

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MIRIAN ABREU ALENCAR NUNES

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS:

pipas para além das grades



TERESINA/2019

MIRIAN ABREU ALENCAR NUNES

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS:

pipas para além das grades

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como exigência à obtenção do título de Doutora em Educação. Orientadora: Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

TERESINA/2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

N972s Nunes, Mirian Abreu Alencar.

Saberes docentes mobilizados em espaços socioeducativos:
pipas para além das grades. / Mirian Abreu Alencar Nunes. –
2019.

246 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Teresina, 2019.

“Orientação: Pro^{af}. Dr^a. “ Maria da Glória Carvalho Moura ”

1. Saberes Docentes. 2. Educação de jovens e adultos.
3. Medida socioeducativa. I. Título.

CDD 370.71

MIRIAN ABREU ALENCAR NUNES


**SABERES DOCENTES MOBILIZADOS EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS:
pipas para além das grades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como exigência à obtenção do título de Doutora em Educação. Orientadora: Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

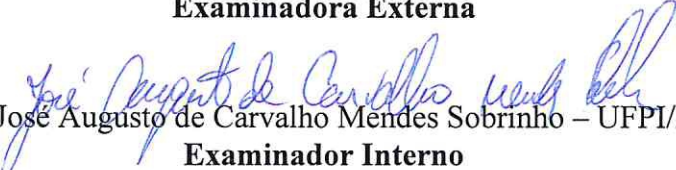
Aprovada em: 26/02/2019


BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura – UFPI/PPGED
Presidente/Orientadora


Prof.ª. Dr.ª Francisca das Chagas Silva Lima – UFMA
Examinadora Externa


Prof.ª. Dr.ª Oldenira Fonseca Guerra – CABJ/UFPI
Examinadora Externa


Prof. Dr.º José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – UFPI/PPGED
Examinador Interno


Prof. Dr.º Ednardo Monteiro Gonzaga do Monte – UFPI/PPGED
Examinador Interno

Dedico...

Ao meu esposo Ramilson pelo incentivo para realização deste sonho; aos meus filhos Carolina e Yan Luca pela compreensão dos momentos em que estive ausente nestes anos de pesquisa, e ainda aos meus pais Dedé e Dalva pela forma incondicional com que sempre me amaram.

GRATIDÃO

A Deus, arquiteto do meu plano de vida, autor e consumidor de minha fé.

À minha orientadora, professora Dr^a Maria da Glória Carvalho Moura por acreditar em mim ao me acolher como orientada, contribuindo ricamente para a concretização deste sonho, dando e tirando linha quando necessário foi.

Aos professores Jane Paiva, Oldenia Fonseca, José Sobrinho, Francisca das Chagas, Ednardo Monteiro e Antonia Dalva que, de forma singular, na composição das bancas de qualificação e defesa desta tese me oportunizaram avançar nos níveis pessoal e profissional, permitindo-me imprimir neste trabalho suas contribuições.

Aos meus pais, Dalva e Dedé e irmãos, Marcos, Margareth que sempre me encorajaram a ir além do que as condições sociais em que crescemos esboçavam.

Ao meu amado irmão Miratan, que no ano de 2016 me privou da alegria de sua companhia e do prazer de usufruir do seu lado, que também é muito meu, de brincar, viajar, nadar, sorrir, inventar, cuidar da família e ajudar ao próximo.

Ao meu esposo Ramilson que provocou meu sonho de voar mais alto no campo dos estudos, e aos meus filhos Carol e Yan Luca por aceitarem meus momentos de distanciamento para formação, leituras e produção.

Às minhas colegas de reflexão, incentivo e emancipação: Diane, Raquel, Dejanira, Belisa, Marília, Marcoeles, Cilene, Érica, Edileusa, Dalva, Francisca e Valéria e demais integrantes do NIPPC e COMFOR.

Às minhas parceiras de trabalho e investigação atuantes no CEM, em especial, aos colaboradores que diretamente contribuiriam com a construção deste trabalho.

Aos professores do PPGED da UFPI que me fizeram trilhar por caminhos distintos de descobertas e compreensão sobre os processos educativos e aos meus amigos da oitava turma do doutorado que compartilharam comigo a perspectiva, os dilemas e os desafios que enfrentamos na busca de mais um título, e da possibilidade de construir novos conhecimentos a respeito da educação piauiense.

À direção da DUASE e do CEM que abriram as portas para que a pesquisa fosse realizada, à direção da UESPI- campus Dr^a Josefina Demes, à minha coordenadora de curso e aos meus alunos que compreenderam minha ausência da sala de aula na trajetória destes três anos.

Enfim, a todos aqueles que contribuiriam de alguma forma para a realização deste sonho.

*Quando nos engajamos na luta por educação, a
liberdade alça voos, sonhos saltam do chão,
novas rotas são traçadas e vidas passam por
transformação.
(Mirian Abreu)*

NUNES, Mirian Abreu Alencar. **SABERES DOCENTES MOBILIZADOS EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS: pipas para além das grades.** 2019. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

A pesquisa que ora se apresenta, insere-se no debate sobre prática docente, temática que tem se ampliado como objeto de estudo na Academia notadamente relacionada aos saberes mobilizados por professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), colocando o professor e sua formação no centro do debate educativo, focalizando, dentre outros aspectos relevantes, inquietações referentes ao processo ensino e aprendizagem desenvolvido com adolescentes em conflito com a lei, nosso objeto de estudo. Mediante esse contexto, foi norteadada pela questão/problema: Qual a relação existente entre os saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativo e a formação cidadã de adolescentes privados de liberdade? De forma geral, o estudo teve como objetivo, a luz do referencial pertinente, analisar os saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativo e a contribuição para a formação cidadã de adolescentes em conflito com a lei e, especificamente, identificar os saberes docentes que subsidiam práticas pedagógicas em espaço socioeducativo, compreender as implicações dos saberes docentes para a formação cidadã de estudantes que cumprem medida socioeducativa e descrever as ressignificações de práticas pedagógicas vivenciada em formação continuada. No plano teórico-metodológico, ancora-se nos pressupostos da pesquisa colaborativa e a análise orientada pelo método fundamentado na Nova Retórica, uma modalidade da Teoria da Argumentação defendida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Tem sua fundamentação teórica sustentada, dentre outros, em Abicali (2016), Brandão (2002), DeAquino (2007), Tardif (2012), Freire (2000), Julião (2007). Os resultados revelam que os colaboradores mobilizam saberes considerando os socioeducandos como sujeitos humanos, em formação, com igualdade de direito à educação digna, e ainda que a ressignificação de práticas pedagógicas seja resultante do processo formativo crítico reflexivo. A conclusão da investigação aponta uma proposta de educação socioeducativa que intenta formar para a cidadania defendendo um ensino pautado no conhecimento prévio dos estudantes, suas reais necessidades de aprendizagem e suas especificidades para aprender, embora enfrente obstáculos inerentes à instituição de natureza estrutural e organizacional. A investigação confirma a tese de que a mobilização dos saberes docentes em espaço socioeducativo está relacionada a uma educação transformadora que educa para a cidadania.

Palavras-chave: Saberes docentes. Educação de Jovens e Adultos. Medida socioeducativa. Teoria da Argumentação.

NUNES, Mirian Abreu Alencar. **TEACHING KNOWLEDGE MOBILIZED IN SOCIO-EDUCATIONAL SPACES: kites beyond the grids.** 2019. 246f. Thesis (Doctorate in Education) - Post-Graduation Program, Federal University of Piauí, 2019.

ABSTRACT

The present research is part of the debate on teaching practice, which has expanded as an object of study in the Academy, especially related to the knowledge mobilized by teachers who work in the Education of Young and Adults (EJA), placing the teacher and its training in the center of the educational debate, focusing, among other relevant aspects, concerns regarding the teaching and learning process developed with adolescents in conflict with the law, our object of study. In this context, it was guided by the question / problem: What is the relation between the educational knowledge mobilized in socio-educational space and the citizen training of adolescents deprived of their liberty? In general, the objective of the study was to analyze the educational knowledge mobilized in a socio-educational space and the contribution to the training of adolescents in conflict with the law, and specifically to identify the teaching knowledge that supports pedagogical practices in socio-educational space, to understand the implications of the teaching knowledge for the citizen training of students that comply with socio-educational measures and to describe the re-significances of pedagogical practices experienced in continuing education. On the theoretical-methodological level, it is anchored in the presuppositions of collaborative research and method-oriented analysis based on the New Rhetoric, a modality of Argumentation Theory defended by Olbrechts-Tyteca (2005). It has its theoretical basis supported, among others, in Abicali (2016), Brandão (2002), DeAquino (2007), Tardif (2012), Freire (2000) and Julião (2007). The results reveal that the collaborators mobilize knowledge considering the socioeducandos as human subjects, in formation, with equal right to decent education, and even though the re-signification of practices is the result of the critical reflective formative process. The research conclusion points to a proposal of socio-educational education that tries to form for the citizenship defending a teaching based on the previous knowledge of the students, their real learning needs and their specificities to learn, although it faces obstacles inherent to the institution of a structural and organizational nature. The research confirms the thesis that the mobilization of the teaching knowledge in socio-educational space is related to a transformative education that educates for citizenship.

Keywords: Teachers' knowledge. Youth and Adult Education. Socio-educational measure. Argumentation Theor.

NUNES, Mirian Abreu Alencar. **SABERES DOCENTES MOBILIZADOS EN ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS**: pipas más allá de las rejas. 2019. 246f. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Postgrado, Universidad Federal de Piauí, 2019.

RESUMEN

La investigación que se presenta, se inserta en el debate sobre práctica docente, temática que se ha ampliado como objeto de estudio en la Academia notadamente relacionada a los saberes movilizados por profesores que actúan en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), colocando al profesor y su formación en el centro del debate educativo, enfocando, entre otros aspectos relevantes, inquietudes referentes al proceso enseñanza y aprendizaje desarrollado con adolescentes en conflicto con la ley, nuestro objeto de estudio. En este contexto, fue guiada por la cuestión / problema: ¿Cuál es la relación existente entre los saberes docentes movilizados en espacio socioeducativo y la formación ciudadana de adolescentes privados de libertad? En general, el estudio tuvo como objetivo, a la luz del referencial pertinente, analizar los saberes docentes movilizados en espacio socioeducativo y la contribución a la formación ciudadana de adolescentes en conflicto con la ley y, específicamente, identificar los saberes docentes que subsidian prácticas pedagógicas en el espacio socioeducativo, comprender las implicaciones de los saberes docentes para la formación ciudadana de estudiantes que cumplen medida socioeducativa y describir las resignaciones de prácticas pedagógicas vivenciadas en formación continuada. En el plano teórico-metodológico, se ancla en los presupuestos de la investigación colaborativa y el análisis orientado por el método fundamentado en la Nueva Retórica, una modalidad de la Teoría de la Argumentación defendida por Perelman y Olbrechts-Tyteca (2005). En el caso de que se trate de una de las más importantes de la historia de la humanidad, es una de las más importantes. Los resultados revelan que los colaboradores movilizan saberes considerando a los socioeducandos como sujetos humanos, en formación, con igualdad de derecho a la educación digna, y aunque la resignificación de prácticas pedagógicas sea resultante del proceso formativo crítico reflexivo. La conclusión de la investigación apunta una propuesta de educación socioeducativa que intenta formar para la ciudadanía defendiendo una enseñanza pautada en el conocimiento previo de los estudiantes, sus reales necesidades de aprendizaje y sus especificidades para aprender, aunque enfrenta obstáculos inherentes a la institución de naturaleza estructural y organizacional. La investigación confirma la tesis de que la movilización de los saberes docentes en espacio socioeducativo está relacionada a una educación transformadora que educa para la ciudadanía.

Palabras clave: Saberes docentes. Educación de Jóvenes y Adultos. Medida socioeducativa. Teoría de la Argumentación.

SUMÁRIO

1	MATERIALIZANDO NA PIPA O SONHO DE VOAR.....	11
2	CONSTRUINDO AS BASES PARA UM VOO EQUILIBRADO.....	25
2.1	Educação de jovens e adultos: estudando sua evolução	27
2.2	Elementos constitutivos da Educação de Jovens e Adultos: avanços e desafios	43
2.2.1	Aspectos relevantes da Educação de Jovens e Adultos no Piauí.....	51
2.2.2	Formação ao longo da vida: processo de formação e aprendizagem para jovens e adultos	55
2.3	Discutindo sobre saberes docentes	70
2.4	Educação socioeducativa e a perspectiva da Andragogia.....	78
3	CONSTRUTOR METODOLÓGICO: moldando a estrutura, alçando voo.....	89
3.1	Delineando a fundamentação epistemológica.....	90
3.2	Esboçando a estrutura metodológica	94
3.3	Revelando o CEM em imagens e dados.....	105
3.4	Instrumentos aplicados na produção de dados	116
3.5	Fundando o plano de análise nos voos da pesquisa	134
3.5.1	A teoria da argumentação no campo de análise de práticas docentes	136
3.5.2	Desvelando os elementos da nova retórica	136
3.5.3	As técnicas argumentativas como estratégia da retórica.....	144
4	LINHAS QUE APROXIMAM DISCURSO E ANÁLISE	152
4.1	Saberes que subsidiam práticas docentes socioeducativas.....	160
4.2	Saberes docentes que se revelam no campo da formação cidadã	176
4.3	Pesquisa-formação: díade que favorece ressignificação de práticas pedagógicas.....	189
5	RECOLHENDO A LINHA PARA QUE OUTRAS PIPAS POSSAM VOAR	216
	REFERÊNCIAS.....	225
	APÊNDICES	237
	ANEXO.....	246



1 MATERIALIZANDO NA PIPA O SONHO DE VOAR

O campeonato de pipas era uma velha tradição de inverno no Afeganistão e as pessoas se amontoavam pelas calçadas e pelos telhados, torcendo pelos filhos. Pouco importa se passamos invernos inteiros empinando pipas ou correndo para apanhar as que caíam.

Iniciamos apresentando nossa tese com uma epígrafe produzida a partir de fragmentos do romance “O caçador de pipas”, leitura sugerida pela banca no primeiro exame de qualificação.

Publicado em mais de 70 países, a obra de Khaled Hosseini narra a história de amizade entre Amir e Hassan, dois meninos que na década de 1970 se divertem em torneios de pipas no Afeganistão, país localizado no centro do continente asiático. Ao final de um desses campeonatos, após a vitória dos amigos, um ato de traição marcará para sempre a vida de ambos. Amir passa a viver nos Estados Unidos, e após 20 anos retorna ao Afeganistão para enfrentar o autoritário governo talibã no intuito de tentar consertar o ocorrido em seu passado.

Ao ler o caçador de pipas foi inevitável fazer relação com a dor, o sofrimento e a superação que marca a história dos protagonistas da obra com a realidade de adolescentes em conflito com a lei, que por vezes, fazem flutuar seus sonhos perpetuando a tradição de empinar pipas.

Em meio aos horrores da vida no Afeganistão revelados por meio das narrativas acerca da privação de liberdade, de segurança e de alimentação, soltar pipas era uma atividade em que os protagonistas da história, Amir e Hassan, embora de universos sociais tão diferentes, se igualavam e se permitiam voar, viajar, sentir-se livre ao correr atrás das pipas. Este era o momento em que as dores, as privações e os problemas davam lugar à liberdade e à felicidade. Nesse sentido, por analogia, imaginamos que os adolescentes soltadores de pipas no CEM vivenciam experiências semelhantes, pois podem esquecer, mesmo que por instantes, as mazelas da vida, ou quem sabe, a dor que a culpa traz pelo ato infracional cometido.

A pipa, que perpassa toda a história deste *best-seller*, voa baseada na oposição entre a força do vento e de uma linha que é segurada pelo operador. No Brasil, também é bastante utilizada em momentos de lazer, e dependendo da região recebe diversos nomes, tais como: papagaio, pandorga, curica, raia, estilão, cafifa, sura, dentre outros.

Para que haja sustentabilidade na composição de sua estrutura, a pipa tem asas que ficam presas em varetas de talos de bambu ou de coqueiros que são montadas com papel encerado ou seda. Conforme o formato, a pipa pode contar com uma rabiola feita de papel ou

plástico que fica presa na parte inferior, proporcionando estabilidade, aerodinâmica e equilíbrio, além de um cabresto triangular onde é fixada a linha que servirá de base para seu manuseio. A pipa é bastante utilizada por crianças, adolescentes e adultos, necessitando, na maioria das vezes, de um local apropriado para seu voo, caracterizado principalmente por espaço aberto e muito ventilado.

Durante os meses de maio e junho, no município de Teresina, quem circula próximo ao Centro Educacional Masculino (CEM), local onde realizamos nossa pesquisa de doutoramento, pode perceber pequenos pontos coloridos sobrevoando a unidade durante o dia. São as pipas que os adolescentes ali internos se orgulham em fazê-las ultrapassar as fronteiras da instituição, tal qual a imagem ilustrada na capa deste trabalho¹. Neste período, professores e outros funcionários do CEM fazem campanhas para compra do material necessário à construção das pipas para a realização do campeonato. É um dia de festa, proporcionando alegria, colaboração e tranquilidade na Unidade.

No Afeganistão, as crianças se divertiam tanto em empinar pipas quanto ao tentar recuperar as que caíam ao terem suas linhas cortadas, conforme destacamos na parte final da epígrafe anteriormente descrita. As duas práticas eram motivo de vitória e, ao tempo em que nos encantávamos com as narrativas do romance, as lembranças das pipas sobrevoando o CEM nos induziam a pensar sobre o desejo que os adolescentes têm de adquirir a liberdade, tanto da instituição, quanto das dificuldades que enfrentam na vida. O esforço em recuperar as pipas perdidas nos faz também refletir sobre o empenho demonstrado pela equipe docente em contribuir para que os adolescentes ali internos saiam de forma diferenciada da que ingressaram na Unidade, principalmente no tocante à construção de um projeto de vida que tem a educação como suporte para esta realização.

Ao evocar a figura da pipa, a partir do título dado ao nosso trabalho investigativo, antecipamos uma técnica argumentativa em destaque na Teoria da Argumentação no intuito de apresentar uma analogia entre esta e o anseio de liberdade de adolescentes socioeducandos, assim como o desejo de ampliar horizontes com vistas a uma educação socioeducativa sob nova perspectiva. Esta analogia está relacionada à questão investigativa que trazemos como proposta para nossa pesquisa em nível de doutorado que parte da compreensão de que a prática docente, por nós compreendida como ação específica do professor legitimada pelo fazer pedagógico ao promover o processo ensino e aprendizagem, não pode se desenvolver distante das necessidades ou anseios do estudante, mas deve contribuir para que este se

¹ Ilustração produzida por Marcos Ricardo Abreu especificamente para este trabalho.

perceba como sujeito inserido em um sistema, e que se constrói como ser social a partir das aprendizagens e vivências que se dão nas diferentes esferas de vida. Tal qual a construção de uma pipa, a educação direcionada a adolescentes em conflito com a lei pode contribuir para a concretização de sonhos destes em ultrapassar os muros da Unidade, seguindo em direção contrária às práticas que propiciaram sua privação de liberdade.

Nesse processo, o professor socioeducador atuaria como mediador que também constrói ao longo de sua experiência um conjunto de concepções a respeito do que é ser professor e do que é ensinar, e essas concepções interferem em suas ações docentes cotidianas. Por sua vez, a sala de aula compreendida como espaço social, representa um campo plural e permanente de construção de saberes a partir da mobilização de um conjunto de dispositivos, frutos de um longo processo de socialização profissional, e das próprias experiências docentes, vivenciadas enquanto estudante e/ou professor.

Igualmente à iniciativa e à criatividade que conduzem à construção de uma pipa, é por meio da prática docente que os professores, partindo do que conhecem, além de ampliar e desenvolver seus saberes podem construir conhecimento a serviço de um processo educativo que contribua tanto para uma educação inovadora, quanto para a construção de novos saberes. Assim, a investigação da prática docente desenvolvida em sala de aula, particularmente quando foca o saber docente na condução da práxis, permite desvelar a complexidade do trabalho pedagógico e as implicações deste trabalho na formação global de sujeitos que não têm projeto de vida elaborado, como por exemplo, adolescentes privados de liberdade.

Estudos produzidos por Gauthier (1998), Pimenta (1999), Freire (2010), Tardif (2012), têm subsidiado pesquisas que abordam saberes construídos na prática do professor, bem como sobre a importância dos saberes docentes necessários à formação, atuação e desenvolvimento destes, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste viés, o presente estudo insere-se no debate sobre prática docente, tendo como objeto de estudo os saberes que professores articulam em espaço socioeducativo, e está voltado para o aprofundamento de estudos referentes à educação desenvolvida com adolescentes em conflito com a lei, defendendo a tese de que a articulação dos saberes docentes está estreitamente relacionada a uma educação transformadora que educa para a cidadania.

Vale ressaltar que a motivação para este estudo vem se manifestando a partir de nossa experiência como Coordenadora Pedagógica na referida instituição, bem com da realização de nossa pesquisa no âmbito do mestrado, quando de forma pioneira, investigamos

sobre a prática pedagógica de professoras, que em 2011 atuavam na primeira e segunda etapa da EJA nesta Unidade.

Entre outros pontos conclusivos discutidos em nossa pesquisa, destacamos em nossa dissertação que as práticas pedagógicas desenvolvidas por nossas partícipes apresentam características predominantes de prática pedagógica eclética, ou seja, com significações de prática pedagógica conservadora e tecnicista; e ainda que o foco da prática pedagógica desenvolvida pelas duas professoras participantes da pesquisa estava atrelado à preocupação com metodologias e técnicas que favoreciam a transmissão de conteúdos, além de manter o estudante em sala de aula, como uma exigência da instituição.

Embora a temática saberes tenha sido um dos aspectos apontados neste estudo durante os encontros formativos, quando refletimos sobre a formação crítica de educadores na investigação de mestrado, esta não foi amplamente discutida e analisada de forma que evidenciasse quais saberes estavam sendo mobilizados pelas docentes partícipes. Neste sentido, as práticas pedagógicas cotidianas apresentaram-se para nós como um espaço/tempo privilegiado para a investigação de saberes docentes e mobilizados em espaço socioeducativo.

Conforme mencionado anteriormente, o interesse em expandir conhecimento acerca do ensino socioeducativo vincula-se à nossa prática de coordenadora pedagógica desenvolvida entre os anos de 2006 e 2016 junto às medidas socioeducativas, quando nos afastamos das atividades pedagógicas para nos dedicar ao doutorado. Nossa atuação neste espaço está relacionada à opção que fizemos por nossa formação inicial em licenciatura em Pedagogia, com os estudos expandidos na especialização em Psicopedagogia, assim como com nossa base familiar.

Relatar sobre nossas vivências nas medidas socioeducativas de Teresina possibilitou que mergulhássemos em fragmentos de nossa memória que estão relacionados às situações e às marcas que fazem parte de nosso desenvolvimento pessoal e profissional, as quais achamos procedente imprimir nesta discussão introdutória. Fazemos parte de família composta por quatro irmãos, filhos de um pai que tinha como ocupação profissional o ofício de pedreiro, e a mãe atuante como auxiliar em Enfermagem em uma conceituada clínica médica de Teresina.

Embora nossos pais não tivessem dado continuidade aos estudos, pois meu pai interrompeu os estudos no terceiro ano do antigo Primário, e minha mãe no sexto ano Ginásial, nos estimulavam a prosseguir estudando. Assim, concluímos a educação básica em escolas da rede pública e tivemos o privilégio de ser a primeira da família a ir além do ensino médio, quando nos ano de 2005 concluímos a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Piauí (UESPI), abdicando de nossos períodos de férias para alcançar o sonho da

educação superior. Este fato contribuiu para que décadas depois, outros dois irmãos alcançassem o êxito da formação superior nas áreas de Pedagogia e Teologia.

O ingresso na Universidade em 2000, e a atuação como professora da educação básica na rede pública estadual de educação do Piauí nos oportunizaram o primeiro contato com uma turma de EJA. Situação que já estimulou nosso interesse em ler e pesquisar sobre como a educação pode interferir no modo de ser e de transformar as pessoas, dando-lhes novas oportunidades.

No ano de 2016, em uma turma em que cursávamos uma pós-graduação *lato sensu*, tivemos a oportunidade de conhecer a diretora escolar do CEM que nos falou da busca incessante em conseguir alguém que assumisse a função de coordenadora pedagógica desta Unidade, haja vista que as pessoas selecionadas em concurso recente para tal cargo haviam desistido por medo dos adolescentes. Diante desta narrativa, de próprio punho escrevemos um minicurriculo demonstrando nossa disposição em fazer parte da equipe docente da instituição. Assim, *a priori*, por um semestre atuamos como coordenadora pedagógica na Unidade de semiliberdade, passando na sequência a nos dedicar ao eixo educacional do CEM, onde temos desenvolvido a função de pedagoga há onze anos.

Ainda acerca de nosso desenvolvimento profissional, após a conclusão do Mestrado em Educação, em 2012, prestamos concurso para professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), assumindo o cargo no campus Dr^a Josefina Demes no município de Floriano-(PI) no ano de 2013, onde temos atuado como docente e desenvolvido pesquisas junto ao corpo discente sobre especificidades da docência e da EJA.

Nossa experiência como pesquisadora ao realizar o mestrado e o doutorado, assim como na ministração de disciplinas relacionadas à iniciação científica e à produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na educação superior, tem nos feito compreender que ao fazer pesquisa nos tornamos pesquisadores, e os resultados deste processo constituem a imersão dos atos de ler, ouvir, refletir, analisar, narrar e difundir o conhecimento novo. No entanto, nas leituras que temos feito acerca de pesquisas realizadas na última década referentes ao nosso objeto de estudo, temos observado lacunas relacionadas a estudos que abordam questões referentes à EJA e, principalmente, ao ensino em Unidades de medidas socioeducativas.

Dialogando com as potencialidades da pesquisa científica, tomando como campo de análise o banco de dissertações e teses do PPGED-UFPI, foi possível perceber um número bastante reduzido de estudos que envolvem a temática medida socioeducativa. No período de

2010 a 2017 localizamos apenas dois trabalhos produzidos em nível de dissertação abordando estudos na referida área.

Uma delas foi a dissertação intitulada “Política de atendimento educacional a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em Teresina-PI”, defendida em 2012, de autoria do professor Wladimyr Lima Silva. O objetivo foi analisar em que medida a escolarização realizada junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no CEM tem logrado êxito no seu propósito de promover a ressocialização e qualificação profissional, enquanto política pública proposta pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Como resultado de sua pesquisa, o autor constatou a existência de condições materiais para a realização de aulas e cursos, porém, destaca o autor que a logística de funcionamento da instituição dificulta a realização das ações educacionais de forma plena e eficaz porque o sucesso destas ações depende dos órgãos assistenciais.

O segundo trabalho que localizamos tem como título “Confetos”² de barro sobre educar para os socioeducadores do centro de internação provisória de Teresina/PI”. O mesmo foi realizado por Ana Maria Cortez de Castro com conclusão no ano de 2015, e teve como propósito investigar o que é "educar" para educadores sociais do Centro de Internação Provisória(CEIP). Os resultados revelaram que os confetos apontam para uma ideia missionária do educar, entretanto traz, também, o aspecto da sensibilidade ao buscar o cuidado de si como algo emancipador do educar no CEIP.

No intuito de construir uma representatividade mais expressiva de nosso objeto de estudo, ampliamos uma busca de trabalhos realizada no catálogo de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), tomando como referência a palavra-chave EJA, e o período entre 2010 e 2017. Nesse processo, filtramos trabalhos que tinham Ciências Humanas como grande área do conhecimento; Educação e Educação de Adultos como área de conhecimento específico, e como área de concentração, pesquisas que abordavam discussões sobre diversidade, desigualdades sociais e educação, além de educação e sociedade.

Como resultado, encontramos 40 dissertações de mestrado e 21 teses de doutorado, perfazendo um total de 81 produções em que a temática central fosse EJA. Após estabelecer os critérios de exclusão e inclusão, identificamos 10 estudos que foram pré-selecionados e, destes, consideramos relevante a escolha de 8 para apresentar neste trabalho por discutirem

²Na pesquisa sociopoética entende-se por confetos as misturas íntimas de conceitos e afetos que o grupo-pesquisador vai criando. | (GAUTHIER, 2012, p. 77).

diretamente os aspectos de saberes e de educação direcionados a sujeitos privados de liberdade.

O primeiro trabalho que analisamos trata-se de uma dissertação de mestrado produzida em 2012 por Teodoro Antunes Gomes Filho que tem como título: “Saberes docentes em EJA: um estudo na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS). O objetivo que norteou este estudo foi mapear os saberes utilizados pelos docentes em seu fazer pedagógico. Como resultado da investigação, o autor afirma que diversos saberes docentes estão presentes na prática da sala de aula do professor da educação de jovens e adultos, destacando-se entre eles, os saberes experienciais e os curriculares.

Concluiu ainda que os professores investigados não têm um preparo especial para trabalhar com EJA, embora uma larga experiência os ajude no trato dos conhecimentos a serem veiculados, sendo, portanto necessário que os docentes deem maior visibilidade aos seus saberes, problematizando-os e qualificando sua prática para que os objetivos do ensino sejam alcançados.

A segunda dissertação (2010) de Ana Paula Souto Silva produzida na Universidade Federal de Minas Gerais, teve seus objetivos voltados para caracterizar como um professor em formação inicial usa a linguagem para influenciar os processos que podem promover aprendizagem em situações argumentativas espontâneas ou planejadas em aulas de Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e identificar quais são os saberes docentes mobilizados ou transformados nessas situações. Com relação aos resultados dessa pesquisa destacamos o fato de que o professor-licenciando tem adotado uma postura dialógica, possibilitando que a argumentação passe a ser presente nas salas de EJA durante as aulas de ciências, principalmente, de forma espontânea.

Com relação aos saberes docentes mobilizados ou transformados nas situações argumentativas, afirma a autora que o professor-licenciando apresentava características típicas de professores que estão entrando na carreira, vivenciando a experiência no projeto como “descoberta”. Neste bojo, há saberes do professor que orienta toda sua prática e também norteia suas ações em situações argumentativas, por exemplo, a valorização do diálogo e dos saberes dos estudantes, bem como a visão de docência como espaço para experimentar novas práticas.

Identificar nos discursos de licenciandos em Física elementos considerados específicos para o ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando evidenciar o imaginário desses futuros professores em relação a esta temática, como também o desenvolvimento de saberes docentes necessários para atuar na referida modalidade foi

objetivo central da dissertação de Andréa Cristina Souza de Jesus, que teve como título “O ensino de física na educação de jovens e adultos: um estudo de caso na formação inicial de professores”. Esta foi realizada no ano de 2012, tendo como participantes estudantes do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru – SP. A mesma traz como resultado a afirmação de que o imaginário dos licenciandos sobre a EJA se aproxima do senso comum. Ou seja, os futuros professores não apresentaram saberes necessários para atuar em classes de jovens e adultos, de acordo com as características específicas que esta modalidade exige. A pesquisa também revelou que, tendo em vista que os sujeitos estudados estavam prestes a concluir a formação inicial como docentes, as lacunas apresentadas mostram a necessidade de maior investimento nos estudos sobre a EJA.

“A arquitetura da formação em serviço dos professores na educação de jovens e adultos”, mestrado realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul por Alessandro Cury Soares, desenvolve uma análise da função da criação da EJA, bem como das condições de possibilidade para a existência de um espaço de formação em serviço capaz de dar conta de um saber deslocado, não produzido na academia, mas na escola e com seus atores, denominado pelo autor como saber da EJA.

A partir de documentos legais e da pesquisa de campo, o autor procurou perceber como é entendido o saber na EJA, revelando que esta tem uma data de origem, uma potencialidade de saber, além de uma identidade de grupo diferenciada. Acrescenta o pesquisador, que ainda há muito que se falar sobre o saber da EJA, pois este está distante da academia e nasce na escola, junto aos professores.

A dissertação de Claudia de Jesus Meira intitulada “Os saberes das celas: um estudo etnomatemático com jovens e adultos em contexto de privação de liberdade” desenvolvida na Universidade Federal Fluminense em Niterói (RJ), em 2015, objetivou investigar os saberes construídos e adquiridos por jovens e adultos em contexto de privação de liberdade, na busca de viabilidade de diálogo entre os saberes das celas com as aulas de Matemática em uma perspectiva transdisciplinar. Os participantes da pesquisa estavam matriculados do sexto ano do ensino Fundamental ao primeiro ano do ensino médio em uma escola estadual inserida no interior de um presídio na zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, onde a pesquisadora também atua como docente.

Os resultados enfatizaram o descaso no cumprimento da própria Lei de Execução Penal, no que diz respeito à assistência ao preso, assim como algumas formas de resistência por parte dos sujeitos com relação aos saberes que a autora denomina de *outros*, por estarem intimamente relacionados à ilegalidade. Uma das colaborações desse trabalho foi demonstrar

o quanto um estudo etnomatemático pode dar visibilidade a saberes outrora invisíveis no espaço disciplinar, podendo ser potencializados no processo ensino/aprendizagem no âmbito transdisciplinar.

No intuito de compreender a relação entre a escola, seu significado social e seu sentido para os jovens em conflito com a lei, o pesquisador Ronaldo Revejes Pedroso produziu uma dissertação em educação no ano de 2017 na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Letras, como título “O significado e o sentido da escola pública para os jovens em conflito com a lei: uma discussão à luz da teoria da atividade de Alexei. N. Leontiev”, que partiu de uma análise histórica da institucionalização da escola no Brasil e da criação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para compreender o processo de construção social dos significados da escola pública no país, o autor tomou como ponto de partida a experiência pessoal dos jovens participantes da pesquisa procurando compreender o sentido que a escola tem para esses indivíduos. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de Araraquara/SP, que atende o público alvo do presente estudo. A referida Unidade é um centro de formação e articulação das ações de EJA no município, e oferece ensino fundamental a estudantes oriundos de diversos bairros da cidade.

Como conclusão do estudo, afirma o pesquisador que há necessidade de reflexão dos profissionais da educação sobre essa temática, assim como o distanciamento entre o significado social da instituição escolar e o sentido que possui para os estudantes, podendo este ser o fator causador dos conflitos dos estudantes com a escola. Há uma ruptura evidente no processo educativo, fazendo emergir conflitos diversos entre os adolescentes e os demais sujeitos presentes na instituição escolar.

O doutorado cursado por Odair França de Carvalho resultou na tese intitulada “Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista.” A mesma foi realizada no Programa de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG), no ano de 2014, tendo como campo de pesquisa seis unidades prisionais do sistema penitenciário paulista. Os participantes da pesquisa foram 27 presos que atuavam como monitores educacionais nas unidades prisionais, além de três gestores educacionais. Destes, duas eram mulheres e apenas quatro possuíam ensino superior. Na análise apresentada nesta tese, os detentos que atuam como monitores educacionais se consideram bons professores, mesmo sem possuir a formação adequada. A proposta de monitoria é considerada por eles como exitosa, pois valoriza os sujeitos, assim como a

construção de saberes e práticas singulares nos espaços educativos da prisão, merecendo esta ser preservada e valorizada. A conclusão revela ainda que educação nestes espaços não pode ser uma mera transposição do processo desenvolvido nas escolas regulares, mas uma EJA específica que considere as singularidades do espaço prisional e dos sujeitos educandos e educadores, valorizando os princípios da educação libertadora e emancipatória.

O último trabalho selecionado para compor este estudo foi realizado em nível de doutorado em educação na Universidade Federal de Minas Gerais em 2016 pela doutoranda Maria Cristina da Silva. Sua tese recebeu o título de “A Escola e as Mulheres em Privação de Liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula e teve como principal objetivo apresentar processos de aquisição da leitura e da escrita de mulheres em privação de liberdade de uma escola em uma unidade prisional no estado de Minas Gerais.

A análise partiu de registros feitos em caderno de campo, além das observações de várias atividades desenvolvidas por uma professora com alunas de uma turma de alfabetização, numa periodicidade de oito meses. A pesquisa aponta para a presença de diversos gêneros textuais e vários portadores de textos no mundo prisional em que as restrições não se aplicam aos textos, mas a convenções e regras de disciplinamento e controle sobre as mulheres encarceradas e aos profissionais que atuam na escola. Segundo a pesquisadora, esse controle é mais evidente na imposição de regras estabelecidas pelo presídio sobre o cotidiano escolar, produzindo assim tensões e disputas.

Chega à conclusão em seu estudo que a escola como instituição necessária mediante o cumprimento da lei é reafirmada pelo presídio como importante para remição de pena e ressocialização. Para as alunas detentas, a sala de aula vai além de aprender a ler e a escrever, é um espaço fora da cela que permite o convívio com outros que não estão no cárcere, local de escuta para as questões pessoais e de aconselhamento. A busca por diminuir o tempo de permanência no cárcere e da troca de informações é outro fator evidenciado na pesquisa. Em sua visão, Silva (2016) percebe na escola o propósito de proporcionar a educação tomando-a como um direito humano, embora as condições de trabalho nos sistemas prisionais sejam precárias e o vínculo trabalhista provisório. Acerca do quadro docente, os dados revelaram que os professores não possuem qualificação para atuarem na EJA nas prisões, tampouco recebem apoio da Secretaria de Estado de Educação.

Os estudos analisados destacam a evidência do saber da experiência na prática dos professores de EJA, além da lacuna de produções científicas. No entanto, observamos um destaque maior dado pelos pesquisadores para a relevância dos saberes experienciais com ênfase na necessidade de implementação ou expansão de espaços formativos específicos onde

estes professores possam partilhar saberes produzidos principalmente por meio da vivência específicas dessa modalidade de ensino.

Assim, diante da necessidade de expandir conhecimento acerca de saberes docentes e do desprovimento de pesquisas que especificamente discutam aspectos relacionados à educação socioeducativa, consolidamos a proposta de tese que nos propusemos realizar no contexto das pesquisas de doutorado que vêm sendo desenvolvidas no PPGED/UFPI, mais especificamente sobre formação de professores e práticas educativas. O objeto desta pesquisa incide sobre os saberes docentes em espaço socioeducativo, e foi norteada pelo seguinte Questão/Problema: Qual a relação existente entre os saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativo e a formação cidadã de adolescentes privados de liberdade? No intento de responder a questão problema proposta, estabelecemos como objetivo geral analisar os saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativo e a contribuição para a formação cidadã de adolescentes em conflito com a lei, e, especificamente, identificar os saberes docentes que subsidiam práticas pedagógicas em espaço socioeducativo; compreender as implicações dos saberes docentes para a formação cidadã de estudantes que cumprem medida socioeducativa, e descrever as ressignificações de práticas pedagógicas a partir do processo reflexivo crítico vivenciado em formação continuada.

Para que estes objetivos fossem atingidos, ancoramos o processo investigativo no formato de pesquisa-ação por coadunar com nossa proposta de desenvolver a Pesquisa numa abordagem Colaborativa. A estrutura metodológica que alicerçou este processo foi por nós denominada de circuito prático de pesquisa colaborativa (CPPC), a qual propiciou a produção dos dados a partir dos instrumentos observação participativa, oficina de formação e o portfólio, contando com a colaboração de quatro professores e uma coordenadora pedagógica que atuam no CEM. O *design* da análise fundamenta-se na Nova Retórica, uma dimensão da análise argumentativa que tem como categorias centrais o orador, o discurso, o auditório e as técnicas empregadas no discurso argumentativo.

Vale ressaltar que, de igual modo ao relatório dissertativo de nossa pesquisa em nível de mestrado, a presente pesquisa é pioneira como doutoramento em educação que tem como campo de investigação espaço educacional socioeducativo no estado do Piauí. Acreditamos que a mesma contribuirá significativamente para a produção de conhecimento numa área que vem ganhando notoriedade nas últimas décadas em todo nosso país, mais especificamente, tendo como foco, saberes docentes de educadores da EJA. Além disso, estaremos tornando possível a constituição de um verdadeiro e inédito repertório de conhecimentos atrelado à pesquisa sobre a educação que ocorre em espaços socioeducativos.

Neste processo, nossa pesquisa tem se fortalecido nos estudos reflexivos proporcionados pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Práticas Curriculares e Formação de Professores da Educação (NIPPC) da UFPI, que tem como objetivo central construir espaços de reflexão para a análise, discussão, produção e publicação do conhecimento científico, contemplando basicamente as áreas das ciências humanas e sociais, embasadas nas teorias da aprendizagem. Além disso, o núcleo tem como foco traçar planos estratégicos voltados para a pesquisa acadêmica e formação continuada de profissionais da educação, com jovens e adultos estudantes ingressantes em cursos de Pós-Graduação, Graduação, Iniciação Científica, professores da educação básica e a comunidade educativa em geral que demonstre interesse na socialização de conhecimento.

Além das contribuições de nossa orientadora, Professora Dr^a Glória Moura e das colegas de estudo do NIPPC, este trabalho está fundamentado nas discussões que, entre outros autores destacamos Freire (2000), Brandão (2002), Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Gadotti (2006), Julião (2007), DeAquino (2012), Abicali (2016).

Os dados analisados nos permitem afirmar que os saberes docentes mobilizados pelos professores do CEM são denominados de conhecimentos específicos, pedagógicos, experiências, assim como saberes que dizem respeito ao conhecimento sobre os estudantes socioeducandos, e dos propósitos da educação. Estes saberes têm permeado a formação cidadã dos adolescentes em decorrência das atitudes dos colaboradores em desenvolver práticas pedagógicas pautadas no respeito ao direito à educação assegurado aos internos, assim como na valorização do conhecimento prévio destes e de suas reais necessidades de aprendizagem.

Neste âmbito, a evidência de resignificação do processo ensino e aprendizagem mediado pelos colaboradores foram expostas mediante as reflexões críticas compartilhadas nas oficinas de formação que possibilitaram aos cursistas compreender a necessidade de aplicar na prática a teoria aprendida, bem de transformar determinadas ações pedagógicas reafirmando o compromisso com um ensino de qualidade.

Como forma de organização, a tese está estruturada em cinco seções, incluído as discussões introdutórias do texto e as considerações finais. A primeira seção tem como título "Materializando na pipa o sonho de voar", na qual apresentamos uma panorâmica da pesquisa destacando seus aspectos estruturantes; seguida de "Construindo as bases para um voo equilibrado", quando apresentamos uma revisão de literatura que tem como destaque um estudo sobre a EJA a partir de sua evolução histórica; aspectos referentes à função e aos

elementos constitutivos da EJA, bem como sobre saberes docentes e a educação socioeducativa pautada na Andragogia.

Na terceira seção intitulada “Construtor metodológico: moldando a estrutura, delineando voo”, abordamos a fundamentação epistemológica, a estrutura metodológica, bem como as bases para a análise da pesquisa. Nesta parte do trabalho delineamos a fundamentação epistemológica, e no esboço da estrutura metodológica discorremos sobre os pressupostos da pesquisa colaborativa, âncora de nosso processo investigativo. Além de esclarecermos o porquê de adotarmos a oficina de formação, a observação participativa e o portfólio como instrumentos adotados para a produção dos dados, encerramos a seção respaldando a Teoria da argumentação como corrente teórica que conduz à análise de dados produzidos a partir dos elementos discurso, orador e auditório, assim como das técnicas argumentativas utilizadas pelos partícipes em suas enunciações.

Em “Linhas que aproximam discurso e análise”, apresentamos para a Academia a reflexão do desenho da quarta seção desvelando os resultados analíticos do trabalho investigativo. Tomando, pois, a reflexão inicial da epígrafe, fragmento da obra “O caçador de pipas” situamos a proposta teórica metodológica que fundamenta a organização e análise das informações produzidas na presente pesquisa.

Partindo do princípio de que os ditos e os silenciamentos refletem a forma como os participantes da pesquisa, professor pesquisador e professor colaborador se identificam com o lugar social que ocupam na investigação, discutimos a análise dos resultados da pesquisa a partir dos saberes que subsidiam práticas docentes socioeducativas, seguida de saberes docentes que se revelam no campo da formação cidadã, procurando situar o leitor da árdua tarefa de identificar as relações estabelecidas na construção da tese e incorporadas no texto, produzindo os resultados para o alcance dos objetivos.

Por fim em: “Recolhendo a linha para que outras pipas possam voar”, na quinta seção apresentamos as considerações conclusivas discorrendo sobre o percurso investigativo, assim como apontando reflexões e aprendizagens conquistadas com base nas vertentes voo alcançado, objeções deste voo e os desdobramentos que surgem a partir da produção da tese. Os achados da pesquisa revelam que a educação escolarizada desenvolvida no CEM apresenta-se como uma ferramenta comprometida com a formação para e na cidadania a partir do leque de saberes docentes que os professores mobilizam zelando pela dignidade dos adolescentes socioeducandos e pela educação como direito pleno de todo cidadão, seja livre ou privado de liberdade.

Na próxima seção apresentamos as discussões teóricas que embasaram este trabalho.



4

2 CONSTITUINDOAS BASES PARA UM VOO EQUILIBRADO

A brincadeira começava mesmo depois que uma pipa era cortada. Era aí que entrava em cena os caçadores de pipas, aquelas crianças que corriam atrás das pipas levadas pelo vento, até que elas comesçassem a rodopiar e acabassem caindo no quintal de alguém, em cima de uma árvore ou em cima de um telhado.

A epígrafe retirada da obra de Khaled Hosseini (2005) deixa claro que capacidade de manter uma pipa no ar era um dos principais objetivos dos campeonatos de pipas de participavam Amir e Hassan no Afeganistão, embora, recuperar uma pipa perdida também fosse uma habilidade que provocava momentos de emoção e sentimento de vitória entre os garotos da região.

O que mais chama nossa atenção ao observar o voo de uma pipa, são as condições que permitem um objeto construído com tanta simplicidade levantar voo e manter-se no ar com tamanha singeleza. Por que as pipas voam? Por que quando elas alcançam certa altura, fica mais fácil mantê-las no ar? Estudando um pouco sobre o assunto, aprendemos que a força aplicada pela linha, assim como as condições do vento são de suma importância para a realização de seus movimentos. É evidente que se empinarmos uma pipa sem vento, ela cai devido à força da gravidade, e sem a linha, ela é empurrada pelo próprio vento sendo levada para onde ele desejar.

Quando os adolescentes do CEM soltam pipas, normalmente no finalzinho da tarde no horário de banho de sol, é possível ouvir os gritos dos colegas de pavilhão dizendo: “dá linha, dá linha.” Mesmo sem entender a influência dos fenômenos físicos na prática de uma brincadeira tão simples, é o conhecimento tácito que os faz compreender que para dar direcionamento certo à pipa, é preciso considerar a importância do manuseio da linha.

A produção científica não difere muito da construção de uma pipa no que diz respeito à escolha dos elementos constitutivos e a seriedade com que são manuseados. Um dos elementos que serve de base para a construção de uma tese é a revisão de literatura, que comparada à linha que direciona a pipa utilizada tanto pelos adolescentes internos do CEM, quanto pelos amigos afegãos, neste trabalho compreendemos como material que nos permite construir uma síntese elaborada sobre a temática abordada. Sua relevância se dá por nos permitir compreender o fenômeno estudado sob o aspecto teórico produzido por outros autores, assim como por pesquisas realizadas, buscando o direcionamento adequado para que a tese se mantenha no ar.

Nesta seção, apresentamos discussões que foram essenciais para a evolução de nossa pesquisa nos permitindo formar uma base de compreensão acerca dos saberes de professores que atuam na EJA, nosso objeto de estudo. Assim, iniciamos discutimos sobre Educação de jovens e adultos: estudando sua evolução; Elementos constitutivos da EJA: avanços e desafios; Aspectos relevantes da educação de jovens e adultos no Piauí; Formação ao longo da vida: processo de formação e aprendizagem para jovens e adultos; Discutindo sobre saberes docentes, e por fim, Educação socioeducativa e a perspectiva da Andragogia

2.1 Educação de jovens e adultos: estudando sua evolução

Discussões envolvendo a educação de jovens e adultos têm recebido atenção especial nas últimas décadas em função das mudanças sociais e da valorização da educação como um direito social assegurado a todo cidadão brasileiro. Neste cenário, a educação passa a ser vista como instrumento de transformação social e do desenvolvimento pleno da pessoa. No entanto, para que esse pleno desenvolvimento aconteça, vários elementos são destaques, como por exemplo, o professor, o estudante, o espaço escolar, o processo de ensino e de aprendizagem e as políticas que viabilizam uma educação de legítima qualidade.

A Constituição brasileira (1988) elegeu a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos da República que garantem o direito de todos à educação com vista ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Uma escola que tem em seu bojo esta missão é, portanto, uma escola também comprometida com a qualidade de ensino e com a igualdade de condições de acesso e permanência do estudante na escola. Segundo Pires e Pires (2011), esta seria uma escola que afirme e reafirme valores, que forme indivíduos livres, críticos e conscientes de seus papéis enquanto sujeitos de sua própria história, e que atente para o atendimento de todos os estudantes jovens ou adultos sem distinção, em sua diversidade, diferenças e peculiaridades.

Ao pensar sobre a cronologia desde os primórdios da humanidade, nos deparamos com relatos de fatos referentes ao que os homens foram, fizeram e fazem, e isso nos ajuda a compreender o que podemos também vir a ser e a fazer. A partir do estudo que fazemos da educação, podemos perceber que a função social da educação nem sempre se configurou como processo de formação dos homens como sujeitos históricos em que eram vistos com condições de engajar-se crítica e criativamente em seu processo formativo.

Nos estudos de Ponce (1994), os fins da educação na idade primitiva derivavam do ambiente social e identificavam-se com os interesses comuns do grupo, quando os membros de cada tribo incorporavam o saber que nas referidas comunidades era possível receber e elaborar. Não existia educação na forma de escola e o objetivo era ajustar a criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição das experiências repassadas primeiramente pelos chefes de famílias e posteriormente por sacerdotes. A educação dos jovens era o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para a transmissão e o desenvolvimento da cultura.

Na transição da sociedade primitiva para a civilização, os ideais educacionais passam a ter um novo formato que se dá a partir das mudanças da vida em sociedade. Na Grécia, as escolas eram consideradas elitizadas, sendo frequentadas por jovens de famílias tradicionais da antiga nobreza ou de comerciantes, normalmente funcionavam em templos ou em algumas residências. A educação espartana, por exemplo, era baseada na aquisição do poder e da coragem, dando-se pela inserção das crianças dos sete aos dezesseis anos de idade em escolas-ginásio que tinham como objetivo a formação militar. (BRANDÃO, 1985)

A educação ateniense, por sua vez, valorizava a formação intelectual e deixava de ser restrita à família. Aos sete anos de idade a criança iniciava a educação propriamente dita com ênfase na educação física, poesia, canto, dança, oratória e filosofia, desprezando o trabalho manual e comercial. Já com o advento da sociedade capitalista, a forma de organização da sociedade muda, bem como as relações sociais de produção, a concepção de homem, de trabalho e de educação. (BRANDÃO, 1985)

A propósito, a lógica da ideologia capitalista se expressa pelo conceito de globalização e proporciona um sistema universal de ensino em que o saber está perdendo seu valor de uso para virar somente o saber de troca. (CHARLOT, 2013). A educação, segundo a ótica dominante, tem como finalidade habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Ao analisar as contradições existentes na relação escola e trabalho, Enguita (1989) apresenta a face da escola como instituição pública, sob uma análise sobre as condições existentes entre a relação escola e trabalho, considerando sua origem, complexidade e subordinação. Segundo o autor, caracterizada como uma estrutura dominante em determinado contexto social, a escola é vista como uma instituição que também desfruta de autonomia e valores próprios, sendo também capaz de moldar pessoas que, embora dotadas de inteligência

e vontade própria, são levadas a cumprir atividades estabelecidas pelo professor sem questioná-las.

Nesse prisma, no processo de industrialização da sociedade, a escola passa a adotar a preparação de crianças e jovens para construir mão de obra assalariada, disponível e obediente, levando-os a desprezar os serviços de caráter manual da cultura erudita, embora o trabalho autônomo tenha se mantido como um setor importante da economia. Fato que contribuiu para a ideologia de que o mundo capitalista é movido pelo trabalho assalariado, bem como para tolher, na própria escola, a valorização de algumas competências do trabalho autônomo, como por exemplo, o desenvolvimento da iniciativa, da autonomia, da criatividade e da tomada de decisões.

Com esta visão, o planejamento estrutural da escola acaba por reproduzir a organização do trabalho que teve início do século XVIII, quando o poder hierárquico da divisão manufatureira do trabalho rompe com a criatividade e a autonomia do sujeito, passando a incorporar a submissão de normas. Na concepção de Enguita (1989), neste aspecto ideológico, a escola gira em torno, tão somente, do preparo do sujeito para o mundo do trabalho, desprezando a relevância deste em desempenhar certa multifuncionalidade dentro da realidade social, por limitá-lo unicamente ao trabalho assalariado que mantém a estrutura política do processo de reprodução capitalista.

Enguita (2009) destaca ainda a socialização para o trabalho assalariado como função da escola que se enquadra nos moldes da sociedade capitalista, e nesta nova forma de organização do trabalho, a educação passa a incorporar em seu discurso uma certa lógica democrática e igualitária. No entanto, segundo o mesmo autor, a escola pode ser democrática no que se refere aos direitos do indivíduo, como o acesso por exemplo, mas não se caracteriza como democrática quanto ao seu funcionamento, haja vista que está diretamente ligada a uma administração que se distancia da concepção pedagógica ao revelar sua superioridade ao se manifestar autoritária, conservadora, burocrática, ortodoxa e dominante.

A dinâmica da sociedade capitalista direciona a organização das políticas educacionais a partir das transformações e exigências do contexto atual, sendo a educação um ponto estratégico para o desenvolvimento econômico social apenas de uma minoria da população. As inovações pedagógicas contemporâneas, as políticas assistencialistas e compensatórias são estratégias de uma educação produtivista que não contribui para a formação de estudantes críticos e conscientes de suas ações, que façam valer seus direitos, mas como mecanismo de dominação, exclusão e manutenção de *status quo*. (SAVIANI, 2007)

Vale ressaltar que, embora tenhamos percebido mudanças na educação brasileira nas últimas décadas, como por exemplo, a expansão da oferta de vagas na rede escolar, principalmente na educação básica, o ensino regular ofertado a sujeitos privados de liberdade, e a ampliação da formação docente, é preciso considerar a relevância de processos formativos que contribuam para que a educação não seja figurada apenas como meio de se obter um emprego; de “ser alguém na vida”, como se ouve com frequência na educação de jovens e adultos. Mas como ferramenta com possibilidade de transformar vidas, de promover liberdade e de minimizar desigualdades sociais.

A título de exemplo, podemos citar a questão de permanência principalmente dos alunos jovens e adultos na escola que se revela no elevado índice de abandono. Em sendo assim, a escola ao possibilitar o acesso do sujeito à educação formal e não garantir condições eficazes para sua permanência estará excluindo um público duas vezes; a de ter acesso ao saber, que é necessário ao seu pleno desenvolvimento e, da possibilidade de compreender as relações de poder e opressão e lutar para alterá-las.

Trazendo a questão para o contexto de privação de liberdade, o quadro se agrava quando a educação passa a ser ofertada não como processo transformador, mas como atividade meramente terapêutica ou controladora da ociosidade. Neste molde é que a produção de bolas, redes, tapetes, o cultivo na agricultura, os cursos aligeirados de garçom, pintor, eletricista, são ofícios oferecidos em parceria com as práticas educativas desenvolvidas em sistemas prisionais e medidas socioeducativas, evidenciando paradigmas que têm sustentado ideais discriminatórios e excludentes. (JULIÃO, 2007)

As compreensões de que a relação dialética entre o trabalho e a educação está presente no processo histórico de ambos, neste processo a escola tem sido fundamental para a acumulação do capital e para a reprodução das relações de produção capitalistas dominantes. Nesse caso, levando a sociedade a valorizar o homem pelo próprio trabalho, mesmo que o âmbito educacional aponte não para um conjunto de ofícios qualificados, como os exemplos expostos anteriormente, mas para uma preparação mínima que o conduza a uma gama de postos de trabalho de baixa qualificação.

É notório que o trabalho seja necessário para a reprodução e evolução da vida humana, mas é algo que não pode ser considerado como mera reprodução mecânica. A escola, por sua vez, embora tenha em suas mudanças uma estreita relação com a preparação de mão de obra para atender a demanda industrial capitalista, deve partir da teoria da socialização para o trabalho como uma prática que provoque seus estudantes a criar, a pensar e a produzir

conhecimento por meio de uma proposta que os permita avaliar os fins a que se destina o trabalho, bem como as consequências em decorrência deste.

Colaborando com esta discussão, Saviani (2007) nos apresenta uma leitura bastante contextual e nos dá os fundamentos necessários a uma compreensão mais direta e objetiva da relação entre o trabalho, a educação e os movimentos de encontro e desencontro destes elementos. A contextualização apresentada pelo autor perpassa diferentes sociedades, tais sejam: a comunal, escravista, feudal, burguesa e até a sociedade contemporânea capitalista em que estamos inseridos.

Sobre a relação entre trabalho, educação e o homem, o autor afirma que o trabalho e a educação são atributos acidentais e fundamentais do ser humano. Este afirma ainda que a questão da consciência humana e a sua capacidade de produzir seus meios de vida e de adaptar à natureza às suas necessidades por meio do trabalho é o que o diferencia como homem. Sendo assim, a essência do homem é o trabalho e caracteriza, em linhas básicas, os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, que na sua origem se manifestava na forma de plena identidade, ou seja, a formação humana decorrente da produção e do processo educativo.

De forma específica, Saviani (2007) destaca ainda que a indissolubilidade da relação trabalho e educação se manifestou na história por meio do fenômeno da dissociação entre trabalho e educação. É possível perceber uma relação desta separação com as mudanças na organização da sociedade que se inicia com a divisão social do trabalho, dando origem às classes sociais e de diferentes tipos de educação.

Com o advento da propriedade privada tornou-se possível à classe aristocrata viver do trabalho de uma classe dominada, fazendo surgir assim o escravismo antigo e, conseqüentemente, a educação dos homens livres e a educação dos escravos e serviçais. Ou seja, o desenvolvimento da sociedade em classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consolidou a separação entre educação e trabalho, configurado como trabalho manual e trabalho intelectual.

A partir do surgimento da produção capitalista e o restabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação como reflexos da sociedade moderna, ocorre o impacto da revolução industrial, e a escola é levada a se organizar de modo a oferecer uma proposta dualista de escolas com qualificações específicas para atender a demanda emergente e uma formação intelectual direcionada aos futuros dirigentes, classificando-se em escolas de formação geral e escolas profissionalizantes. Assim, é possível perceber que o modo como

está organizada a sociedade atual influencia também a organização do processo educacional institucionalizado.

Ao analisar o vínculo da relação economia-educação e educação-trabalho, Frigotto (1989, p. 49) afirma que “[...] a organização escolar é um aspecto da reprodução da divisão capitalista do trabalho. A organização escola, em seus principais aspectos, é uma réplica das relações de dominação e submissão da esfera econômica.”

Desta citação, depreendemos que há na educação brasileira uma pedagogia política que de forma hegemônica visa à transmissão de um saber que se dá por meio de intenções práticas que correspondem a uma estratégia política, procurando alcançar a hegemonia em defesa dos interesses da classe dominante. Este parece ser um quadro que se desenhou e vem perdurando ao longo dos anos na educação brasileira, como assegura Pinto (1985, p.32):

Nas sociedades altamente desenvolvidas, com divisões internas de classes opostas, a educação pode consistir na formação uniforme de todos os seus membros porque não há interesse na possibilidade em formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade social presente. Por isso, em tais sociedades a educação passa pelo saber letrado, é sempre privilégio de um grupo, ou classe.

Neste caso, a escola se caracteriza como aparelho ideológico do Estado sendo esta responsável pela reprodução das relações materiais e sociais de produção, ao transmitir as qualificações necessárias ao mundo do trabalho ao tempo em que faz com que os indivíduos se sujeitem à estrutura de classes. A escola contribui, portanto, para o processo de reprodução da formação social do capitalismo que se dá por meio da reprodução das forças produtivas, bem como das relações de produção já existentes. (FREITAG, 1986)

Ao se posicionar criticamente sobre a educação da sociedade capitalista, Brandão (1986) afirma que, embora esta se apresente teoricamente como um projeto de reprodução de igualdade, acaba por reproduzir e consagrar a desigualdade social, pois é um processo que se consolida devido às classes sociais privilegiadas que ganham com a manutenção desse sistema e impedem mudanças significativas que os prejudiquem.

Divergindo-se desta concepção, a educação escolarizada comprometida com o desenvolvimento do cidadão caracteriza-se como uma prática social historicamente construída, que de forma reflexiva e dialógica transforma sujeitos e é por eles transformada. Ou seja, um processo que se dê como perspectiva de mudança social e de formação de sujeitos que parte da vida real dos indivíduos, desenvolvendo valores e qualidades humanas úteis para a vida concreta destes.

Quanto à especificidade da educação voltada para jovens e adultos inserida no contexto capitalista, assim afirma Rodrigues (2009, p. 16):

Compreender a educação de jovens e adultos junto aos sistemas de ensino e as unidades escolares significa partir de uma relação estruturante com a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora. Aponta, portanto, para o desenvolvimento de uma relação que vai além dos valores meramente parciais com os voltados para uma formação propedêutica ou técnica, cujos fundamentos na lógica individualista, competitiva e desigual do capitalismo pouco contribuem com os interesses, expectativas e concepções de mundo daqueles que frequentam a educação de jovens e adultos.

É necessário partir do princípio de que o direito a uma educação de qualidade deve ser concebido como a dimensão central de ações político-pedagógicas que regem os sistemas de ensino, distanciando-se de práticas alienantes, hierarquizadas e fragmentadas que perpetuam uma desigualdade cultural e social entre os educacionalmente privilegiados, como corpo docente e administrativo que comandam as ações escolares, e aqueles que têm de ser educados.

Estas articulações ideológicas têm reforçado nas instituições escolares brasileiras a função de aparelho reprodutor das condições sociais de existência na sociedade capitalista, e precisamos lutar para que a educação, em todos os níveis de ensino, seja vista como um bem, um traço histórico com possibilidade de transformação de vida e de sociedade.

Para uma melhor compreensão acerca da educação e de seu processo evolutivo, compreendemos ser procedente apresentar um quadro síntese com as configurações de como esta se desenvolveu ao longo da história nas sociedades, conforme estudos produzidos por Pinto (1985) e Libâneo (2013).

Quadro 1: Configuração da educação nas sociedades

SOCIEDADES	CONFIGURAÇÃO
Período Primitivo	A educação não é institucionalizada, consistia primordialmente nas técnicas de subsistência como alimento, defesa, abrigo, vestuário e no cumprimento dos ritos religiosos. Revela-se como embrião de futuras diferenças sociais, raiz da especialização educacional no papel dos feiticeiros e sacerdotes. Esta podia ser esta transmitida a todos e por todos, já manifestando tendência criadora e artística como estágio cultural.
Período Escravista	A sociedade produz um tipo de saber adequado aos seus interesses e o desenvolvimento do processo social se fazia à base do trabalho escravo. A sociedade é fundada no conceito ético do bem e a educação tinha como objetivo preparar o homem para aproveitar seu tempo livre, fazendo brotar o estudo das letras e das artes como privilégio das classes dirigentes.
Período Feudal	O trabalho escravo é substituído pelo trabalho servil enriquecendo significativamente o desenvolvimento do saber. Na sociedade ocidental, a educação, privilégio da nobreza é dominada pela concepção cristã, sendo as escolas anexas aos conventos e catedrais. Na idade média surgem as universidades como centros de cultura teológica com o objetivo de defender e conservar a pureza da dogmática católica.
Período Moderno	Inicia no ocidente com a desagregação do feudalismo, a ascensão da burguesia, aparecimento das ciências experimentais do comércio mundial e da indústria, a <i>priori</i> , manufatura e posteriormente, mecanizada. Surgem grandes pensadores educacionais, há criação de escolas religiosas, públicas com o objetivo de preparar o sujeito para as novas exigências da sociedade.
Contemporaneidade	As relações sociais do capitalismo são fortemente marcadas pela divisão da sociedade em classes interferindo diretamente nos processos educativos; a educação escolar constitui-se num sistema de ensino com propósitos intencionais com ações sistematizadas ligados às demandas das práticas sociais e, embora haja o discurso de um ensino democrático, inclusivo, reflexivo, crítico, onde o estudante seja reconhecido como sujeito criativo e ativo em sala de aula, a educação que os menos favorecidos recebem visa principalmente prepará-los para o trabalho físico e para o conformismo.

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Pinto (1985) e Libâneo (2013)

Consoante à síntese sobre modelos de educação apresentada no quadro 1, compreendemos a relação entre concepções de sociedade e educação, assim como as

transformações pelas quais esta tem passado. Refletindo sobre as origens da educação, Brandão (1986) afirma que a palavra educação deriva do latim *educer* que tem como significado extrair, tirar, desenvolver, consistindo essencialmente na formação do homem integral e de seu caráter.

A educação também é apresentada por este autor como “[...] toda atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espiritual e intelectual.” (BRANDÃO, 1986, p. 6). Assim, todo conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, seja ela qual for, faz parte da educação, e todos nós de alguma forma estamos envolvidos com o ato educacional, seja para saber, para fazer, para ser ou para conviver, já que esta ocorre em vários espaços dos quais fazemos parte, tais como, em casa, na igreja, na família, enfim, na sociedade da qual fazemos parte. Educar, neste sentido, é ação intencional que procede de um educador, de uma agência de educação, ou do que existe de educativo no meio sociocultural como objetivo de guiar o homem no seu desenvolvimento dinâmico, contribuindo assim para sua constituição como pessoa.

Na perspectiva de Brandão (1986), a transformação de educação em ensino decorre do surgimento de conflitos e interesses relacionados à divisão do trabalho e do poder de determinadas comunidades, gerando, portanto, divisões sociais que, conseqüentemente, trouxeram a divisão do saber. Fato que culminou com o surgimento de especialistas que se apropriaram de determinadas áreas do conhecimento comunitário e criaram códigos específicos para repassá-los. Dito de outra forma, a prática do ensino tem sua origem a partir de uma formação do ser humano para exercer uma função específica na sociedade.

Entendemos a partir da História que a educação tem feito parte da humanidade desde seus primórdios, mesmo quando esta visava apenas à transmissão de normas, condutas e formas de prevenção da vida. Pinto (1985, p. 29) defendendo a educação em sentido amplo, ou seja, a partir da existência humana em todos os seus aspectos, afirma ser “[...] a educação o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.” Portanto, em sua essência, esta carrega os seguintes atributos: é processual, pois acontece em determinado tempo voltando-se para a formação de seres humanos que também são históricos; é um fator existencial porque configura o homem em toda a sua realidade considerando o processo constitutivo do sujeito enquanto humano; é um fator social porque é determinada por interesses que movem a comunidade para integrar todos os membros à forma social vigente; e é fenômeno cultural porque é responsável pela transmissão integral da cultura em todos os seus aspectos. Assim, a educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade porque é este processo que determina a distribuição das

probabilidades educacionais na sociedade ao estabelecer seus fins, e o saber passa a ser compreendido como o conjunto dos dados da cultura expresso pelo saber da prática social.

Libâneo (2002, p. 26) afirma que a educação se apresenta como “[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”. Educação esta que, por meio de práticas pedagógicas dissemina saberes e modos de ação compreendidos como conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças e atitudes. A educabilidade, portanto, é princípio fundamental da condição humana, como lembra Charlot (2013) que, pelo fato de nascermos com essa possibilidade, a educação pode ser definida como um movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e, por meio das relações, as transmite, ampliando-as às gerações seguintes. Neste processo, ressaltamos a influência das práticas educativas, dentre as quais a prática docente, nosso objeto de estudo, a qual definimos como artefato que objetiva a construção do saber por meio de práticas pedagógicas que medeiam o ensino e a aprendizagem.

Diferenciando as práticas educativa e pedagógica, Franco (2006) afirma que a prática educativa difere-se da pedagógica no sentido de que a primeira pode existir sem o fundamento da segunda, dando-se por vezes de forma fragmentada, espontânea e até improdutiva. É, portanto, a ação dos saberes pedagógicos o instrumento responsável por transformar uma prática educativa em *práxis* pedagógica, ou seja, uma prática intencional, relevante e transformadora.

Partindo desse pressuposto e da afirmação de Vázquez (2007, p. 219) que “[...] toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*.”, e ainda da compreensão de que o homem é definido essencialmente por uma atividade prática com a qual não só produz um mundo de objetos que satisfaz suas necessidades, mas que transforma a si mesmo e, portanto, produz a si mesmo, percebemos a relevância da mobilização dos saberes na expansão da prática educativa em prática pedagógica. Dito de outra forma, pensar a educação na dinâmica da *práxis* é compreender que esta vai além da inter-relação teoria e prática, pois é preciso que haja uma reflexão sobre a formação do indivíduo e da possibilidade de emancipação da sociedade.

Freire (1987, p. 38) afirma que “[...] a *práxis*, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Portanto, a atividade educativa que se dá no viés da *práxis* pedagógica é aquela que permite estudantes e professores agir e pensar diante de determinada situação, num envolvimento em que teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se, e provocam um

posicionamento de reconhecimento e emancipação humana. É sobre a capacidade de compreensão e intervenção do mundo que estamos falando, ou seja, sobre as oportunidades que a práxis disponibiliza para que nos coloquemos diante do outro, com o propósito de modificar a realidade e o contexto opressor/dominador nas caminhadas de formação e transformação.

De forma ampla, a prática educativa envolve todas as atividades desenvolvidas em função do ensino, como por exemplo, prática docente e práticas pedagógicas, mas esta também pode existir sem o fundamento da prática pedagógica, como por exemplo, quando um pedreiro ensina o servente a construir uma casa. A prática docente refere-se à atuação do professor na concretização do saber-fazer do processo ensino e aprendizagem, e as práticas pedagógicas são ações organizadas intencionalmente pelo docente no espaço da sala de aula, como por exemplo, o planejamento e a avaliação. (SACRISTÁN, 1999)

No espaço escolar, não somente o professor exerce a função educativa, mas todos os sujeitos que deste espaço fazem parte têm sua influência educativa, cada um em seu seguimento específico de atuação. Em espaços socioeducativos, por exemplo, tanto socioeducadores, funcionários administrativos, coordenadores, psicólogas, enfermeiras, médicos ou professores podem contribuir de alguma forma para que a prática educativa se desenvolva. Portanto, numa investigação sobre prática docente considerada como uma das dimensões da prática educativa, temos que levar em consideração os processos lógicos que estão sendo operacionalizados nas condições que cada um desses sujeitos têm ao exercer sua prática.

Considerando que a prática educativa é intrínseca à sociedade e busca fornecer aos indivíduos os conhecimentos que os tornam aptos a atuarem no meio social, necessitamos refletir sobre a condição de cidadania dos estudantes e da sociedade em que vivem. Assim, necessitamos da compreensão de que os conteúdos da aprendizagem necessitam ter seus significados ampliados para além da questão do que ensinar, encontrando sentido na indagação sobre por que ensinar e para que ensinar.

Quando a ênfase recai sobre o aspecto cognitivo no espaço escolar, distancia-se da finalidade da escola em promover a formação integral que pode ocorrer por meio das relações construídas a partir das experiências vividas tanto de estudantes, quanto de todos os outros atores do cenário educacional. Neste viés, compreendemos ser a prática docente uma específica modalidade de prática educativa que se dá por meio de atividades pedagógicas que têm como finalidade promover a formação crítica e transformadora do ser humano, considerando a vivência entre os sujeitos como condição essencial à educação.

Esta concepção possui estreita relação com a função social da escola, que a nosso ver é a de formar sujeitos históricos, considerando sua integralidade. Neste caso, a educação precisa ser vista como prática que se dá nas relações sociais, e a escola como um espaço que possibilite a construção e a socialização do conhecimento vivo que se caracteriza como processo de construção e não de aquisição. Para tanto, a escola deve possibilitar ao estudante as condições para compreender o mundo, suas contradições e enfrentar os problemas que se apresentam no seu cotidiano com responsabilidade.

Em face da necessidade de a escola contribuir para a formação cidadã, Brandão (2002) assegura que a educação cidadã parte do reconhecimento de que os processos educativos devem ocorrer como um projeto de trocas de saberes e de sentidos que estão no próprio interior das pessoas e nas interações autônomas entre elas. É uma educação destinada a formar pessoas capazes de viverem em busca da realização plena de seus direitos humanos, mediados por um processo de conscientização crítica da construção de um mundo e de sociedade mais justa e igualitária.

Nesta perspectiva, “[...] cidadão é aquele que sempre pode estar se transformando enquanto participa do trabalho de construir com outros os saberes das culturas de ser no mundo social.” (BRANDÃO2002, p. 92). Ou seja, é um sujeito que aprende fazendo-se a si mesmo, que participe como co-autor do mundo social em que vive, e nesta conjuntura, a educação voltada para a formação cidadã caracteriza-se pela troca de conhecimentos, de valores, de sensibilidades e de sociabilidade, que implica a formação do sujeito aprendente como um ator crítico, criativo, solidário e participante.

Isso significa que o sentido social da educação obrigatória é a formação para o exercício da cidadania, já que esta é condição para uma efetiva participação dos sujeitos na sociedade. Neste prisma, cidadania seria então compreendida como “[...] direito dirigido a facilitar a inclusão dos indivíduos com todas as possibilidades de participação plena em sociedade.” (SACRISTÁN, 2001, p. 66)

De modo geral, a educação cidadã tem como fundamento democratizar o acesso e garantir a permanência do estudante na escola ao permitir o aprendizado concomitante ao seu pleno desenvolvimento. Esta não visa apenas à transmissão do conteúdo, mas à formação e ao desenvolvimento global do ser humano, de forma que este viva com autonomia movido por uma busca contínua de realização plena pessoal e profissional.

O objetivo da educação cidadã seria, então, nutrir o educando de um repertório sociocultural que o prepare para o diálogo, para conviver com a diferença de forma democrática e solidária, para desenvolver valores ou padrões de conduta, bem como de

construir interação maior entre sujeito e mundo, em que este coopere para o bem comum compreendendo os meios de vida possíveis para ele e para outros.

Declarar verbalmente que se busca a cidadania do jovem e adulto estudante não é suficiente, é preciso colocar-se no lugar do outro procurando entendê-lo a partir de seu ponto de vista, buscando interpretar sua constituição histórico-cultural e dar-lhe condições para que se compreenda como sujeito autônomo, inteligente e dotado de responsabilidade para com a sociedade na qual esteja inserido.

Na visão de Arroyo (2006, p. 24) “[...] quando o conhecimento se articula com um projeto de educação, vira um poderoso instrumento de emancipação.” No entanto, embora o corpo docente que atua no CEM projete uma formação global para os adolescentes que estudam na instituição, temos percebido a supremacia do conteúdo curricular sobre outros aspectos formativos da vida do adolescente, diante da intenção que o professor tem de que os socioeducando concluam estudos, enquanto permanecem privados de liberdade.

Compreendemos que uma educação voltada para a cidadania está preocupada com a participação do estudante nas decisões e atividades que são parte da vida cultural de sua comunidade, incluindo aí atividades extracurriculares, como por exemplo, projetos educativos que agregam valores ao currículo. Porém, diante da prioridade que alguns professores do CEM têm dado a metodologias que favoreçam o acúmulo de conteúdos; temos procurado despertar o interesse em trabalhar com projetos pedagógicos a fim de que a construção do conhecimento ocorra de forma mais dinâmica, prazerosa e significativa para os adolescentes. Confessamos ser esta uma proposta desafiadora, devido às limitações que o sistema impõe, além da necessidade de sair do comodismo das aulas ministradas exclusivamente em salas de aula, ou ao pé das grades, como ocorre em alguns setores da instituição.

Como toda mudança faz parte de um processo, a título de exemplo da defesa por uma educação cidadã, destacamos que no ano de 2016, em alusão ao aniversário de Teresina, elaboramos um projeto didático em que uma das atividades a ser desenvolvida seria uma visita dos adolescentes a alguns pontos turísticos da capital. Parecia um voo impossível! Como conseguir autorização do juiz especializado e da própria coordenação da Unidade para que os internos saíssem da instituição sem algemas para circular por algumas regiões da cidade?

O primeiro passo foi convencer os professores que a atividade seria possível, haja vista ser um projeto pioneiro e ousado que envolveria um certo risco para todos que estivessem envolvidos diretamente com a aula de campo. Para nossa surpresa, a coordenação acenou positivamente, e o ofício encaminhado para o juizado da vara da infância e juventude

foi deferido. Iniciamos então o projeto com algumas atividades nas salas de aula e programamos a aula de campo com a participação de três adolescentes selecionados por professores e colaboradores da Unidade com base em requisitos ligados ao processo escolar e ao comportamento na Unidade. Estes registrariam informações acerca dos pontos turísticos visitados com base em roteiro pré-elaborado, com a responsabilidade de compartilhar com os outros estudantes as experiências vivenciadas.

Naquela manhã visitamos o Parque Ambiental Encontro dos Rios, o Complexo Turístico da Ponte Estaiada e o Parque Poticabana. Foi uma atividade surpreendente, pois podíamos observar o entusiasmo dos adolescentes em desfrutar de uma prática tão comum à maioria da população teresinense, que nenhum dos três havia experienciado antes, mesmos alguns deles morando tão próximo destes espaços. Gostaríamos de mencionar aqui dois fatos que chamaram nossa atenção relatados pelos estudantes na culminância do projeto.

O primeiro diz respeito à oportunidade que eles tiveram de “se sentir gente ao fazer um passeio sem algemas como qualquer pessoa”, conforme afirmou um dos adolescentes. Naquele momento não víamos o ato infracional que eles praticaram, mas uma oportunidade de propiciar, via educação, uma atividade que mesclasse lazer e cultura além de levá-los a refletir sobre a importância de viver em liberdade.

O segundo ponto que destacamos foi o sentimento de autoestima que eles afirmaram sentir com a responsabilidade de sintetizar e socializar com os outros internos o conhecimento construído. “Foi uma aula bacana, a gente vê que também sabe e que pode aprender mais e de forma diferente dessas aí da sala de aula. Quando eu sair, vou levar meu filho lá pra ver como é massa subir no elevador da ponte e vê a cidade que nós moramos.” Aquele foi um momento ímpar da educação escolar ofertada no CEM, pois mesmo diante das dificuldades, foi possível alterar a rotina de toda a instituição com um propósito positivo, mostrar que uma ação que tem como base a formação para a cidadania pode fazer a diferença para professores, alunos e sociedade como um todo.

Dentre os destaques das diretrizes da educação brasileira está o preparo para a cidadania como uma das finalidades da educação, e este preparo deve estar relacionado ao processo formativo do homem em todas as suas etapas, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional do jovem e adulto estudante. Este processo contribui para que todos os sujeitos se reconheçam como humanos que têm direito a um novo saber social que altere sua vida cotidiana e a descobrir novas experiências consigo mesmo e com o outro. (BRASIL, 1996)

Sob outro viés, ao referir-se especificamente à EJA, Arroyo (2017) considera que não tem sido frequente vincular-se este segmento de ensino com os direitos humanos, nem direito à educação, mas como simples oferta de estudos àqueles que não o fizeram na idade regular. Uma prova disso seria o fato do Estado se responsabilizar em garantir a educação a pessoas sujeitos de 7 a 17 anos, legitimando o não reconhecimento da EJA como garantia de direitos.

Vincular direitos humanos a analfabetos, iletrados, incultos e adolescentes infratores seria um aprendizado político necessário à hegemonia educacional brasileira. Para Arroyo (2017, p. 107) na ótica hegemônica, que também é segregadora:

O letramento é condição para a humanidade e a cidadania: educação para a cidadania, educação para a humanização. Logo aquele que não fizer este percurso, ou os milhões de iletrados e não escolarizados, serão ainda pensados como ainda não humanos, não cidadãos, não reconhecíveis, como sujeitos de direitos humanos.

Assim, se estes sujeitos são vistos como não cidadãos e não humanos plenos por não serem escolarizados, implica dizer que a educação defendida como direito de todos na Constituição Brasileira de 1988 não alcança um número significativo de brasileiros que precisam também ser acolhidos como cidadãos, e que possuem um histórico de vida com percurso escolar não exitoso. Relacionar direitos humanos e educação de jovens e adultos pode ser uma estratégia próspera de se repensar a EJA, em que seja vista como experiências positivas de formação e não somente como um tempo de recuperar itinerário interrompido, ou mesmo não iniciado.

O papel do professor neste processo seria de atuar como uma pessoa que não se limite a ministrar aulas, mas se apresente como um ser complexo e como ator social dotado de interesses, paixões, dúvidas e contradições inerentes ao ser humano. Compreendendo que a escola não é local de pura transmissão de cultura, o professor que educa para a cidadania deve, por meio do diálogo e do respeito mútuo, instaurar a necessidade de definir regras e procedimentos pactuados, bem como o respeito a todas as opiniões e decisões que forem tomadas em conjunto, de modo que esses princípios sejam progressivamente internalizados e aplicados em outras esferas da vida dos estudantes.

Como organizador de vida democrática, o professor também deve fazer negociações sem que comprometa seus próprios direitos e sua missão, agindo contrário à dominação, humilhação, desprezo e exercício arbitrário da autonomia. Para Perrenoud (2005), não há cidadania sem pensamento autônomo e crítico que propicie a relação com o saber, com os

valores e com a realidade que orientam o fazer docente contínuo. Relacionar educação e cidadania significa dar luz ao caráter libertador que a cidadania carrega e ao reconhecimento que todos têm à justiça, igualdade, liberdade, inclusão social, política e cultural.

A função da escola cidadã, segundo Gadotti (2006), é formar para e pela cidadania a partir de um espaço que organize a sociedade para a defesa de direitos e para a conquista do novo, sendo, portanto, necessário romper com o conservadorismo e criar condições de ensino e aprendizagem que ocorram numa relação recíproca, considerando os aspectos: reflexão sobre a necessidade do estudante e do conhecimento que cada um já possui; promoção de relação dialógica que considera a aprendizagem como processo mútuo e permanente; oferta de educação para a liberdade e a autonomia, assim como para a produção e não como acumulação ou transmissão de conhecimento; defesa da educação como ato imaginativo, criativo e prazeroso; valorização dos saberes da educação formal, não formal e informal; promoção da educação como direito; produção de conhecimento que contribua para promover a capacidade de ler criticamente a realidade e de agir para transformá-la.

O desafio, portanto, está em dois campos: o primeiro no estudante compreender que é responsável e, escreve sua própria história; e em segundo, uma formação docente com ênfase no domínio de “[...] saberes e sensibilidade do ofício de educar, de ensinar-educar-formar articulador.” (ARROYO, 2006, p. 25). Dito de outra forma, é fazer valer o E da educação de jovens e adultos expresso nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira não apenas com o sentido de ensinar o aluno a desenvolver determinadas habilidades a partir do estudo de conteúdos predeterminados, mas um E de educação que se constitui como ferramenta de transformação pessoal e social.

Nesta perspectiva, é preciso ir além do ensino, porque a educação direcionada a este grupo de estudantes precisa estar em consonância com questões sociais, exige que a sala de aula tenha formato de espaço propiciador para o desenvolvimento e o exercício pleno da cidadania de sujeitos concretos, jovens e adultos.

Para tanto, algumas atividades fazendo parte da proposta curricular da EJA, podem ser destacadas: práticas educativas que favoreçam experiências transversais, projetos ambientais e comunitários, desenvolvimento de confiança, postura crítica, poder criativo, participação democrática, valorização de visões divergentes e a tomada de consciência para agir com vista a mudanças. (LIBERALI, 2008)

A visão de uma escola comprometida com a formação cidadã remete-nos a pensar sobre a oferta da EJA em espaços socioeducativos e prisionais como um ponto positivo em seu percurso histórico, embora ainda cercada de desafios. Cabe aqui apresentarmos elementos

que consideramos relevantes para que possamos compreender o que seja esta modalidade de ensino, seus elementos constitutivos, bem como seus avanços e desafios.

2.2 Elementos constitutivos da Educação de Jovens e Adultos: avanços e desafios

A EJA é uma modalidade de ensino direcionada a jovens e adultos que, como tal, oferece educação escolarizada a sujeitos de direito que não a concluíram na chamada idade própria, considerando peculiaridades e a diversidade de saberes adquiridos a partir de vivências diárias e do mundo do trabalho.

Considerando o percurso da referida modalidade de ensino, destacamos que o início da oferta para jovens e adultos se faz, no Brasil, no período colonial, com a chegada dos jesuítas em 1549, por meio de ações educacionais direcionadas a adultos brancos e indígenas, desenvolvidas por missionários portugueses. *Priori*, o monopólio das atividades educacionais na Colônia tinha como objetivo a “[...] catequese e a adaptação dos adultos às normas dos colonizadores portugueses, que necessitavam de mão-de-obra para a lavoura e atividades extrativistas.” (MOURA, 2003, p. 26).

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias, em 1759, há uma transformação na estrutura organizacional da educação, com a uniformidade da ação pedagógica e a substituição da mudança de níveis pela diversificação de disciplinas isoladas. Outro ponto interessante desta transição está no fato de o Estado assumir, pela primeira vez, os encargos da educação. No entanto, como a educação elementar era privilégio de poucos, os adultos das classes menos favorecidas não encontravam espaços na educação pombalina, conduzida pelo Marquês de Pombal.

No período Imperial, (1808), a chegada da Família Real ao Brasil culminou com a criação de cursos superiores no intuito de satisfazer necessidades educativas da aristocracia monárquica que formava a corte, mais uma vez excluindo adultos menos abastados do direito à educação. Segundo Moura (2003), era evidente o desinteresse por parte da elite com relação à expansão da escolarização básica direcionada à população brasileira, haja vista que a manutenção da mão-de-obra escrava fortalecia a concentração de poder da oligarquia rural.

Com a mudança que o país passou da condição de colônia para província, o Brasil assume provisoriamente a sede da monarquia, necessitando ultrapassar a legislação que lhe outorgasse autonomia política. Assim, a Constituição Imperial de 1824 assinala a garantia de direito à instrução Primária e gratuita para todos os cidadãos. Embora, destaquem Haddad e

Di Pedro (2000), que era considerado cidadão apenas uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica, excluindo-se negros, indígenas e grande parte das mulheres.

Ainda no Regime Imperial, por força de lei e em conformidade com a Carta Magna, e da Reforma Leôncio de Carvalho, em 1878 foram criados cursos noturnos de alfabetização nas escolas públicas de educação elementar para as pessoas do sexo masculino que atendiam o perfil de serem declarados livres ou libertos, maiores de 14 anos. Os cursos objetivavam estimular a alfabetização dos adultos, dando-se pela exigência da leitura e da escrita. (MACHADO, 2006). Porém, ao final de 1890, o índice da população analfabeta atingia o percentual de 82,6%.

Com o advento do êxodo rural e a aglomeração de pessoas nos centros urbanos brasileiros, decorrentes do modelo econômico industrial, há exigência de mão-de-obra qualificada e, a partir de 1940, quando o analfabetismo de jovens e adultos passa a ser visto como um problema de política nacional a ser enfrentado, porque segundo Moura (2003) os índices de analfabetismo giravam em torno de 56% entre pessoas acima de 15 anos de idade.

Neste contexto, a partir de 1947, organizada pelo Ministério da Educação e Saúde (MES), sob a coordenação geral do professor Lourenço filho, surge a Campanha de Educação de Adolescentes e adultos (CEEAA) como a primeira iniciativa do Governo Federal de formulação de políticas para a redução do analfabetismo, conforme destacam Fávero e Freitas (2001, p. 367):

Os alunos analfabetos eram atendidos em classes de emergência, designadas como de ensino supletivo e organizadas com apoio das secretarias de educação e entidades privadas. As aulas eram noturnas, com professores do antigo ensino primário ou voluntários, e material didático produzido em grandes quantidades e distribuído pelo MES: cartilha de alfabetização Ler, livro de leitura Saber, elaborados segundo o método Gladbach, e Manual de Aritmética, além de fascículos sobre higiene e saúde, civismo, técnicas agrícolas rudimentares, dentre outros pontos.

A partir do final da década de 1950 emerge no Brasil uma articulação de movimentos sociais que primava pelo acesso da população menos favorecida ao capital cultural e, em decorrência deste fato, surgem várias iniciativas de propostas educativas voltadas para as camadas populares que tinham como anseio contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Este movimento é denominado de educação popular que, no Brasil, tem os anos 1960 como referência temporal, estruturando-se a partir dos desafios trazidos pela alfabetização de adultos das classes populares e do movimento social de intelectuais e organizações coletivas engajadas na luta pela justiça, solidariedade e pelo protagonismo social dos sujeitos considerados subalternos e oprimidos. Ou seja, aqueles que eram vítimas de

opressão por viver na condição de subordinação à classe dominante capitalista. (STRECK; ESTEBAN, 2013).

Paulo Freire foi o principal idealizador da educação popular, que passa a ser vista como meio de conscientização ao criticar a educação tradicional concebida como elitizada, a qual tinha como objetivo principal o controle e a manipulação dos sujeitos. Brandão (2006) destaca três sentidos da educação popular, quais sejam: como processo de reprodução do saber das comunidades populares ao se fazer a distribuição social do conhecimento e do capital cultural; como democratização do saber escolar, caracterizado pelas múltiplas iniciativas de alfabetização de adultos que proliferaram ao longo do século XX na perspectiva de representação da democratização educativa; e, ainda, como trabalho de libertação que se dá por meio de uma educação emancipatória que visa à transformação, à ordem social e ao próprio sistema educacional, por se interpretar o problema da exclusão educacional de setores populares como expressão de injustiça social derivada da sociedade capitalista dominante.

A educação popular é, portanto, uma concepção educacional com práticas próprias e, convicções pedagógicas, metodologias específicas pautadas numa opção ética de transformação, que traz em sua identidade não apenas o caráter pedagógico, mas também a valorização de experiências concretas orientadas por ideologias, imaginário cultural, representação e crenças compartilhadas. (CARRILHO, 2013).

Esta proposta educativa já dialogava com a perspectiva de educação ao longo da vida, ou seja, uma proposta de educação permanente e integral do ser humano, que por ser inacabado, passa por um processo de educabilidade que perdura por toda a vida, sendo este essencial para sua sobrevivência.

Vale ressaltar a relevância dos movimentos sociais como possibilidade de reflexão acerca do aprendizado dos direitos como um princípio da dimensão educativa, que pode ter efeito formador na vida dos sujeitos que destes movimentos fazem parte. Direitos esses que vão além do acesso à educação formal, pois contemplam também a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção à infância e à terceira idade, entre outros, e se encontram ameaçados no momento atual quando percebemos a perda gradativa dos direitos conquistados ao longo dos anos.

Nesta perspectiva, o trabalho educativo pauta-se numa matriz pedagógica em que a conscientização e a análise da realidade concreta do estudante fossem mediadas por conteúdos críticos que favorecessem a reeducação do pensamento educacional, teorias pedagógicas e a reconstrução da história dos seres humanos e das sociedades.

Quanto ao processo de construção da EJA no Brasil, quando ainda denominada Educação de Adultos (EdA), destacamos a implantação em 1968 da fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha o objetivo de erradicar o analfabetismo no país propiciando educação continuada a adolescentes e adultos que estavam na faixa etária de 15 e 35 anos de idade. Assevera Paiva (2009, p. 18) que o MOBRAL foi inicialmente criado “[...] com a missão coordenar as atividades de alfabetização de adultos em curso, a rigor, restritas à Cruzada da ABC, e as experiências de alfabetização funcional, tuteladas pela UNESCO.” No entanto, afirma a autora que, os resultados dos censos de 1970 e 1980, revelaram que em dez anos de atuação o Programa não conseguiu reduzir mais que 7% da taxa de analfabetismo no país.

Em 1985, a Fundação MOBRAL é extinta passando a ser substituída pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), considerando a ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola para jovens e adultos, assim como a necessidade de plena participação dos vários níveis governamentais e dos diversos setores da sociedade nas ações voltadas para a erradicação do analfabetismo. As bases mudam e o educar configura-se com outro aspecto, tema que não vamos discutir neste momento.

Neste percurso, a Lei da Reforma do 1º e 2º graus n.5692/71 destina espaço próprio ao ensino supletivo, e o Parecer 699/72 configuram as bases legais do ensino supletivo para melhor operacionalizá-lo, ficando assim denominada até 1996. (MOURA, 2003).

Salientando o amparo legal da EJA em âmbito nacional, é imprescindível dar destaque à Constituição Federal de 1988, mais especificamente o Artigo 208, inciso I que garante o acesso e a permanência no ensino fundamental a todos, e ainda sobre influência da redemocratização da sociedade brasileira, em 1996, foi aprovada a LDB n.9.394/96 que traz em seu bojo a V seção que trata da educação de jovens e adultos, na qual faz os seguintes destaques nos artigos 37 e 38:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II– no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (BRASIL, 1996)

A partir de 1990, outros programas foram implementados na esfera educacional para a Educação de Jovens e Adultos, dos quais destacamos o Programa Alfabetização Solidária implantado em 1990, e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que teve início em 2003 com a implantação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), após a extinção da Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), cujo objetivo era eliminar o analfabetismo em quatro anos ampliando o número de salas de aula para uma população de 20 milhões de brasileiros. (BRASIL, 2016).

Posteriormente a referida secretaria é renomeada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no intuito representar princípios de cidadania e inclusão ao promover a articulação e convergência das agendas que garantam o direito de todos à educação, com qualidade e equidade.

Merece destaque a ameaça de extinção da referida Secretaria pelo Governo Federal em 2016 na contramão do discurso da “Pátria Educadora”, conforme manifestação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, (ANPEd, 2015, p. 2): “Assim, excluir a SECADI do MEC seria um verdadeiro contrassenso político e administrativo e, talvez, um retrocesso no caminho da construção de uma sociedade mais justa.” No entanto, a mesma tem dado continuidade ao propósito em que fora idealizada de planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação em áreas remanescentes de quilombos, educação em direitos humanos, educação ambiental e educação especial, além da educação em sistemas prisionais e socioeducativos.

Ainda na esfera legal, vale destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n. 13.005/2014 que prevê metas e estratégias a serem alcançadas em 10 anos, apresenta nas metas 3, 9 e 10 aspectos diretamente relacionados ao público da EJA, garantindo a esses a escolarização na perspectiva de superação do analfabetismo.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014, p. 53;159)

Embora a meta 3 seja denominada meta do ensino médio, esta também envolve os sujeitos da EJA, pois além desta modalidade de ensino também fazer parte da educação básica brasileira, é possível identificar um número expressivo de estudantes que não apresentam correspondência entre a idade e a série em que deveriam estar cursando no ensino médio, o que demanda um repensar sobre uma formação de qualidade que leve os estudantes a concluírem com êxito o ensino fundamental na idade certa, ou seja, 14 anos de idade.

Segundo Dourado (2017), a permanência bem sucedida dos jovens de 15 a 17 anos de idade no ensino médio, como prevê a meta 3, é um desafio exigindo políticas públicas que levem em consideração as concepções atuais de juventude, as distintas realidades dos jovens brasileiros, assim como suas expectativas quanto às ofertas educacionais.

O autor destaca ainda que os indicadores utilizados pelo MEC para a elaboração da meta 9, revelam um índice de 92% na população a partir de 15 anos de idade alfabetizada no Brasil até 2014, e 16,8% de analfabetos funcionais nesta mesma faixa etária. Dentre as iniciativas que visam superar estas taxas estão o Plano Juventude Viva, PROJOVEM, Brasil Alfabetizado, educação de jovens e adultos inserida em sistemas prisionais, além da relevância das discussões que ocorreram na Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEIA) de 2016 que é vista como “[...] um passo decisivo para a atualização e reforço de compromisso com a escolarização e a eliminação do analfabetismo.” (DOURADO, 2017, p. 116)

Quanto à meta 10, os indicadores apresentam um percentual de 3,0% de matrículas entre jovens e adultos no ensino fundamental e médio na forma integrada de educação profissional, necessitando a expansão de um percentual mínimo de 25% na oferta de matrículas. Para que a meta seja alcançada, alerta Dourado (2017) ser necessário romper com a dicotomia entre ensino fundamental e médio e a educação profissional, considerando as especificidades da modalidade para a oferta de cursos profissionalizantes de jovens e adultos, assim como consolidar o fomento e a produção de materiais didáticos, e a garantia do acesso deste público aos diferentes espaços da escola e à diversificação na formação continuada de professores que atuam nesta área.

Dentre outros programas de esfera governamental que foram criados de forma a atender o público de pessoas jovens e adultas, vale ressaltar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que tem como base legal a Resolução n.51 de 16 de setembro de 2009, criada com o objetivo de proporcionar distribuição de obras para alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA matriculados nas redes públicas de ensino.

O Decreto n. 5.840/2006 institui em âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A proposta está pautada na integração da educação profissional com a educação básica voltada para jovens e adultos, com possibilidade de formação integrada dos sujeitos com vista à elevação da escolaridade e habilitação profissional. O Decreto declara que a formação abrangerá cursos e programas de educação profissional no formato de formação inicial e continuada de trabalhadores e, educação profissional técnica de nível médio, considerando as características dos estudantes atendidos. (BRASIL, 2006)

Nos dizeres de Machado (2016, p. 42), o PROEJA surge como uma grande “[...] oportunidade para sua exploração como espaço aberto à pesquisa, à experimentação pedagógica, à produção de materiais didáticos e à formação especializada de profissionais de educação.” Necessitava, sobretudo, de capacitação para os profissionais que se envolveriam na execução dos cursos do Programa, além da necessidade de práticas pedagógicas globalmente compreensíveis do ser humano em sua integralidade e uma formação com relevância social e ética.

Outra política educacional direcionada à EJA que damos ênfase neste trabalho refere-se ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação comunitária (PROJOVEM), criado pela Lei n.11.129 em junho de 2005. Este foi inicialmente planejado para atender jovens de 18 a 24 anos que ainda não tinham concluído o ensino fundamental. Seu objetivo era promover a reinserção nas esferas escolar e profissional oferecendo qualificação inicial e o desenvolvimento de experiências de participação cidadã por meio de material didático específico, além do acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer.

A partir de 2007 o referido Programa passa a denominar-se PROJOVEM urbano, que além de ampliar a faixa etária até 29 anos de idade, altera sua duração de 12 para 18 meses. A partir de 2009, por meio de uma parceria entre MEC e Ministério da Justiça, o Programa passa a atender também estudantes em unidades prisionais, possibilitando a remição da pena por meio do estudo e do auxílio financeiro. No entanto, este projeto não atinge os adolescentes que cumprem medida socioeducativa com privação de liberdade, negligenciando a oportunidade desses adolescentes em concluir o ensino fundamental, ao tempo em que

tivessem acesso a uma experiência profissional por meio das qualificações que são ofertadas no projeto, concomitantemente à formação escolar.

O PROJOVEM Saberes da Terra é uma modalidade específica destinada a jovens agricultores residentes no campo, que tem como proposta pedagógica a pedagogia da alternância que organiza a carga horária alternando tempo escola-comunidade.

Outro programa de cunho federal voltado para a população jovem e adulta é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011 com a finalidade de expandir a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, bem como de cursos e programas de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional. (BRASIL, 2016)

Vale ressaltar que dentre todos os programas federais anteriormente mencionados, o PRONATEC foi um dos poucos que contemplou os adolescentes internos no CEM entre os anos de 2012 e 2016, por meio da oferta de cursos ministrados em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Dentre os cursos de que os adolescentes participaram, frisamos panificação, pintura de parede, garçom e pizzaiolo. Estes cursos proporcionaram a alguns ex-internos do CEM um maior engajamento no processo educacional ofertado na Unidade, assim como uma oportunidade para que utilizassem os cursos para iniciar uma vida profissional ao retornarem ao convívio familiar.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para Certificação de Competências na educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) também contemplaram os adolescentes privados de liberdade no que se refere à oportunidade de certificação de conclusão do ensino médio e do ensino fundamental, quando esses participam dos exames dentro da própria instituição em que estão internos. No entanto, O ENCCEJA foi realizado pela última vez no ano de 2013 e a proposta de certificação do ENEM foi suspensa pelo Governo Federal em 2017. Ainda no mesmo ano, após a suspensão da certificação do Ensino Médio por meio da realização do ENEM, o governo federal voltou a ofertar o ENCCEJA para adolescentes privados de liberdade. Durante o mês de outubro de 2017, 14 adolescentes realizem o exame para certificação do ensino fundamental e 4 para o ensino médio.

Diante desse breve passeio pelo percurso histórico da EJA no Brasil percebemos alguns avanços, como por exemplo, o respaldo legal para esta modalidade, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2014), nas diretrizes educativas voltadas para adolescentes em conflito com a lei (2016), em modalidades educacionais específicas para jovens residentes no campo e em áreas urbanas –

PROJOVEM, em exames para certificação de conclusão do ensino fundamental e médio – ENCCEJA.

Embora o estudo histórico anteriormente apresentado tenha como referência panorâmica acontecimentos em território brasileiro, achamos conveniente destacar os fatos que influenciaram a implantação e desenvolvimento da EJA no Piauí, haja vista que o *locus* de nossa pesquisa encontra-se inserido no referido estado.

2.2.1 Aspectos relevantes da educação de jovens e adultos no Piauí

A origem da EJA no Piauí está atrelada às primeiras décadas de implantação da educação pelos jesuítas ainda no período colonial. Analisando parte da trajetória deste histórico, consideramos fundamental destacar alguns aspectos. Dentre esses, Brito (1996), declara que em 1733 a Igreja Católica sinaliza as primeiras ações educativas voltadas para os moradores da província que culminou com o “Alvará de Licença” que autorizava a implantação de uma instituição de ensino a ser administrada pelos jesuítas, denominada “Externato Hospício da Companhia de Jesus.”

Em consequência da frustração da organização da referida instituição, em 1751 foi oficializado o Seminário do Rio Parnaíba na Capital da Província, anteriormente denominada Distrito da Mocha. No entanto, esta iniciativa não logrou êxito, levando os jesuítas a transferirem o educandário para o Estado do Maranhão, deixando a capitania sem escola. Acerca dos motivos deste acontecimento, afirma Reis, (2010, p. 2):

Neste cenário a educação formal encontrou dificuldades em se firmar no Piauí, pois a rarefação da população, o distanciamento entre as fazendas, o desinteresse dos habitantes que não viam necessidade de estudos para o desempenho de seus afazeres, somando-se a isso, a carência de pessoas com razoáveis conhecimentos para assumirem o papel de professor e a falta de estímulo salarial se constituíram os principais entraves para o desenrolar da educação letrada nos primórdios da história desse Estado

Após a frustração das primeiras iniciativas com a implantação da educação formal na capitania, em 1757, foram criadas as primeiras escolas em nível de ensino primário, sendo uma destinada ao ensino de meninos e outra para meninas. No entanto, afirma Moura (2003) que estas foram extintas devido à falta de definição de um teto salarial para os professores, pois as aulas eram ofertadas em troca de “paneiros de farinha”.

Segundo Brito (1996, p. 15)

A escola para meninos deveria ensinar a ler, escrever e contar, além dos princípios da doutrina cristã. A escola para meninas deveria acrescentar a esse currículo, copiado do plano educacional de Nóbrega, atividades de cozer, fazer renda e outros de caráter doméstico. [...]. As escolas não ofereciam o mínimo de formação cultural à população, pela total ausência de qualificação dos seus professores.

Com a expulsão dos jesuítas para Portugal e de suas colônias em 1759, a Capitania de Piauí ganha honras de cidade ao passar a ter sua sede na Vila da Mocha. Neste ínterim, após a frustração de alguns apelos feitos à coroa portuguesa com relação à criação de escolas na província, somente em 1815 foram criadas três escolas de primeiras letras, sendo estas em Oeiras, Vila da Parnaíba e Vila de Campo Maior.

No período imperial, A constituição do Império, de 25 de março de 1824, estabelece como princípios fundamentais a gratuidade do ensino e o da universalização da instrução primária, contrariando a até então responsabilidade do ensino delegada à iniciativa privada. Segundo Brito (1996), paralelamente à ação governamental, registra-se como uma das primeiras iniciativas privadas na área da educação, a organização em 1820, por parte do padre Marcos de Araújo Costa de um estabelecimento de ensino de instrução primária e secundária em sua propriedade denominada Fazenda Boa Esperança. A mesma oferecia para os 24 estudantes matriculados, o ensino das primeiras letras, latim, francês, retórica, Matemática, Filosofia e Teologia.

Neste processo, Moura (2003) destaca como marco fundamental da história da educação pública no Piauí, a aprovação da Lei provincial n. 198 que, em outubro de 1845, normatiza pela primeira vez a rede escolar dando-lhe estrutura organizacional. Além desse fato, a Lei também cria o primeiro educandário de ensino secundário, nomeado de Liceu Piauiense Zacarias de Gois, nome do autor da referida Lei. Porém, os problemas de ordem administrativa e financeira contribuíram para que esta instituição de ensino secundário funcionasse precariamente, sendo extinta em 1861, quando a capital de Oeiras foi transferida para Teresina. O Liceu Piauiense volta a funcionar em melhores condições apenas em 1867.

Abordando especificamente questões referentes à EJA, Moura (2003) afirma que somente em 1849 foi instalado o Colégio de Educandos e Artífices na cidade de Oeiras, caracterizando-se como escola profissionalizante e destinada a assistir crianças e adolescentes necessitados. Esta tinha como objetivo o aprendizado de marcenaria, ourives, ferreiro, alfaiataria, sapataria, que eram profissões necessárias à vida provincial da época, sendo denominada posteriormente de Escola de Aprendizes Artífices, e ao ser transferida para a

capital Teresina, recebe os nomes de Escola Industrial do Piauí e, posteriormente, Escola Técnica Federal do Piauí. Acerca desta instituição, afirma Moura (2003, p. 79):

A Escola de Aprendizes Artífices foi transferida junto com a capital para Teresina [...] de modo a assegurar aos filhos dos trabalhadores adequada educação de caráter socialmente reprodutivista [...] considerada de nível primário não possibilitando acesso aos superiores. [...]. Desta forma, a educação de adultos tem reforçado as desigualdades sociais. Aos filhos das famílias abastadas era reservado um ensino denominado “literário”, com perspectiva de continuidade e aos filhos dos operários bastava o ensino de “artes e ofícios”, o suficiente para a aquisição de habilidades que garantissem o ingresso em uma atividade produtiva, afastando-os da ociosidade.

Em 1910, o ensino é organizado oficialmente pelo estado, sendo a educação destinada a adolescentes e adultos referendada nos Decretos Lei n. 1.306/1946 e n. 1.402/1947. Com a reforma de 1947, o Decreto Lei Estadual n. 1.306/46 determina o ensino primário supletivo para adolescentes e adultos que não tivessem cursado o ensino primário entre 12 e 17 anos de idade. Este curso tinha duração de dois anos e se limitava à alfabetização.

No início de 1960, como reflexo positivo da educação brasileira, Moura (2003) destaca a Lei Estadual n. 2887/68 que legitimou o Sistema de Ensino do Estado, incluindo nesta organização todos os graus de ensino ofertados pelo estado, bem como estabelecendo a organização das classes noturnas para estudantes maiores de 14 anos de idade. Ainda nesta década, o Movimento de Educação de Base (MEB), atendeu 12.178 estudantes entre os anos de 1960 e 1965 pelo sistema de escolas radiofônicas. Nesta proposta, as pessoas se agrupavam diariamente em residências, no intuito de ouvir aulas pelo rádio, recebendo orientação de um monitor e estendendo-se com as visitas periódicas de um supervisor.

Diante das discussões apresentadas, é possível perceber as dificuldades de implantação e preservação da EJA no Estado do Piauí nos períodos colonial, imperial e republicano, não demonstrando mudanças significativas. No entanto, entre os anos de 1970 e 2000, surgem programas, cursos e projetos que sinalizavam avanços e desafios. Dentre as mudanças, destacamos a oferta do ensino supletivo, que antes da Lei n. 5.692/71, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, era conhecido como curso primário noturno. Com a referida legislação, o supletivo surge com a finalidade de suprir a escolarização regular para adolescentes e jovens que não a concluíram na idade própria, além de proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tinham concluído o ensino regular no todo ou em parte. (BRASIL, 2018).

Este curso abrangeria cursos e exames contemplando quatro funções básicas: a suplência, que tinha a função de suprir a escolarização interrompida ou não inicializada, visando ao prosseguimento de estudos em caráter regular ou como habilitação profissional do 2º grau, ou ainda unificando ambas as características, conduzindo a um diploma de técnico; o suprimento, conhecido como reciclagem ou educação continuada ou educação permanente objetiva proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tivessem seguido o ensino regular em sua plenitude ou parcialmente; a aprendizagem referia-se à formação metódica do trabalho que ficava a cargo de empresas ou instituições que assumiam a responsabilidade de criá-las e mantê-las; a qualificação baseava-se obrigatoriamente em cursos e não apenas em exames de madureza³, visando à profissionalização, sem preocupar-se com aspectos gerais da educação (BRASIL, 1978).

Entre 1971 e 1972 surge no Piauí o Projeto Minerva, que tinha o objetivo de preparar os candidatos para prestar exames de Madureza de 1º grau a partir de aulas ministradas em salas denominadas rádio postos. Segundo Moura (2003), no Piauí 1.752 estudantes estudavam nos 36 postos distribuídos nas cidades de Teresina, Parnaíba e Floriano.

A partir de 1993 o curso de suplência de 1º grau passou por modificações em sua estrutura. Desta feita, passa a ser distribuído em cinco etapas, totalizando carga horária de 3.942 h/a numa duração de cinco anos. Além dos cursos presenciais, a rede estadual oferecia também ensino personalizado em Núcleos de EJA, oportunizando que os estudantes estudassem em suas residências e tirassem dúvidas com professores, preparando-se para a realização das provas.

A partir da Resolução n. 07/2000, o Conselho Estadual de Educação autoriza a execução da Proposta de Aceleração da Aprendizagem de jovens e adultos no Piauí. Neste formato, o curso compreendia oito períodos letivos com duração de quatro anos, sendo que a aceleração I correspondia de 1ª a 4ª série e a aceleração II, da 5ª a 8ª série. A partir da Lei Federal n. 11.274, aprovada em fevereiro de 2006, a formação do ensino fundamental de 1ª a 8ª séries deveria ser estendido para um total de nove anos, e a EJA passa a ser ofertada da seguinte forma: I Etapa, primeiro ano; II Etapa, segundo e terceiro ano; III etapa, quarto e quinto ano; IV etapa, sexto e sétimo ano; V etapa, oitavo e nono ano.

Diante desta trajetória, é possível perceber que esta modalidade de ensino tem sofrido preconceitos construídos historicamente por uma sociedade que considera esse tipo de ensino de baixa qualidade e oferecido de forma aligeirada, ou como uma ação provisória que

³Exame realizado no final dos cursos ginásio e colegial com o objetivo de aprovação destes.

tem como objetivo apenas a correção de fluxo. Fato que coloca tal modalidade de ensino diante de sérios desafios, tais como: a real democratização do acesso e da permanência dos estudantes em escolas próximas de suas residências; formação continuada direcionada não apenas aos professores, mas a também à equipe gestora das instituições; implantação de um modelo de ensino que atenda as reais expectativas dos estudantes; espaços escolares adequados aos adolescentes privados de liberdade; além de processos educacionais que não se deem de forma fragmentada ou que privilegiem apenas aspectos cognitivos, mas que se configurem como oportunidade de formação que se dá ao longo da vida, como passamos a discutir na sequência.

2.2.2 Formação ao longo da vida: processo de formação e aprendizagem para jovens e adultos

Diferentemente da visão de que a EJA é segmento educacional que tem como foco apenas a alfabetização daqueles que não sabem ler ou escrever, ou que se busca simplesmente concluir determinado nível da educação básica, precisamos compreendê-la na perspectiva de educação ao longo da vida e não apenas como proposta de aceleração de estudos que se dá em determinada fase da vida humana.

Na França, em meados de 1789, esta concepção de educação era denominada de educação permanente, porque o termo era aplicado à educação de adultos, que tinha como referência a formação profissional continuada. Na contemporaneidade, seu sentido diz respeito à educação que, por se caracterizar como multifacetada, ocorre ao longo de toda a vida do ser humano, desde o nascimento até a morte. Esta não pode ser confundida apenas com a educação destinada a adultos, porque a educação humana ocorre em todas as idades e não somente na adulta.

No Brasil, até a década de 1970 a educação permanente estava atrelada à concepção tecnicista de ensino que tinha como objetivo a empregabilidade. Em 1988, com o advento da nova Constituição Federal, a educação passa a ser vista como direito assegurado a todos e a ser desenvolvida ao longo da vida, ou seja, educação em contínuo aprendizado para a formação humana, aprender por toda a vida.

Dada sua intencionalidade, a educação direcionada aos adolescentes privados de liberdade deve ser entendida como uma ferramenta que promove um direito e não um privilégio. Educar ao longo da vida é considerar as dimensões social, profissional e cultural da cidadania, é garantir o direito ao exercício da cidadania como condição para uma plena

participação na sociedade e dar um significado à vida do ser humano. Na visão de Maeyer (2066, p. 20),

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade; promovem a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente.

Neste prisma, uma educação que contribua para que as habilidades anteriormente descritas se desenvolvam, consideramos que não exista um modelo padrão para se educar e nem uma única maneira, pois a educação ocorre a partir do momento em que se observa, entende, imita e se aprende; e este processo não ocorre somente dentro de uma sala de aula onde existe um professor formado para educar. Em todos os povos e em todas as classes sociais a aprendizagem está presente de várias maneiras numa multiplicidade de práticas educativas e ou pedagógicas que ocorrem ao longo da vida. Segundo Gadotti (2016, p.51), “[...] a ideia de aprendizagem ao longo da vida é uma expressão recente de uma preocupação antiga”, pois todo estudo é interminável e a novidade está, portanto, em como esta proposta é instrumentalizada.

Contribuindo com a discussão, Freire (2000, p. 40) afirma que “[...] não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo perdura ao longo da vida toda, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática.” Ou seja, por ser inacabado, inconcluso, incompleto, o ser humano necessita de uma aprendizagem contínua para que possa sobreviver.

Embora no conceito de aprendizagem ao longo da vida predomine a visão instrumental da educação permanente voltada para a eficácia e a competitividade que surgiu como resposta aos desajustes dos sistemas educativos de 1968, face às novas exigências da economia capitalista globalizada, sua concepção deve estar vinculada à participação, à cidadania e à autonomia dos sujeitos numa visão integral e inclusiva. Abicalil (2016), ao discutir sobre a alfabetização e aprendizagem ao longo da vida, afirma que é necessário haver avanço em todas as modalidades educativas para as pessoas jovens e adultas, sendo imprescindível uma reformulação de propostas que permitam dar respostas às múltiplas necessidades de conhecimento, habilidades dos sujeitos e à heterogeneidade de contexto em que estes fazem parte.

Compreendemos que, para que a EJA se desenvolva na perspectiva de formação ao longo da vida, deve haver oferta de educação de qualidade com enfoques transformadores em todos os níveis. Fato que revelaria avanços significativos no que se refere à garantia de acesso, à permanência e ao êxito na conclusão da escolaridade de uma parcela da população brasileira que ainda não se apropriou do bem cultural.

Desta forma, a EJA extrapola a ideia de escolarização que vem sendo identificada e assumida nas políticas públicas do Brasil que prioriza a acumulação do conteúdo científico. Estase fundamenta como “[...] uma concepção mais ampla, de que aprender é um meio de formação humana que tem início no nascimento e continua durante toda a vida, passando pela escola, mas também incluindo as múltiplas vivências dos sujeitos.” (BRASIL, 2016, p. 71)

Sua proposta pedagógica inclui a ampliação e a partilha de conhecimento produzido ao longo da vida e não apenas no período de escolarização do sujeito. Considera uma educação fundamentada nos direitos humanos, que na contramão de práticas discriminatórias, valoriza a diversidade que se constitui nas diferenças entre os sujeitos, que os distingue uns dos outros. Trabalhar com a diversidade é compreender as diferenças não como problemas ou entraves da educação, mas como elemento constitutivo não das práticas, mas dos sujeitos, dada a heterogeneidade com que a EJA se caracteriza.

Acerca das diferenças, afirma Candau (2011, p. 246):

As diferenças são concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

Refletindo mais especificamente quanto às diferenças que são inerentes ao público da EJA, é preciso reconhecer que estes pensam diferente dos estudantes de outras modalidades de ensino porque possuem necessidades próprias de seu tempo e do lugar em que se encontram no processo de aprendizagem. São educandos distintos em particularidades que não se adéquam a modelos rígidos e fechados de ensino que se distanciam de suas reais necessidades. O foco da educação estaria, portanto, não em trabalhar com pessoas diferentes em idades ou classes sociais, mas com as diferenças daqueles que geralmente retornam à escola por necessidades específicas e que criam seus próprios mecanismos de convivência com o mundo letrado. (MOURA, 2015)

Quanto à diversidade, um dos desafios postos à EJA se refere à integração de políticas sociais que possibilitem a expansão da escolaridade a sujeitos com características peculiares que tenham necessidades especiais de aprendizagem, ou que estejam em situação de vulnerabilidade social, como por exemplo, adolescentes, jovens e adultos que se envolveram com ato infracional. De acordo com Brasil (2016), esta proposta é desafiadora porque exige atualização e implementação sobre os pressupostos teóricos, metodológicos e a formação continuada dos quadros de pessoal, tanto das unidades quanto das secretarias estaduais responsáveis pelos sistemas.

Há também uma necessidade de adequação pedagógica às particularidades dos socioeducandos que envolve organização curricular e de tempos escolares que possibilitem estratégias pedagógicas emancipatórias, mediadas pela troca de diálogos, pelo incentivo à autonomia, bem como pela aprendizagem que se dá de forma coletiva.

Ao destacar o papel da escola como agente de formação e desenvolvimento do indivíduo, Abramovay e Rua (2003) afirmam que a educação influencia os indivíduos no sentido de os tornar capazes de estabelecer relações ativas e transformadoras no ambiente do qual fazem parte. Por este viés, as autoras ressaltam que a comunidade escolar é capaz de promover o desenvolvimento do estudante e criar condições para que ocorram aprendizagens transformadoras e interações entre estudantes, professores, diretores e demais funcionários.

Tais aprendizagens abrangem amplo aspecto, haja vista que a educação é processo de construção coletiva, contínua e permanente de formação do indivíduo, que se dá na relação entre eles. A escola inserida em ambiente com privação de liberdade é, portanto, o local privilegiado dessa formação quando trabalha com o conhecimento, com valores, atitudes e a formação de hábitos.

Quanto às políticas de educação desenvolvidas em sistemas prisionais, ou seja, voltadas para adultos que se encontram reclusos em decorrência do cometimento de algum tipo de criminalidade, Julião (2007) afirma que a legislação penal prevê assistência educacional que compreende a instrução escolar e a formação profissional do interno penitenciário.

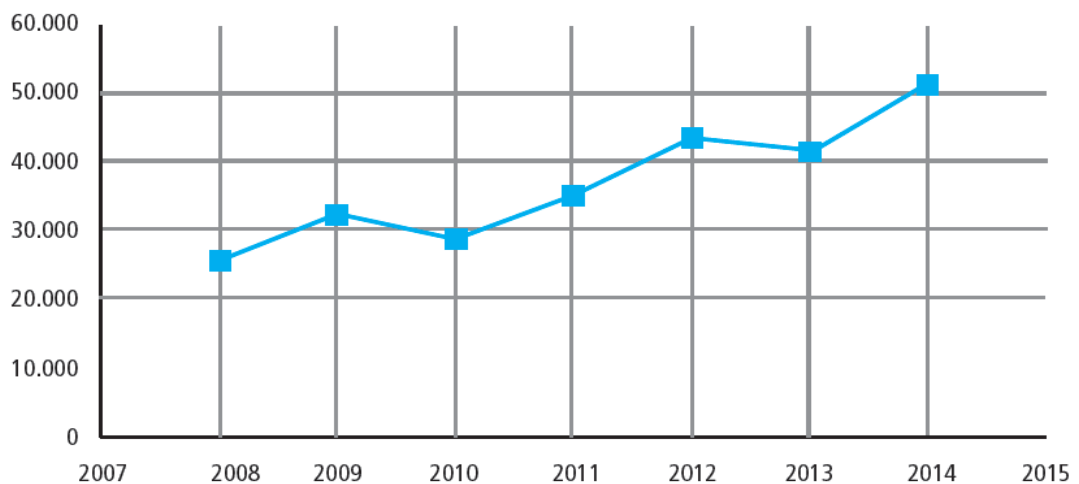
A educação nos presídios tem, portanto, o objetivo de contribuir para a ressocialização, aqui entendida como reintegração social dos indivíduos, bem como dar ao sujeito condenado uma opção para o exercício de alguma atividade profissional quando este se encontrar em liberdade. No entanto, embora a relação entre educação formal e o ato de ressocializar estejam presentes no discurso do sistema prisional, alguns operadores do sistema

prisonal veem a educação apenas como mais uma atividade ocupacional que contribui apenas para minimizar a ociosidade no sistema carcerário.

Neste aspecto, torna-se relevante destacarmos a estratégia 8 da meta 9 do PNE que assegura a oferta de EJA nas etapas do ensino fundamental e médio para as pessoas privadas de liberdade, considerando que a população carcerária no Brasil, em junho de 2014, na faixa etária de 18 a 29 anos contabilizava 5,1% como analfabetos, 41,20%, com o ensino fundamental incompleto.

Esta política apresenta-se relevante, haja vista que podemos observar no gráfico 1 um índice significativo de jovens e adultos privados de liberdade matriculados na educação formal dentro do próprio sistema penitenciário.

Gráfico 1: Matrículas nas unidades prisionais entre 2008-2014 no Brasil



Fonte: Brasil (2016)

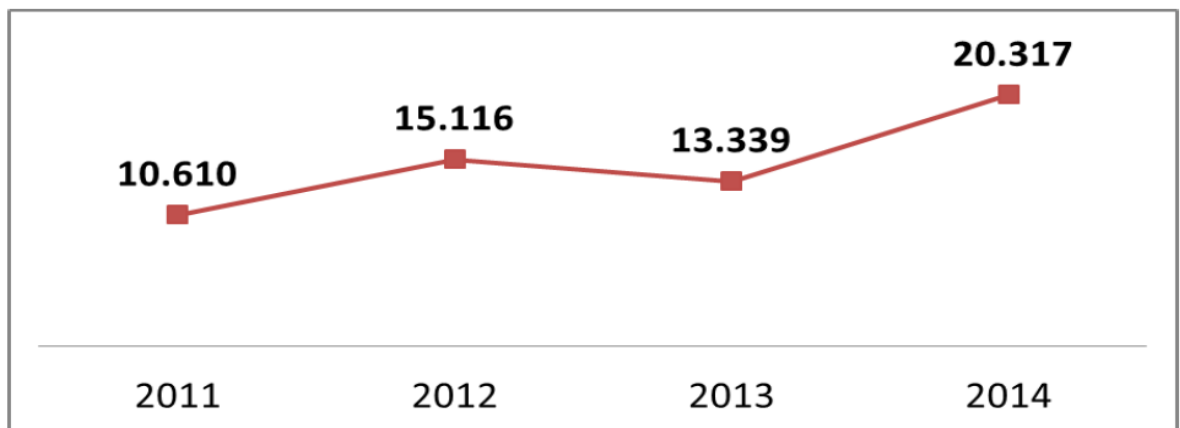
Diante dos dados demonstrados no gráfico 1, a proposição expressa no relatório síntese do encontro de balanço na Conferência Internacional da Educação de Adultos (CONFINTEA) de 2016, é que há desafios de ordem pedagógica a serem superados com propostas educativas voltadas para as especificidades do atendimento no sistema, formação docente, infraestrutura dos espaços escolares, além da disponibilização de equipamentos adequados.

Outro avanço significativo com respeito à especificidade da EJA que denota avanços na EJA diz respeito às Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar voltadas para adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, uma vez que só havia diretrizes educacionais voltadas para o sistema prisional. Este documento é fruto do primeiro seminário

sobre o papel da educação no sistema socioeducativo que ocorreu em novembro de 2013, organizado pelo MEC com a participação de representantes estaduais das medidas socioeducativas. Após passar por análise de profissionais indicados pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2014, culminou com a Resolução CNE/CEB n.3/2016 de 13 de maio de 2016. Resolução esta que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2016)

A despeito da Resolução CNE/CEB n. 3/2016, queremos dar destaque a alguns pontos que consideramos relevantes como, por exemplo, o quadro atual da situação da educação no sistema socioeducativo e os princípios base desta Resolução. Quanto à quantidade de estudantes matriculados nas unidades socioeducativas no Brasil entre os anos 2011-2014 é possível observar um número crescente, como mostra o gráfico 2:

Gráfico 2: Número de matrículas em turmas de unidades de internação no Brasil



Fonte: Brasil (2016)

Vales ressaltar que a medida socioeducativa prima por três princípios que condicionam sua aplicabilidade: brevidade – a internação que deve obedecer prazo mínimo de seis meses e máximo de três anos, exceto em casos excepcionais, sendo que o adolescente tem direito à liberdade compulsória ao completar 21 anos; excepcionalidade: determina que a internação só será aplicada quando for viável à aplicação das medidas; e o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, sendo proibido submetê-la a qualquer forma de constrangimento ou vexame.

De acordo com o Sistema Nacional de Medida Socioeducativa (SINASE), os programas socioeducativos deverão utilizar-se do princípio da incompletude institucional, que é caracterizado pela utilização do máximo possível de serviços, tais como: saúde, educação,

defesa jurídica, trabalho, profissionalização, entre outros. No CEM, esse princípio tem assegurado o atendimento aos adolescentes nos aspectos da educação, saúde e defesa jurídica, pois temos na unidade funcionários cedidos pelas Secretarias de estado de Saúde e de Educação, além de atendimentos da defensoria jurídica pública.

Para que a aplicação das medidas socioeducativas tenha natureza essencialmente pedagógica, respeitando efetivamente, sua nomenclatura, é que surge a prática pedagógica como meio de promover a completude pessoal por meio da educação. Para tanto, torna-se necessário que o professor assuma uma postura não baseada na racionalidade técnica, mas que o leve a reconhecer sua capacidade de confrontar ações cotidianas com produções teóricas, bem como rever e pesquisar práticas e teorias de forma a produzir novos caminhos e novas práticas de ensinar. Nessa perspectiva, destaca Volpi (1999) que o processo escolar deve possibilitar que os adolescentes aprendam um conjunto de conhecimentos que os ajude a localizarem-se no mundo e colabore com o seu regresso, permanência ou continuidade na rede regular de ensino.

As discussões sobre o ensino socioeducativo são principiantes, mas já apresenta um avanço com o Parecer das Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, o qual ressalta aspectos referentes à situação do sistema socioeducativo, dos quais consideramos relevante destacar os seguintes pontos:

- Dificuldades de matrícula a qualquer tempo por parte dos sistemas de ensino, revelando o estigma sofrido por adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo no ambiente escolar.
- Ausência de acompanhamento e monitoramento pelos sistemas de ensino das escolas localizadas em unidades de internação.
- Incompletude dos dados do censo escolar da educação básica referentes a estudantes em unidades de internação e ausência destes dados no que se refere a estudantes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto.
- Dificuldade das escolas que atendem unidades de internação em se constituírem como unidades executoras. (BRASIL, 2016)

Os aspectos que fazem parte do relatório em destaque no Parecer anteriormente descrito revelam que as dificuldades enfrentadas no sistema socioeducativo brasileiro é também uma realidade no CEM, fato que se torna empecilho para a oferta de uma educação de qualidade. Este panorama contribuiu para que no Parecer supracitado fossem destaques

algumas diretrizes para a construção de políticas de educação no sistema socioeducativo, conforme explicitamos:

- 1) Direito ao acesso escolar qualificado – efetivação da matrícula a qualquer tempo;
- 2) Direito à permanência, acompanhamento e progressão (trajetória);
- 3) Direito ao atendimento socioeducativo adequado nos sistemas de ensino – adequação da infraestrutura;
- 4) Direito à ação pedagógica-curricular adequada ao atendimento socioeducativo – PPP, projeto adequado;

Estas diretrizes foram criadas tomando como base os princípios do atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas presentes no Art. 4º da Resolução aprovada pelo MEC em 2016:

- I - a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar;
- II - a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos;
- III - a progressão com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação de possibilidades educacionais;
- IV - o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências;
- V - o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada;
- VI - a prioridade de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais;
- VII - o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens;
- VIII - o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2016, p.2)

É inegável que estes princípios caracterizam-se como instrumentos normativos que têm a função de regular paradigmas de um novo campo de atuação da educação, denominadas medidas socioeducativas. No entanto, alguns fatores presentes nesses princípios merecem total atenção, pois são considerados fundamentais para que sejam superados os aspectos dificultadores do processo educacional.

Compreendemos que a prática da escolarização como estratégia de reinserção social plena, o desenvolvimento progressivo de habilidades, e de saberes e competências dos adolescentes, assim como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos socioeducandos possuem estreita relação com a formação do professor socioeducador, apresentando-se como mais um dos desafios a ser superado no

campo da EJA. Isto porque os professores que atuam nessa área têm como formação inicial licenciaturas, como o curso de Pedagogia, e outras relacionadas às áreas da educação básica, que na maioria das vezes tem na matriz curricular destes cursos apenas uma disciplina que aborda a modalidade com uma carga horária que não contempla a complexidade de estudos necessários à EJA.

Na UESPI, por exemplo, a disciplina EJA está inserida apenas no curso de Pedagogia com uma carga horária de 60 h do IV período. Na UFPI, as discussões sobre a EJA ocorrem em duas disciplinas: Fundamentos da EJA a ser cursada no III período e Metodologia da EJA, ofertada no IX período. Porém, vale ressaltar um avanço presente no Parecer do CNE/CP que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica homologada pelo MEC em junho de 2015, quando assegura que os cursos de formação deverão, além de garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, deverá também oferecer formação sobre direitos humanos e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, dentre outras recomendações.

Este é um ponto positivo no que diz respeito à formação docente porque nossa experiência, tanto em espaço socioeducativo, quanto no âmbito da educação superior, nos leva a considerar que as discussões que se dão no seio das disciplinas cursadas nas licenciaturas não dão conta da singularidade da prática docente socioeducativa. Isto porque, os adolescentes e jovens atendidos nessas medidas são dotados de peculiaridades resultantes de todo um processo sócio histórico que construíram ao longo dos anos, como por exemplo, aversão à escola, dificuldades de aprendizagem, distúrbios de comportamento, desrespeito a normas e a valores, abstinência de substâncias psicoativas, dentre outros.

Este fato tem nos desafiado a inserir em nossos planos de disciplina voltados para cursos de licenciaturas ofertados na UESPI discussões e incentivo à produção de pesquisas com respeito à identidade dos alunos de EJA, bem como aspectos referentes a metodologias adequadas ao público desta modalidade de ensino, inclusive para cursos que não possuem a disciplina EJA em sua matriz curricular, como por exemplo, Geografia, Biologia e História.

Ao estudar acerca da educação socioeducativa não poderíamos deixar de apresentar algumas considerações que estão sendo discutidas em cenário nacional no tocante à redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) aprovada pela Comissão de Constituição de Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados em 31 de março de 2016. Ressaltamos que este tema já foi abordado em 1993, também em forma de

PEC e ficou licenciada por cerca de 20 anos, mas com divulgação da crescente onda de violência no Brasil, a mesma volta à tona com maior veemência no último quinquênio.

Se tal proposta for aprovada em todas as instâncias superiores, adolescentes que cometem ato infracional de natureza grave perderiam o direito de participar de um processo socioeducativo com duração máxima de três anos. Este fato nos faz refletir sobre as reais condições que o sistema penitenciário brasileiro teria em oferecer para que estes adolescentes tenham uma nova trajetória de vida, ao permanecerem presos por um período superior a três anos, convivendo com adultos que já carregam um histórico de ações criminais, e que sobrevivem nas condições subumanas que as penitenciárias do país oferecem.

Na intenção de traçar um panorama da situação dos adolescentes em conflito com a lei no Brasil, uma pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) sobre a execução das medidas socioeducativas, revelou que 57% dos jovens declararam que não frequentavam a escola antes de ingressar nas Unidades de Internação, sendo que 86% dos entrevistados mencionaram que a última série cursada fazia parte do Ensino Fundamental. Do grupo entrevistado pela pesquisa, é relevante destacar que o percentual de não alfabetizados atingiu o índice de 8%, e 44% destes encontram-se na Região Nordeste. (BRASIL, 2012)

Diante deste quadro, vemos a tentativa de se reduzir a maioria penal não como uma ação que contribua efetivamente para a redução do quadro de violência que temos enfrentado nas últimas décadas. Entendemos que o enclausuramento não se apresenta como a melhor opção, mas sim a execução de políticas que considerem as condições críticas em que estes adolescentes se encontram, como situações de vulnerabilidade, extrema pobreza, desequilíbrio familiar e quadro elevado de analfabetismo e abandono escolar.

A justificativa que se tem dado para que adolescentes paguem pelos crimes cometidos na mesma proporção que os adultos é de que o adolescente moderno já possui bastante maturidade para compreender os próprios atos. No entanto, não podemos esquecer sua condição de pessoa em formação e, portanto, com possibilidade de mudança. Neste sentido, torna-se necessário que na contramão desta proposta, as instituições governamentais optem por um investimento significativo em educação que subsidie formação de qualidade, assim como o fortalecimento da permanência na escola por esses adolescentes, antes que estes se envolvam com atos infracionais.

Nossa discussão apresentada aqui não se dá na defesa de que os atos infracionais cometidos fiquem impunes, mas na consciência de que as condições pedagógicas e estruturais oferecidas no Brasil nas Unidades prisionais e socioeducativas não favorecem uma real socialização. Dito de outra forma, punir o adolescente com a suspensão das aulas, a

constância de práticas de agressões físicas, oferta precária de alojamentos superlotados, inundados, com camas sem colchões e lençóis e proliferação de doenças são apenas algumas das características da realidade das Unidades com medidas de internação, que a nosso ver não ressocializam, mas deterioram o caráter e humilham sujeitos que, acima de tudo, também são humanos com direitos assegurados como qualquer outro cidadão brasileiro.

A exemplo de como temos presenciado o resultado das medidas socioeducativas na vida dos adolescentes em conflito com a lei em nosso estado, abrimos neste momento um espaço para narrar um fato que ocorreu com um adolescente, quando este teve o privilégio de passar um final de semana no período natalino com sua família por meio do indulto concedido pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude.

Ao regressar à unidade após o indulto de natal, do ano de 2017, o referido socioeducando foi apresentado pelo pai aos coordenadores da unidade, e ao conversar com uma das professoras que encontrara no corredor da instituição, demonstrou tremenda indignação e tristeza ao afirmar que “[...] seu filho estava sendo transformado no CEM não em gente, mas em bicho.” Isso porque, ao se dirigir à mesa de refeições, não sentou com sua família ao redor desta como fazia costumeiramente, mas instintivamente, colocou os alimentos em seu prato e foi fazer sua refeição agachado no canto da casa. O pai afirmou ter chorado ao ver tal atitude do filho, porque compreendia que ele repetia a cena protagonizada pelos internos todos os dias no horário das principais refeições.

Ou seja, após receber em seus próprios alojamentos os pratos com as refeições entregues pelos socioeducadores, embora exista um refeitório nas dependências do CEM, cada adolescente procura um canto, um pé de parede para almoçar ou jantar. Refletindo sobre este fato, alguns questionamentos nos intrigam: Que tipo de seres humanos estamos formando com a aplicação de medidas socioeducativas no país? Que respostas dará este adolescente à sociedade quanto ao seu comportamento ao retornar à sua comunidade? Que valores estão sendo construídos em sua vida enquanto se encontra privado de liberdade?

É possível perceber que as políticas socioeducativas não têm se configurado como instrumentos que atendam as demandas atuais da sociedade brasileira, necessitando assim de diversas mudanças estruturais e procedimentais. O desafio posto especificamente às políticas educacionais destinadas aos espaços socioeducativos seria, portanto, priorizar condutas institucionais essencialmente pedagógicas como, por exemplo, unidades com espaços habitáveis que se diferenciam de encarceramento; romper com o conformismo e olhar punitivo por parte da sociedade brasileira que se tem sobre esses adolescentes e despertar para

maiores discussões sobre essa temática, e ainda que a cultura da exclusão seja substituída pela cultura de paz e pela credibilidade de que a transformação é possível a todos.

Embora o foco de nossa pesquisa tenha sido saberes docentes, ressaltamos que as medidas socioeducativas não dizem respeito apenas à escola, mas à forma como toda a Unidade planeja seu Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como o Plano Individual de Atendimento do adolescente (PIA) para atender os socioeducandos em conflito com a lei em regime de internação. Nesse sentido, a responsabilidade não é somente da equipe docente, mas de todos os funcionários que integram as demais áreas e setores que fazem atendimento ao socioeducando, numa perspectiva integrada e integradora. O que demanda ações socioeducativas mais amplas que transcendam as salas de aulas, à escola e as práticas pedagógicas mobilizadas pelos professores. Portanto, se o adolescente evita sentar à mesa para fazer as refeições com seus familiares, repetindo o ato que lhe é comum na Unidade, embora tenha um refeitório em suas dependências, a responsabilidade passa a ser de toda a instituição que não contribui para seu desenvolvimento como pessoa humana para viver numa sociedade marcada por normas, regras, valores e contratos sociais.

No tocante à prática docente, é de suma importância a concretização de políticas educacionais que promovam ambientes plurais e heterogêneos de formação continuada, em que os professores socioeducadores, tanto enriqueceriam os conhecimentos já adquiridos na formação inicial, como produziriam saberes específicos do campo socioeducativo, a partir da troca de experiências com outros professores, bem como com outros profissionais, tais como psicólogos, assistentes sociais e juristas, assegurando assim a educação plena reconhecida pelos próprios adolescentes como direito e como ferramenta de mudança de vida.

Destacando o direito de jovens e adultos à educação, assim como os desafios postos aos professores de EJA contemporânea, afirma Arroyo (2017, p. 113):

Devem-se dar condições de trabalho e de formação para que coletivos de mestres-educadores e educandos criem tempo e espaço nos currículos para aprofundar-se sobre esses processos; que reinventem outra EJA a partir do reconhecimento do acúmulo de saberes de si e do mundo que as pessoas jovens-adultas carregam do seu tenso viver, sobreviver, resistir. Libertar-se desde a infância, afirmarem-se sujeitos de dignidade e de formação humana, reconhecer que voltar à escola é mais um itinerário em que se revelam sujeitos de sua libertação.

Os próprios referenciais para formação de professores divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) compreendem a formação do professor como um processo contínuo, sendo

o desenvolvimento profissional parte integrante de toda a carreira docente, como ressalta Brasil (1998, p. 63).

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre.

Consideramos que o professor, embora já licenciado para exercer tal função, enfrenta cotidianamente a tarefa desafiadora de confrontar situações problema que dele exigem uma gama de habilidades muitas vezes ainda não contempladas na formação inicial. O processo contínuo de formação apresenta-se então como ferramenta que pode propiciar ao professor ver sua prática a partir de um novo ângulo, ou seja, como possibilidade de ressignificação de práticas acríticas e fossilizadas⁴.

Esta proposta de formação continuada diverge de uma perspectiva pautada apenas na racionalidade técnica, em que os professores são compreendidos como aplicadores de uma metodologia de ensinar, requerendo para isso uma prática formativa de treinamento no uso/aplicação de diversas metodologias. Segundo Pérez Gómez (1998), esta concepção volta o olhar para o desenvolvimento e treinamento de habilidades e capacidades formais simples, tais como leitura, escrita e cálculo, bem como capacidades formais complexas, como planejamento, reflexão e avaliação.

Reconhecendo a necessidade de saberes específicos dos educadores de EJA, afirma Arroyo (2006, p. 24) que “Se caminharmos no sentido de que se reconheça as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos um perfil específico de educador de EJA, e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desse educador.” Ou seja, é necessário que se dê atenção a questões nucleares na formação deste educador, principalmente no que tange à necessidade de se conhecer o perfil do estudante jovem e/ou adulto com que se vai trabalhar.

A ênfase desse processo formativo deveria, portanto, ocorrer em projetos que oportunizássemos professores conhecerem intensamente quem são, como se constroem e qual a matriz histórica da construção das identidades dos estudantes. Estes são sujeitos com trajetórias social, racial, territorial que precisam ser reconhecidas para que os processos educativos deem conta de sua realidade e de sua condição. (ARROYO, 2006)

⁴Adotamos a expressão fossilizadas com base em Vygostsky (2000), que diz respeito ao comportamento intelectual imutável, automatizado.

Ao discutir sobre os desafios contemporâneos da EJA, Rodrigues (2009, p. 23) chama nossa atenção para a necessidade de se recuperar a referência desta modalidade de ensino, bem como de sua especificidade formativa. Em sua concepção:

Os processos formativos na educação de jovens e adultos têm se revelado como um transplante da concepção, da estrutura e do funcionamento do ensino regular. Ainda estão pouco consolidados na gestão educacional processos formativos em que a construção de diálogo e de prática que potencializem as experiências de jovens e adultos de modo a se estabelecer uma relação educacional em favor daqueles que tiveram seus direitos historicamente negados pela estrutura desigual que persiste na sociedade brasileira.

A educação por ser uma atividade criativa necessita de processos contínuos de formação que contribuam para numa sólida formação multidisciplinar do professor com um padrão de qualidade que corresponda verdadeiramente à carência de uma educação cidadã. Assim, as práticas de formação continuada devem ser vistas não apenas como ação que se dá em decorrência da legislação em vigor, mas também como oportunidade para que os professores desenvolvam saberes que possam corresponder aos desafios com os quais se depararão no cotidiano, consolidando assim seu exercício profissional.

A formação inicial é extremamente necessária à qualificação do professor para atuar em sala de aula, pois é também na oportunidade de formação que os saberes vão se construindo de forma mais sólida e ainda desenvolvendo as competências e habilidades para saber lidar com a diversidade e as incertezas existente no contexto escolar. Neste entorno, a formação inicial e a continuada não podem ser vistas dicotomicamente, uma vez que se constituem em um processo marcado por “dois movimentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais, cuja característica marcante é a sua continuidade orgânica” (PACHECO ; FLORES, 1999, p. 127).

Ressaltamos a relevância da formação continuada para professores por compreendê-la como processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atuação docente. Esta ferramenta, além de contribuir para que o professor agregue novo conhecimento, lhe propicia também “[...] refletir sobre sua prática mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada e da troca de experiências.” (INBERNÓN, 2010, p. 43).

Compreendemos que a formação continuada oportuniza que o professor faça releituras das experiências de aprendizagens já vivenciadas na formação inicial, ao tempo em que discute e reflete sobre as práticas do contexto escolar de forma coletiva, interdisciplinar e

contextualizada. Por tal razão, ao realizarmos as oficinas de formação em consonância que com nossa pesquisa, desprezamos a concepção de mera transmissão de conhecimento e adotamos a ideia de formar para a mudança, pois os estudos foram conduzidos com uma participação ativa e crítica dos professores por estes serem considerados como agentes dinâmicos que necessitam interpretar e intervir em suas próprias práticas.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1999) assevera que se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens, portanto, a formação continuada está ligada à complexidade do se tornar professor porque permeia o desenvolvimento não só da profissão docente, mas também da escola, do currículo e do ensino. Esta concepção de formação envolve dentre outros aspectos, aprendizado, reflexão compartilhada, planejamento, ousadia de experimentar o novo e o diferente, além de estimular a capacidade de compreensão por parte dos professores das mudanças que venham a enfrentar no fazer pedagógico.

Os referenciais legais para formação de professores divulgados pelo MEC no Brasil em (2015, p.13) afirmam que:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Considerando esta dimensão formativa como um componente essencial da profissionalização docente inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, tendo como um de seus princípios a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais, conforme assegura a legislação (BRASIL, 2015). Assim, nas oficinas que realizamos nosso objetivo foi, *a priori*, de garantir o direito à formação continuada dos professores que trabalham com sujeitos privados de liberdade, assim como promover uma formação respaldada em metodologia dinâmica, como dramatização, simulação, dobradura, confecção de material didático, além de instrumentos metodológicos criativos e inovadores, como o Vertik e o baralho o segredo dos números.

O foco basilar do processo formativo foi a reflexão sobre o ensino e sobre o que significa tornar-se e ser professor socioeducador, bem como sobre o próprio processo de formação e de (re) construção de saberes, através da reflexão crítica e da articulação entre a

indagação com a prática, com vista ao desenvolvimento e compreensão da identidade profissional.

Neste sentido, é de fundamental importância compreender que as propostas curriculares dos cursos de pós-graduação voltadas para a formação docente precisam ter como foco a reflexão sobre o ensino e sobre o que significa tornar-se e ser professor. É necessário que o próprio processo de formação e de (re)construção de saberes ocorra como resultado da reflexão crítica e da articulação entre a indagação com a prática, promovendo assim o desenvolvimento de sua identidade profissional. Saberes estes que passamos a discutir no próximo tópico:

2.3 Discutindo sobre saberes docentes

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos destaca que a educação tem como finalidade a construção da cidadania, o conhecimento e reconhecimento dos direitos fundamentais, o respeito às diversidades sexuais, étnicas, raciais, culturais, de gênero e de crenças religiosas, entre outros. Portanto, educar adolescentes em conflito com a lei não é apenas treinar indivíduos, aprimorar habilidades e competências, mas também contribuir para a formação de indivíduos conscientes, críticos e humanos que gerem uma sociedade mais justa e menos violenta, como nos alerta Amaral *et al* (2013, p.50):

Para se educar é necessário aprimorar metodologias a fim de tornar o ensino multidimensional, multicultural e multidisciplinar, onde não envolva apenas conceitos, técnicas e teorias, mas também ações que gerem comportamentos, atitudes naqueles que estão iniciando no mundo do conhecimento, e, na maioria das vezes, o único conhecimento anterior que possuem são cenas diárias de desrespeito dos direitos humanos, vividos dentro de casa.

Para que a aplicação de medidas socioeducativas tenha natureza essencialmente pedagógica, respeitando efetivamente sua nomenclatura, torna-se necessário que o professor socioeducador assuma uma postura em sala de aula não baseada apenas na racionalidade técnica, mas que reconheça sua capacidade de confrontar suas ações cotidianas com produções teóricas, bem como rever e pesquisar práticas e teorias de forma a produzir novos caminhos e novas práticas de ensinar. Esta compreensão leva-nos a analisar a importância dos saberes necessários à prática docente socioeducativa assim como a articulação dos mesmos, elemento basilar de nossa pesquisa.

Para educar adolescentes que cumprem medida socioeducativa, muitas vezes com uma formação histórica caracterizada por distorção idade/série, analfabetismo, evasão escolar, consumo de substâncias psicoativas, sem acompanhamento familiar e desacreditados na importância da educação para sua formação global, temos a exigência de professores com competências específicas, projetos educativos complexos, mais contextualizados, além de adaptação curricular que considere as peculiaridades e as necessidades de aprendizagem desse segmento discente. Cada um de nós tem uma história, que é ao mesmo tempo social e singular e para enfrentar os desafios que acontecem na sala de aula, não se pode negligenciar a história do estudante, compreendendo que cada um tem uma forma singular de ver sua posição social que é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva.

Quando refletimos por este viés, lembramos de um estudante que tivemos no CEM no ano de 2007, logo que ali ingressamos como coordenadora pedagógica. Bebezão, como era chamado pelos colegas, ficava alojado em uma ala isolada do espaço escolar onde ficam os adolescentes que precisam ter a vida preservada ou porque chegaram recentemente na Unidade. Em seu caso, como era ameaçado por outros adolescentes, a ala D era sua estadia definitiva. No horário das aulas, as professoras se deslocavam para este espaço e ali mesmo, em pé ao lado das grades realizavam suas atividades, ou então quando os estudantes eram liberados para sair das celas, se acomodavam próximo ao muro da ala, em busca de um pouco de sombra.

O fato de aquele adolescente se isolar no horário das aulas, embora fosse bastante comunicativo e participativo em outras atividades desenvolvidas na unidade, muito nos chamou a atenção. Após a frustração de seguidas tentativas em lhe estimular a participar das aulas, o próprio adolescente nos chamou reservadamente e confessou que não fazia as atividades da escola porque nem o próprio nome ele sabia escrever. Afirmou ainda que usava drogas desde os nove anos de idade e por esse motivo, ao final de sua infância e início da adolescência, preferia ficar na rua a ir para a escola. Afirmou ainda que até gostaria de aprender, “ser alguém na vida”, mas não conseguia se concentrar e ainda tinha vergonha de seus colegas de alojamento. Com base nessa informação, preparamos estratégias pedagógicas exclusivas para aquele estudante no intuito de ver suas dificuldades superadas. Infelizmente não obtivemos êxito porque o adolescente adquiriu a liberdade algumas semanas após iniciarmos o processo que havíamos planejado, e foi assassinado dois dias após chegar em sua comunidade.

Narramos este episódio porque reconhecemos a necessidade que temos de conhecer a singularidade de nosso estudante socioeducando antes mesmo de estabelecermos rótulos

como preguiçoso ou desinteressado. Ele tem uma subjetividade que pode se ocultar numa objetividade muitas vezes definida pela sociedade, inclusive pelo próprio professor.

É preciso levar em conta que embora sendo sujeito com desejos e formas diversificadas de interpretar o mundo, a educação é um artefato que pode mudar a situação desses adolescentes no mundo. Ao mesmo tempo em que ele pode se sentir fracassado na escola, pode também experimentar a situação de triunfo se identificarmos seus dilemas e dificuldades e trabalharmos para superá-los.

O princípio básico para uma prática docente socioeducativa seria, portanto, compreender que o homem não é dado, porque se constrói sob três formas: na esfera de espécie humana que é construída por ele mesmo no decorrer da história, diferenciando-se de outras espécies; como membro de uma determinada sociedade e cultura, que também é construída ao longo do tempo; e enquanto sujeito marcado pela singularidade de sua história. Assim, a educação deve ser vista como processo triplo que é único porque associa humanização, socialização, subjetivação/singularização.

Outro aspecto que é essencial na educação socioeducativa é a compreensão de que o estudante precisa se apropriar de conhecimentos que tenham sentido para ele, que façam parte de seu currículo oculto, e que o levem a esclarecer o mundo por meio de atividades que envolvam situações que favoreçam a apropriação de um saber, ou até mesmo construí-lo. Isso porque a educação é um movimento de dentro, alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo. Dado de outra forma, o processo ensino aprendizagem pode vir a fracassar ou, caso o estudante não queira entrar em uma atividade intelectual, ele é quem fatalmente vem a fracassar (CHARLOT, 2013). E isto incide o desafio do trabalho dos professores.

Ao discutir sobre o trabalho dos professores, Tardif (2012, p. 12) afirma que “[...] ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades.” Nesse sentido, é possível compreender as exigências de constantes adaptações dos professores para que se adequem às particularidades de seu campo de trabalho. Educar em espaço socioeducativo, portanto, requer uma ação docente baseada em saberes atentos às diferenças e habilidades de cada estudante com foco no processo de ensino e de aprendizagem pautado na criticidade, diálogo, afetividade, cognição, sociabilidade, convicção de mudança, criatividade, liberdade e autonomia, como bem destaca Freire (2010, p. 95): “A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético.”

Quando pensamos na educação em contexto socioeducativo, é imprescindível compreender como os estudantes aprendem, quais as condições necessárias para a efetivação desta aprendizagem e qual o papel dos saberes docentes nesse processo. Apropriando-nos da

definição de saber apresentada por Tardif (2012) como um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, compreendemos que desde a formação inicial à atuação profissional, o professor desenvolve uma gama de saberes que o auxiliaram em sua atuação enquanto docente.

Partindo do pressuposto apresentado por Tardif (2012) de que o saber do professor é um campo vasto de conhecimento originado de diversas fontes e em momentos diversificados em sua vida, tais como espaços de formação inicial e continuada, compartilhamento de ideias com os pares, com a instituição na qual trabalha, compreendemos que a experiência docente é um campo privilegiado do saber ensinar. Segundo este autor:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma só vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2012, p. 14).

Os saberes, para Tardif, são plurais, pois são formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Além de plurais, os saberes também são temporais, pois os mesmos são adquiridos em contexto específico da vida e da carreira profissional. Nesta ótica, os saberes construídos e mobilizados por professores que atuam em contexto socioeducativo pode diferenciar-se dos saberes inerentes a outros espaços escolares, visto que os estudantes que cumprem medidas socioeducativas também apresentam necessidades e histórias de vida diversificadas. Ou seja, saberes que fundamentam uma ação docente que considere preceitos eminentemente educativos e não prisionais, tais como destaca Português (2009): desenvolvimento de autonomia, diálogo, estabelecimento de vínculos afetivos, troca de experiências, respeito e tolerância.

A pluridimensionalidade do saber docente é também referendada por Gauthier (1998) ao afirmar que um saber é composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. Segundo esse teórico, os saberes da docência são categorizados como: saber disciplinar, que se refere ao saber produzido por pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas, assim como ao conhecimento produzido a respeito do mundo; saber curricular, quando a disciplina sofre transformações para se tornar programa a partir da produção de outras pessoas com o objetivo de ser conhecido, planejado e avaliado pelo próprio professor; saber das ciências da educação,

que diz respeito aos conhecimentos profissionais que informam a respeito das facetas da educação; saber da tradição pedagógica que se relaciona com a atuação do professor que tem como base experiências cristalizadas que lhe serviram de modelo; saber experiencial, que se caracteriza pela relação entre experiência individual e hábitos que servem de regra para a atuação docente; e por fim, o saber da ação pedagógica que é o saber experiencial a partir do momento em que se torna público, sendo testados e validados.

Pimenta (1999) enriquece a discussão sobre a temática, define os saberes da docência em três categorias, tais sejam: saberes do conhecimento, que se refere ao conhecimento específico; saberes pedagógicos, ferramentas que viabilizam a ação de ensinar; e os saberes da experiência, que ocorrem em dois níveis: saberes oriundos da vida escolar e saberes produzidos pelos professores no fazer pedagógico.

Nesta ótica, focalizar a educação básica de jovens e adultos do ponto de vista da escolarização socioeducativa implica redimensionar a prática docente para além do ensino de ler, escrever, ouvir e responder. Destarte, os saberes são articulados no intuito de promover o amadurecimento pessoal e social do estudante, ampliando a capacidade de reflexão sobre questões específicas, tais como, sua visão de mundo, desenvolvimento de valores, suas relações sociais, familiares e profissionais.

Acerca da dimensão pluridimensional dos saberes docentes, Shulman (2014, p. 206) afirma que o conhecimento do professor deve contemplar as seguintes categorias:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e
- organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas;
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Este leque de conhecimento é, segundo Shulman (2014) proveniente de quatro fontes: da formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; dos materiais e do entorno em que se dá no processo educacional institucionalizado representado pelos

currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente; de pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e por fim, da sabedoria que deriva da própria prática.

O referido autor dedica atenção especial aos saberes pedagógicos e do conteúdo considerando-os essenciais ao ensino, por se referirem a tópicos específicos e questões relacionadas à organização, adaptação e apresentação em sala de aula. No entanto, refletindo acerca das especificidades do ensino direcionado a adolescentes que cumprem medida socioeducativa, ressaltamos a relevância do conhecimento que diz respeito conhecimento dos alunos e de suas características, assim como conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação, haja vista ser de suma importância a relação que o professor precisa estabelecer com seu aluno, a fim de que este compreenda a natureza transformadora que a educação possa promover em sua vida.

Freire (2010) acrescenta que para que a prática docente seja transformadora, são necessários outros saberes, os quais percebemos adequar-se perfeitamente ao contexto socioeducativo, tais sejam: a) respeito aos saberes dos educandos: é necessário de estabelecer intimidade entre saberes curriculares dos estudantes e a experiência social concreta destes; b) criticidade: é por meio da curiosidade crítica que os estudantes podem mover-se no mundo atuando como protagonistas de sua possível transformação, e os professores, em movimentos dinâmico e dialético refletirão sobre o fazer e o pensar sobre o fazer; c) convicção de que a mudança é possível: a atuação do professor deve ser de quem não apenas constata o que ocorre no mundo, mas também de quem pode intervir como sujeito de ocorrências.

Nesse sentido, a prática docente desenvolvida pelo professor de EJA em espaço socioeducativo deve constituir-se num processo contínuo de mudança pessoal e grupal e de transformação da realidade dos estudantes e da própria sociedade, quando o professor, ao mobilizar saberes, analisa criticamente as ideologias, parte dos problemas concretos, não pensa o sujeito como indivíduo, mas preferencialmente o sujeito social, e o processo ação-reflexão é visto como preponderante, pois sua ação passa a ser conscientizadora e encaminha a necessidade de novos saberes, aproximando assim educação escolarizada e formação global.

Dada sua singularidade, Arroyo (2007) afirma que a EJA está cada vez mais distante da realidade do educando, haja vista que as políticas de atendimento educacionais são generalizadas e não específicas. Acrescenta ainda o autor que o ponto fundamental está em tornar a educação de jovens e adultos mais humana, ou seja, eduque para transformar e se transforme para educar.

É o que asseguram Jardimino e Araújo (2014, p. 155) ao afirmarem que “[...] é necessário que o professor de EJA transforme os saberes sociais em saberes para ensinar, os saberes para ensinar em saberes ensinados e os saberes ensinados em saberes construídos.” Ou seja, promover aulas que constituam experiência significativa para os adolescentes e que sejam capazes de alterar suas trajetórias de vida, contribuindo para a preparação de um novo projeto de vida e para a reinserção e inclusão em uma sociedade da qual não se sentem parte.

Acerca de saberes docentes construídos mais especificamente em espaço socioeducativo, afirmam Medeiros *et al.* (2014, p.36):

[...] é também na prática docente, que o professor vai constituindo um conjunto de conhecimentos e saberes que lhe possibilitam atuar em sala de aula. Mas sua identidade profissional não se compõe, apenas, desse conjunto de conhecimentos e de sua aplicação ou transmissão aos estudantes. A maneira de ensinar está sempre cruzando com a maneira de ser e, ambas, mostram tanto a trajetória de vida pessoal quanto o significado que se dá à identidade profissional. O professor vai transformando esses saberes na medida em que domina certos conteúdos técnicos, científicos ou pedagógicos. Vai também resignificando-os a partir de suas escolhas ideológicas, suas crenças, suas convicções. Com isso, ele vai compreendendo como e quando fazer uso desses conhecimentos, ao relacioná-los com sua prática pedagógica e com a realidade social e cultural em que vive. Dessa forma, o professor vai constituindo novas habilidades para a docência. Além disso, o professor já possui saberes e competências que o ajudam a criar novas formas de trabalhar, coerentes com as situações e os desafios que ocorrem.

Indubitavelmente, o docente que atua na educação social deve trabalhar de forma consciente e intencional, tendo em seu planejamento pedagógico clareza de que a concepção que sustenta sua ação é fundamental para desenvolver atividades pedagógicas orientadas intencionalmente que deem ênfase às relações sociais contextualizadas, interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem e ações educacionais coletivas. Para tanto, devemos considerar como pressupostos da prática pedagógica socioeducativa ações que propiciem a convivência, a vinculação afetiva, a valorização do significado histórico-social do aprendizado, assim como o desenvolvimento integral do adolescente.

Neste cenário, cabe aos professores articular não apenas os saberes da experiência que vão sendo construídos a partir do conhecimento tácito, mas também uma sólida formação que assegure a apropriação dos saberes pedagógicos e específicos, além de conhecimentos que são particulares de adolescentes em conflito com a lei, tais como a própria legislação e singularidades dos adolescentes e jovens.

Para uma adequada compreensão, Moura (2015, p.8) afirma que “[...] os saberes e competências adquiridos na formação inicial não são mais suficientes para o enfrentamento da complexidade das novas exigências da sociedade, ficando clara a necessidade de mecanismos de formação profissional permanente. Ou seja, diante do desafio de se educar pessoas jovens e adultas com o intuito de que eles cresçam e mudem como pessoa, torna-se necessário preparar a formação de professores de forma integral. Formação esta a partir da construção de saberes que fundamente um ensino e contemple a aprendizagem em três dimensões: a dimensão cognitiva, centrada no aspecto mental; a dimensão física, que está ligada aos estilos de aprendizagem e a dimensão emocional que está vinculada aos fatores psicológicos e fisiológicos.

Os saberes são suportes provenientes da formação docente, assim como das experiências vivenciadas tanto na vida pessoal quanto profissional. É diante de situações concretas de sala de aula que o professor fundamenta-se em diferentes teorias relativas ao ensinar e ao aprender para compreender e confrontar as problemáticas de seu cotidiano. O professor precisa estar em sintonia com o tempo, e é a mobilização dos saberes que lhe darão condições para responder às exigências e aos desafios do ensino significativo.

Segundo Shulman (2014, p. 205) “O ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado.” Desta forma, adequando o modo de falar, mostrando, interpretando e representando as ideias do conteúdo ensinado, o professor mobiliza os saberes transformando a compreensão de um conteúdo e de habilidades didáticas em ações e representações pedagógicas, afim de que seus alunos venham a compreender o conhecimento novo, apropriando-se de um saber que anteriormente não detinham.

Ao relacionar saberes ao conhecimento do professor, Shulman (2014) categoriza-os no seguinte formato: a) conhecimento do conteúdo; b) conhecimento pedagógico geral, que são os princípios e as estratégias que abrangem o gerenciamento e organização de sala de aula, c) conhecimento do currículo; d) conhecimento pedagógico do conteúdo, que identifica a plataforma de conhecimento necessária para ensinar; conhecimento dos alunos e de suas características; e) conhecimento de contextos educacionais, e por fim, f) conhecimento dos fins, que são os propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Vale ressaltar que essa gama de saberes tem como fonte quatro grandes áreas, sobre as quais assevera Shulman (2014, p. 207):

[...] (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática.

Frente ao exposto, destacamos que a prática do professor de EJA desenvolvida em espaços socioeducativos, diante de suas peculiaridades, requer reflexão crítica e demanda a mobilização de saberes docentes que deem conta da singularidade do fazer pedagógico na educação social, pois é por meio da articulação desses saberes que em seu cotidiano o professor terá condições de responder a situações concretas de sala de aula, e (re)construir saberes essenciais à relação de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Neste sentido, faz-se necessário que o processo ensino-aprendizagem seja desenvolvido numa proposta que explore o desenvolvimento e o potencial do estudante que cometeu ato infracional e, que esteja ancorada numa perspectiva de educação que leve em consideração sua forma adulta de aprender, tal como assegura a Andragogia, abordagem que passamos a discutir no próximo tópico.

2.4 Educação socioeducativa e a perspectiva da Andragogia

Não muito diferente da realidade de outras escolas públicas que desenvolvem a EJA, no anexo educacional instalado no CEM, o maior número de matriculados está na IV etapa, que corresponde ao sexto e sétimo ano do ensino fundamental. Este quantitativo está intimamente relacionado ao abandono escolar e a repetição que ocorre no sexto ano, conforme os próprios estudantes relatam na entrevista pedagógica logo ao ingressarem na instituição.

Uma parcela considerável destes estudantes encontra-se afastado da escola em uma média de três anos ou reprisam a mesma etapa também nesta média. Diante deste quadro, um dos grandes desafios dos professores é conquistar o interesse dos estudantes em participar das aulas, haja vista que a desmotivação dos mesmos se perpetua também dentro da Unidade, contribuindo para a manutenção do ciclo de abandono ou retenção. Este fato nos faz refletir sobre a necessidade de uma educação que venha a afetar o adolescente em conflito com a lei no sentido de que este sinta prazer em aprender envolvendo-se ativamente no processo escolar.

A título de ilustração, no ano de 2014, ao realizar uma visita rotineira a uma das alas do CEM doamos uma caixa de sapato vazia a um adolescente que havia nos solicitado dias antes. Na manhã seguinte, ao fazermos a chamada para que os estudantes se direcionassem à sala de aula, inclusive aquele estudante que resistia em frequentar o espaço escolar e já havia repetido por quatro vezes seguidas a terceira etapa da EJA, a certa distância da ala foi possível ouvir uma música que ecoava do alojamento B. Tal foi nossa surpresa em ver a caixa de som artesanal que aquele socioeducando havia construído utilizando apenas o material doado, e o que restara de uma caixinha de som que havia sido destruída em uma das revistas realizadas anteriormente pelos socioeducadores.

O fato narrado só vem a confirmar o indício do potencial que estes adolescentes têm e que podem ser canalizados para o processo educacional. Acreditamos que isto seja possível na medida em que os estudantes participem ativamente na construção do conhecimento e se envolvam com a atividade intelectual. Este é o mesmo pensamento de Charlot (2013) ao afirmar que se o estudante não tem uma atividade intelectual, ele não aprende. Ou seja, as atividades planejadas pelo professor precisam fazer sentido e dar prazer para o estudante, porque só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender.

Nesta ótica, o ensino voltado para adolescentes, jovens e adultos dar-se-á por meio da interação orientada entre o professor, o estudante e os procedimentos metodológicos que capacitam o indivíduo a desenvolver suas potencialidades transformando sua vida em processo permanente de aprendizagem. Esta é a concepção de aprendizagem que deve permear o espaço socioeducativo, a qual Antunes (2014, p. 17) define como “[...] um processo de construção, ressignificação, sistematização, valorização e apropriação de saberes cotidianos geradores de transformações permanentes ou relativamente permanentes no aprendiz.”, que deve se fundamentar em princípios éticos, políticos e estéticos, assim como no movimento de ações mentais provocadas e geradas pelos desafios do viver e do conviver.

No entanto, a aprendizagem tem se apresentado como um desafio real em espaços socioeducativos porque o ensino que tem como referência a Pedagogia, definida como a arte e a ciência de educar crianças, é centrada na atuação do professor que por considerar a falta de maturidade do estudante para tomar decisões, entende que o aprender deve ser totalmente direcionado pelo professor. Esta abordagem vem sendo ao longo dos anos aplicada também no ensino de adultos ignorando muitas vezes a mudança da fase infantil para adulto e dificultando a aprendizagem pela falta de motivação e de metodologia alinhada ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Isso significa que a Pedagogia da forma como é aplicada não colabora com o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito jovem e adulto.

Para descrever e explicar o ensino voltado para este segmento da sociedade, Finger e Asún (2003) apresentam a Andragogia como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender. Segundo os autores, três escolas de pensamento atravessam a construção da educação de adultos dando-lhe um caráter de aprendizagem que ocorre de “baixo para cima.” Melhor clarificando, a educação de adultos especializada, manufatura e moldada para corresponder às necessidades da industrialização, distancia-se da proposta de formação que está ancorada nos pressupostos da aprendizagem experiencial defendida pela concepção pragmática, nos ideais de autorrealização propostos pela corrente humanista, assim como na teoria crítica fundada no marxismo, que tem Freire como expoente da EJA ao advogar a reflexão como artefato para que o sujeito possa compreender o mundo e nele atuar.

Segundo Filatro (2014), a expressão Andragogia foi utilizada pela primeira vez pelo alemão Alexander Kapp em 1833 para descrever o método de ensino utilizado por Platão com pequenos grupos de adultos. Em 1921 o termo foi tema de estudo por Eugen Rosenstock na publicação de um artigo em que defendia que a educação de adultos exigia bases filosóficas e metodológicas distintas. Já em 1920, Eduardo Linderman, ao realizar uma pesquisa para a Associação Americana para Educação de Adultos sobre as melhores formas de educar adultos, percebeu algumas impropriedades nos métodos utilizados nesta modalidade de ensino, como por exemplo, a transferência passiva do conhecimento para o estudante. À vista disto, ao estudar o significado da educação de adultos afirmou ser a valorização da experiência sua característica principal.

Neste percurso, a partir do ano de 1970, as ideias sobre a educação específica voltada para adultos passou a ser disseminada por Malcolm Knowles nos Estados Unidos da América com a publicação de uma obra intitulada “O aprendiz adulto: uma espécie negligenciada”. Para o referido autor, a Andragogia é uma alternativa em que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre o professor, o estudante adulto e a independência tendo a criatividade e a autonomia como características que lhes são inerentes.

Nos estudos de Knowles (1998), os princípios pedagógicos desconsideram as experiências dos aprendizes adultos submetendo-os a situações educativas semelhantes às das crianças. No entanto, por já possuir um estágio de maturação física e psicológica, o estudante adolescente, jovem ou adulto tem capacidade para assumir responsabilidades pela própria vida, seja no âmbito social, familiar ou profissional. Por essas razões, a educação de adultos demanda uma filosofia, conceitos e métodos específicos que valorizam, entre outros princípios: a necessidade do aprendiz de aprender, o autoconceito do estudante, suas experiências anteriores, bem como a prontidão e a autonomia que este tem como aprendiz.

Por conseguinte, ciente de que os estudantes internos no CEM não se enquadrarem na faixa etária infantil, e são detentores de um currículo construído com experiências vivenciadas ao longo de sua história, e ainda da capacidade de desenvolver uma conscientização sobre a intervenção crítica na realidade, compreendemos possuir a Andragogia propostas metodológicas adequadas para educação direcionada a adolescentes em conflito com a lei. Isto porque estes estudantes expressam certo desânimo com relação ao processo educacional por já avançarem no nível de maturidade física e cognitiva, possuindo a capacidade de autodirecionamento no processo ensino-aprendizagem. Assim, é imprescindível entender que adolescentes, jovens e adultos aprendem de forma distinta de crianças e necessitam, portanto, de práticas educativas que condigam com seu estágio de desenvolvimento.

De modo geral, as pessoas são diferentes naturalmente e cada uma tem uma forma singular de aprender. O adolescente, o jovem e o adulto também têm diversidade quanto ao aprendizado e necessitam de metodologias diferenciadas que tenham como foco suas necessidades individuais. No quadro 2 exposto na sequência, destacamos os parâmetros da Andragogia como propostas de aprendizagem:

Quadro 2: Parâmetros da Andragogia

DIMENSÕES	ANDRAGOGIA
ESTUDANTE	Possui um estatuto independente
PROFESSOR	Atua como mediador e acredita na capacidade do estudante
NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM	São formuladas a partir das necessidades do estudante
CONTEÚDO	Parte dos problemas da vida e auxilia no enfrentamento das dificuldades cotidianas
APRENDIZAGEM	É dialógica, contextualizada, contribuindo para o crescimento e autorrealização.
MOTIVAÇÃO	Intrínseca ao próprio estudante
AMBIENTE DE APRENDIZAGEM	É mais informal e caracterizado pela equidade, respeito mútuo e cooperação

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Flinger e Asún (2003).DeAquino (2007)

Diante das informações contidas no quadro 2, podemos observar que há uma valorização na participação ativa do estudante durante o processo ensino-aprendizagem, bem como na experiência como andaime para o aprender. Isto porque a Andragogia vê o adulto como ser dotado de autonomia sobre a própria vida que se dispõe a aprender quando percebe a aplicação prática no cotidiano do que está sendo aprendido.

De acordo com Pinto (1985), a concepção progressiva da educação de adultos considera o analfabeto como uma criança que interrompeu seu desenvolvimento cultural, por isso, o professor procura aplicar com este as mesmas técnicas de ensino, como as cartilhas infantis. Para o autor, esta é uma postura errônea, pois não considera o conhecimento que o estudante jovem ou adulto possui, passando a ignorar seu desenvolvimento social, assim como a evolução de suas faculdades cerebrais.

Ao apresentar esta reflexão, relembramos um fato que ocorreu em uma das formações que realizamos no curso investigativo, quando ao estudarmos sobre os princípios da Andragogia, discutíamos sobre a importância de se trabalhar metodologias direcionadas ao ensino de adolescentes, jovens e adultos utilizando estratégias diferenciadas. A iniciativa de abordar os princípios andragógicos nas oficinas de formação se deu porque temos presenciado uma prática das professoras alfabetizadoras utilizarem em suas aulas técnicas de memorização de sílabas isoladas, como ba, be, bi, bo, bu, além de cópia e leitura de textos retirados de livros da educação infantil e cartilhas de alfabetização específicas para crianças.

Ao final da discussão, ao fazermos a avaliação do encontro, uma das professoras que trabalha com a I etapa da EJA afirmou que adotava a repetição e a memorização de sílabas isoladas como estratégia para alfabetizar os adolescentes porque achava ser uma forma mais prática de ensiná-lo a ler mais rápido e, porque nunca tinha ouvido falar sobre Andragogia. No entanto, iria encarar o desafio de se desprender do conhecimento que adquiriu em sua formação inicial e mudar significativamente sua prática, inclusive permitindo que seus estudantes participassem do planejamento de suas aulas na escolha de textos a serem trabalhados.

A reconstrução da prática desta professora está relacionada à assertiva de Knowles, Holton e Swanson (1998), ao assegurar que a aprendizagem do ser humano, por se referir a um processo que evidencia mudança de comportamento, de conhecimento, de habilidades e a aquisição de novas atitudes, necessita do envolvimento pleno do estudante. Neste cenário, é de suma importância que o professor desenvolva práticas que leve o estudante a compreender o porquê e o que está aprendendo, bem como o despertar para uma postura de autonomia que o possibilite aplicar o conhecimento adquirido em problemas da vida real.

Ao realizar as práticas pedagógicas de planejar, executar e avaliar o processo educativo, é preciso que o professor considere que na perspectiva da Andragogia adultos são motivados a aprender quando percebem que suas necessidades e interesses são satisfeitos durante a aula. Para tanto, a orientação de aprendizagem destes estudantes precisa ser

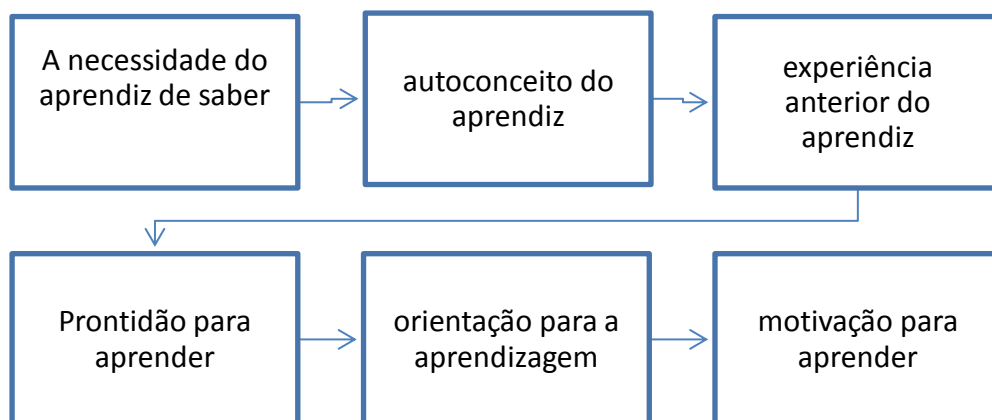
organizada a partir das situações de vida e não unicamente dos conteúdos curriculares, favorecendo sua efetiva participação e pleno engajamento.

O formato andragógico de aprendizagem se distancia da proposta convencional de ensino porque favorece a participação ativa e efetiva do estudante, haja vista que o recurso mais valorizado na educação é própria experiência do estudante. No entanto, temos observado que a educação que ocorre em espaço de EJA evidencia práticas pedagógicas que têm como ponto de partida a organização de disciplinas e à adaptação a currículos externos que deixam à margem as reais necessidades e interesses do estudante.

A diferença básica entre a Andragogia e a educação convencional é que esta primeira ocorre como processo colaborativo de aprendizagem não autoritária fundamentada na análise central de experiências do educando, enquanto que a segunda, prima por transmitir o conhecimento desconsiderando o a participação ativa do estudante jovem ou adulto, assim como seu estágio de amadurecimento. Dito de outra forma, “[...] a aplicação aqui é que os jovens também podem aprender melhor quando suas necessidades e interesses, situações de vidas, experiências, autoconceitos e diferenças individuais são levados em consideração.” (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 1998, p. 53).

Para tanto, torna-se necessário que o professor desenvolva suas aulas a partir dos seis princípios da Andragogia, os quais apresentamos na figura 1:

Figura 1: Princípios da Andragogia



Fonte: Produção da pesquisadora com base em Knowles, Holton e Swanson (1998)

A análise da Figura 1 chama nossa atenção para compreender que as práticas educativas destinadas ao público jovem e adulto devem partir das reais necessidades dos

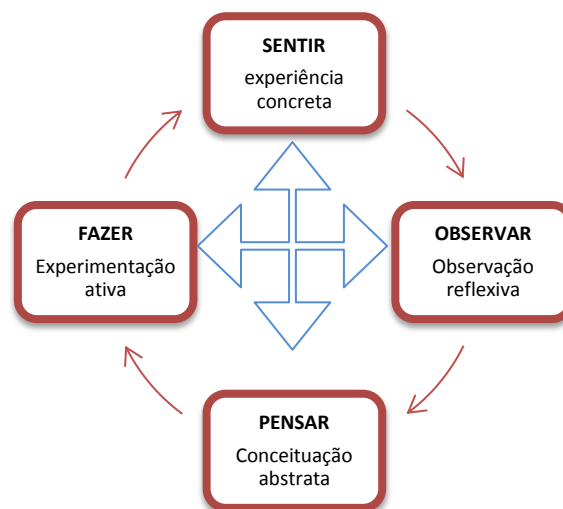
conhecimentos que o estudante precisa adquirir, considerando sua capacidade de autoaprendiz, suas vivências anteriores e sua disposição em participar do processo educativo. É a partir dessa consciência que o professor de EJA planeja suas práticas educativas de forma a despertar a motivação do estudante para a aprendizagem, necessitando para tanto, desapegar-se dos sumários de livros muitas vezes elaborados por quem de fato não conhece a realidade socioeducativa.

As orientações dadas pela Andragogia como ciência preocupada com a aprendizagem de adultos está fundamentada em abordagens teóricas, como por exemplo, a aprendizagem experiencial ou vivencial, em que o processo de aprendizagem é baseado na própria experiência do estudante. Segundo DeAquino (2007) esta teoria foi defendida por David Kolb no ano de 1980 e tem como referência as ideias de Dewey⁵, em que a efetividade da aprendizagem de adultos seria vista como resultado da interação entre o objeto de estudo e suas vivências. Este importante teórico defendeu entre o final do século XIX e início do século XX que a aprendizagem deveria partir da problematização dos conhecimentos prévios do estudante, tendo este sujeito como foco do processo ensino-aprendizagem.

Partindo da hipótese de que o ser humano possui maneiras distintas de aprender, que depende de como percebemos a realidade e como a processamos, Kolb desenvolveu o ciclo de aprendizagem vivencial, no qual se apresentam quatro estágios distintos de aprendizagem baseados nas dimensões sentir-pensar; observar-fazer a realidade.

Na figura 2 sintetizamos a articulação entre os estágios propostos no ciclo de Kolb.

Figura 2: Ciclo de Kolb



Fonte: Produção da pesquisadora com base em DeAquino (2007)

⁵Dewey propôs uma Educação que considerasse a experiência de cada indivíduo, não como uma atitude isolada do sujeito com o mundo, mas que este se integre com os outros passando por um processo contínuo de reconstrução rumo à emancipação.

Conforme as dimensões expostas na figura 2, o estágio sentir é o momento em que o estudante envolve-se abertamente em novas experiências da realidade pela apreensão de impressões e sensações. No estágio da observação reflexiva o professor promove a reflexão do aprendiz a partir de diferentes perspectivas sobre o fato que foi vivenciado em sala de aula. No estágio pensar os estudantes criam conceitos para integrar as experiências observadas às teorias abstratas, e no estágio fazer o estudante utiliza os conceitos ou teorias internalizadas para tomar decisões e resolver problemas de seu cotidiano.

A integração dos quatro estágios é imprescindível para que a aprendizagem ocorra, e o ponto de início do processo é irrelevante para sua eficácia, devendo-se considerar então a concretude do ciclo. É importante salientar que a aprendizagem vivencial demanda um envolvimento efetivo do aprendiz com seu aprendizado, gerando um processo mais profundo de conhecimento e habilidades por meio da experiência, reflexão, experimentação e aplicação, dando-se a aprendizagem pela transformação da informação em conhecimento útil.

Contribuindo para a compreensão da abordagem vivencial, afirma DeAquino (2007) que esta é complementada pelo conceito de aprendizagem contextualizada, sugerindo que a aprendizagem é mais eficaz quando a habilidade ou competência desenvolvida ou adquirida está conectada a situações reais nas quais ela seria usada. Isso está em completa oposição à tradição pedagógica, que pressupõe que o conhecimento ou a habilidade adquirida poderá ser generalizado para diversos contextos.

Desta afirmação, depreendemos que o conhecimento para ser adquirido necessita de atividades contextualizadas que promovam a observação reflexiva, a conceitualização abstrata e a experimentação ativa de modo que o estudante tenha condições de aplicá-lo nas situações em que for necessário. Neste prisma, a EJA direcionada a adolescentes socioeducandos deve ser conduzida numa perspectiva em que os adolescentes tenham compreensão do mundo em que vivem e possam tomar decisões adequadas sobre como viver nele.

Um número considerável de adolescentes em conflito com a lei comete ato infracional sob a influência de outros colegas abstendo-se de refletir sobre o fato e sobre as consequências que viriam a sofrer, ou seja, são “teleguiados”, como eles se autodenominam. Portanto, a educação escolarizada deve atuar não como mera política assistencialista ou como terapia ocupacional, mas como garantia de uma identidade formativa reflexiva que propicie o desenvolvimento de conhecimentos e valores, bem como um posicionamento crítico dos socioeducandos frente aos desafios do mundo.

Para que haja um envolvimento real e prazeroso por parte do estudante no processo educacional, é essencial o papel dos docentes na proposição de situações em que a história

deste seja utilizada como um recurso fundamental para a aprendizagem significativa. Esta compreensão também tem como referência outra teoria básica da Andragogia denominada aprendizagem significativa. Tal abordagem foi proposta por David Ausubel ao reconhecer que a aprendizagem ocorre por meio de uma dinâmica evolutiva de correlacionamento não literal entre a estrutura cognitiva de um indivíduo e uma nova informação. (CARVALHO; CHING, 2016). Ou seja, para que a aprendizagem seja ancorada e se torne significativa, o aprendiz deve associar as novas informações a conhecimentos que ele já possui, formando conceitos cada vez mais complexos e elaborados.

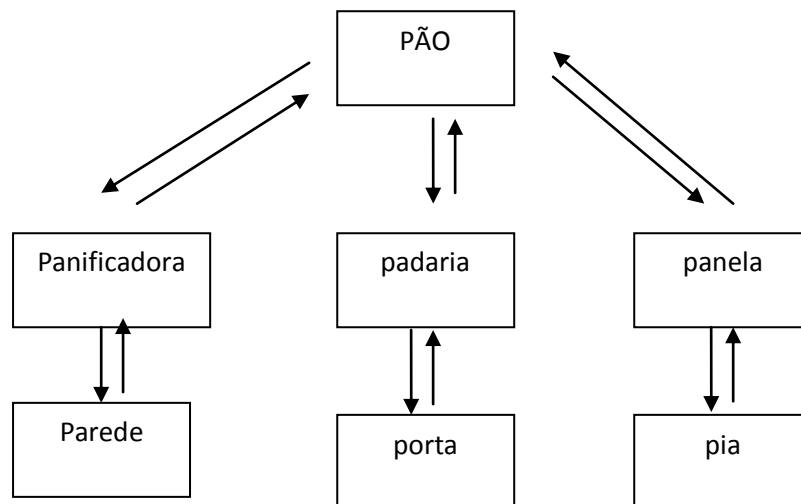
Segundo Moreira e Masini (2011) a teoria de David Ausubel é um ponto de vista cognitivista em aprendizagem que se preocupa com o processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, em que o ponto central está em compreender que o fator que mais influencia a aprendizagem é o saber que o estudante já possui. Nesta perspectiva, um novo saber deve ancorar-se em abstrações de experiências relevantes vivenciadas pelo indivíduo, permitindo que haja relação entre os conhecimentos já assimilados e os novos saberes construídos.

A aprendizagem significativa difere-se da aprendizagem mecânica porque, enquanto na primeira há um ciclo constante de evolução por meio da conexão entre o conhecimento prévio e os já adquiridos na vivência do estudante, na segunda, a nova informação é armazenada no cognitivo de forma arbitral porque não há diálogo entre o conhecimento existente e as novas informações. Assim, a informação é apenas memorizada da forma como lhe foi apresentada impossibilitando que esta seja aplicada em outro contexto, quando lhe for necessário.

Por exemplo, se um professor tem como prática de alfabetização a leitura e escrita de pares de sílabas isoladas, como pa, pe, pi, po, pu, pão, o ensino ocorre de forma mecânica favorecendo apenas a memorização. No entanto, se a aula é iniciada com a apresentação de uma receita de pão caseiro, facilmente o aluno identificará o uso da letra p em textos, palavras e sílabas presentes em seu cotidiano, como por exemplo, panificadora, padaria, padeiro, dentre outras.

Um recurso instrucional que pode favorecer a aprendizagem significativa é a produção de mapas conceituais, que são diagramas hierárquicos que refletem a organização conceitual, como demonstramos na figura 3 projetada a partir do planejamento de uma aula que tem como objetivo a escrita e leitura de palavras escritas com letra p.

Figura 3: Mapa conceitual mediando a aprendizagem significativa



Fonte: Produção da autora com base em Moreira e Masini (2011)

A construção deste mapa conceitual inicia com o conceito mais geral, no caso, pão e para a identificação dos conceitos intermediários, o professor pode pedir que os alunos citem palavras relacionadas à confecção de pão iniciados com a sílaba pa, portanto, panificadora, padaria e panela. A terceira fase do mapa é constituída por conceitos específicos, quando o professor agora sugere que os alunos acrescentem ao mapa palavras relacionadas a elementos de uma casa escritos com outras sílabas da letra p, como por exemplo: parede, porta e pia. Esta estratégia além de partir de um conhecimento que o aluno já possui, permite sua participação efetiva na construção do novo saber.

Quanto à construção de mapas conceituais, Moreira e Masini (2001) destacam os seguintes pontos: O conteúdo a ser trabalhado em sala de aula precisa ter significado para o educando, evitando algo a mais a ser memorizado. Portanto, identificar as sílabas da letra p em várias palavras que o estudante já conhece, promove a expansão do aprendizado propiciando a codificação de novas palavras a partir de outras que este já conhecia.

Vale ressaltar que, além de trabalhar o mapa de forma clara, o professor deve estimular o aluno a produzir seus próprios mapas, evitando assim que ele tenha a habilidade de construção inibida ao recebê-los prontos apenas para a leitura e cópia.

Dando continuidade aos aspectos inerentes à Andragogia, considerando as peculiaridades da EJA, Bellan (2005) ao discutir sobre questões de como o adulto aprende ressalta que o papel do professor é atuar como mediador do processo educacional destacando-se nas seguintes habilidades:

- Comunica-se com eficiência para que o estudante compreenda o que este deseja transmitir.
- Promove o aprendizado do estudante por meio de atividades variadas e interativas.
- Demonstra a importância da prática do conteúdo estudado, propagando a sensação de que aquele conhecimento fará diferença na vida do estudante e não apenas o agregar de informações sem utilidade.
- Aproveita a experiência acumulada do estudante fazendo relação do conhecimento construído com os exemplos relevantes à sua vida.
- Propõe problemas, novos conhecimentos e situações relacionadas ao cotidiano do educando.
- Envolve o estudante no planejamento, assim como na responsabilidade do aprendizado.

Diante do exposto, percebemos que dadas às especificidades das histórias de vida dos estudantes do CEM, o contexto escolar socioeducativo necessita de uma sólida formação de professores e do conhecimento das características acerca do modo de aprender dos estudantes. A tarefa desafiante estaria, pois, em se formar educadores em que seus saberes sejam construídos em uma matriz pedagógica contrária às matrizes formadoras que têm como referência a infância, e que teorize sobre o processo de educacional de quem pensa, tem voz, que questiona e que se constitui numa multiplicidade de espaços. (ARROYO, 2006)

Pensar a educação voltada para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas à luz da Andragogia requer um novo olhar sobre a EJA. Diríamos até uma oportunidade para que os estudantes do CEM alcem voos rumo à compreensão do que, porque e para que aprendem. Ou seja, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula partem da visão do estudante enquanto sujeito da educação e não objeto desta.

A escola que educa para a cidadania tem diante de si o objetivo de desenvolver habilidades do estudante que contribuam para que ele se torne um indivíduo atuante, capaz de resolver problemas e enfrentar desafios cotidianos. Neste prisma, a Andragogia favorece oportunidade para que o socioeducando possa explorar toda a sua capacidade crítica, a sua competência, a sua relação com o social e o cultural, a sua experiência de vida, assim como seu potencial em participar efetivamente da construção do conhecimento.

Dando continuidade, consideramos relevante apresentar na próxima seção aspectos referentes à base metodológica que deu fundamento à nossa trajetória investigativa.



3 CONSTRUTOR METODOLÓGICO: moldando a estrutura, alcançando voo

Passávamos horas a fio aparando o bambu para a vareta central e as outras duas que se cruzavam para fazer a armação, cortando o papel finíssimo, indispensável para a pipa debicar e voltar a subir com facilidade.[...] Hassan e eu éramos muito melhores empinando pipas do que tentando fabricá-las. Uma falha ou outra no nosso projeto sempre acabava determinando seu destino.

O empenho de Amir e Hassan em construir pipas que chegassem às alturas é destaque na epígrafe que iniciamos essa seção, embora revele o protagonista ter maior habilidade em empiná-la do que em sua construção. Mas a preocupação com a eficácia do projeto é evidenciada em sua fala, visto que desta depende a finalização do voo.

Dependendo da criatividade, as pipas podem ter formas arrojadadas e uma dimensão de cores, mas se não alcançar as alturas, de nada adiantará tanto requinte. Para que voe, que é o objetivo maior de quem a manuseia, além de uma estrutura bem construída com a utilização do material adequado, é também determinante a força do vento e a tensão da linha.

Na conjectura que fundamenta uma pesquisa que tem como campo epistemológico os processos educacionais, é imprescindível que o pesquisador pautar seu estudo numa proposta delineada, crítica e criativa considerando os princípios estabelecidos pela metodologia científica. Afinal de contas, parafraseando a epígrafe que utilizamos para iniciar esta seção, se falharmos na escolha correta do processo metodológico, inevitavelmente, o destino de nossa pesquisa diferenciará do que planejamos.

Nesta seção apresentamos a trajetória investigativa que percorremos, e tal como a construção de uma pipa, ressaltamos os elementos que adotamos para sua produção. Em sua estrutura organizacional, apresentamos três subtópicos assim denominados: Delineando a fundamentação epistemológica; Esboçando a estrutura metodológica e Construindo o plano de análise.

3.1 Delineando a fundamentação epistemológica

A pesquisa científica, de modo geral tem sido reconhecida como atividade capaz de mediar o desenvolvimento de práticas sociais. No campo educacional, esta tem contribuído significativamente para a compreensão de questões referentes à educação, bem como para a formação do professor pesquisador. Para tanto, é necessário que as pesquisas sejam realizadas

com rigor e seriedade, além de pautadas em procedimento metodológico que viabilizem produções científicas comprometidas com teoria científica e prática social.

Segundo Marconi e Lakatos (2008), a seleção dos procedimentos metodológicos a serem utilizados em determinada pesquisa deve estar diretamente relacionada com o problema de pesquisa, bem como com os objetivos estabelecidos para abordar o problema. Devemos considerar que a escolha metodológica dependerá também de outros fatores, como o objeto do estudo, a natureza do fenômeno, os sujeitos participantes da pesquisa, o *locus* do processo, os recursos disponíveis, entre outros.

Para compreender as particularidades dos saberes docentes mobilizados em contexto socioeducativo e suas características subjetivas, foi necessário optarmos por uma abordagem de pesquisa, que de forma contextualizada, nos permitisse fazer conexão entre a vida real dos acontecimentos e o percurso investigativo. Assim, adotamos a pesquisa qualitativa como fundamento metodológico por ter como fio condutor a interação dinâmica entre pesquisa e objeto estudado quando observamos suas particularidades dentro da generalidade.

Nas últimas décadas tem sido cada vez mais evidente o interesse de pesquisadores da área de educação pelo uso das metodologias qualitativas. Isto porque pesquisa realizada com este enfoque diverge de pesquisas quantitativas por terem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, havendo contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Além disso, os dados produzidos durante a pesquisa são predominantemente descritivos por serem fruto de descrições de pessoas, situações e acontecimentos e a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Quanto ao histórico, a pesquisa qualitativa nas Ciências da Educação remonta a estudos sobre processos educacionais em escolas europeias no início do século XIX, embora as pesquisas educacionais iniciem somente na metade do século XX. Os primeiros estudos qualitativos se deram por meio de observações etnográficas de outras culturas durante o período de colonização no final do século XVI. Na mesma época, foram produzidos estudos comparativos sobre a organização da vida escolar em diferentes regiões da Europa.

Nas Ciências da Educação o impacto pela difusão de métodos qualitativos ocorreu entre os anos de 1950 e 1970 na Inglaterra, França, Estados Unidos e na Alemanha em 1960. No entanto, houve uma retração na dicotomia entre as abordagens quantitativas e qualitativas em função de uma maior diferenciação e diversificação de ambos os paradigmas. A introdução de métodos qualitativos nas diferentes nações, sobretudo a partir da década de 1970, ocorreu em função da expansão dos processos e instituições educacionais e,

consequentemente, pela necessidade de outras formas de avaliação e mensuração de resultados. (WELLER E PFAFF, 2013)

As principais abordagens qualitativas utilizadas atualmente nas pesquisas educacionais podem ser classificadas em três tipos: etnografias, história oral e análise biográfica, análises interacionistas e análise do discurso, sendo que a etnografia apresenta tradição mais antiga da educação, e trata do mundo de vidas alheios ou estranhos, respeitando a perspectiva destes. Já a etnografia escolar, remonta à descrição de vida e da organização de ambiente escolares em pesquisa realizadas no século XVII.

No Brasil, segundo Weller e Pfaff (2013), as origens dos métodos qualitativos em pesquisas sobre educação sofreram influência de estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, bem como das perspectivas para investigações em espaço escolar a partir de 1970. No entanto, é a partir de 1980 que se fortalece o grupo de pesquisadores que adotam metodologia qualitativa, principalmente em centros de pós-graduação em educação com a produção de dissertações e teses.

Vale ressaltar que esta transição ocorre em um contexto em que a sociedade brasileira era cercada por diversos movimentos sociais que favoreciam manifestações socioculturais e à expressão crítica social que, consequentemente, refletiam desaprovção aos métodos considerados clássico de investigação em educação com abordagens quantitativas de caráter numérico ou experimental.

Segundo Gibbs (2009), a pesquisa qualitativa tem desenvolvido uma identidade própria que visa abordar um mundo externo e entender, descrever, e às vezes, explicar fenômenos sociais de formas diferenciadas, dentre as quais, destacamos analisar experiências de indivíduos ou grupos, estando estas relacionadas tanto a histórias bibliográficas, práticas cotidianas ou profissionais. Outro aspecto relevante da pesquisa qualitativa é o fato de possibilitar que o pesquisador faça registros e exames de práticas de interações e comunicações que estejam se desenvolvendo no contexto natural da investigação, considerando suas particularidades. O autor afirma que, diferentemente de pesquisas não qualitativas, o pesquisador pode abster-se de formular uma hipótese para depois testá-la, haja vista que estas vão se desenvolvendo e sendo refinadas no processo da pesquisa.

Ao longo dos anos, o uso dos métodos qualitativos apresentou variadas contribuições ao avanço do conhecimento em educação, possibilitando melhor compreensão de processos escolares, institucionais, culturais e sociais. Dentre essas contribuições, Weller e Pfaff (2013, p. 34) destacam:

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.
- 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos no processos educativos.

Optamos em desenvolver nossa pesquisa numa perspectiva qualitativa por compreendemos que tal abordagem nos permitiria aprofundar estudos sobre uma questão escolar específica, que são os saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativo, dando destaque às suas peculiaridades e relevância. Conforme Cardano (2017), a pesquisa qualitativa é uma forma peculiar de fazer pesquisa social, pois a mesma permite uma observação mais próxima do campo de estudo, além de possibilitar adaptação dos procedimentos adotados na produção e análise dos dados.

Nesta ótica, optamos por uma fundamentação teórico-metodológica que orientasse nosso percurso investigativo e coadunasse com a perspectiva qualitativa, pois é por meio desta que compreendemos e explicamos o que já sabemos sobre o objeto de estudo e ainda o tipo de conhecimento a ser obtido no processo investigativo. Assim, nossa pesquisa foi ancorada na epistemologia construcionista, bem como na perspectiva teórico-crítica.

Considerando que como nesta perspectiva o objeto não é descoberto, mas construído durante o processo investigativo nos levando a rejeitar a ideia da existência de uma verdade objetiva esperando por ser descoberta, nosso objeto de estudo emerge da interação com a realidade, conforme afirma Esteban (2010, p. 51) “Não existe significado sem uma mente, o significado não se descobre, mas se constrói.” Ou seja, os dados que produzimos durante a pesquisa não foram vistos como objeto pronto e acabado esperando por ser capturado, mas como conhecimento com significado que foi construído a partir de nossa interação com os professores e com as experiências de mundo deles. Fato que contribuiu para que a análise de nosso estudo partisse da premissa de que os saberes docentes, por serem fenômenos mutáveis, deveriam ser estudados como processo em desenvolvimento e não como produtos a serem coletados e vistos como inalteráveis e estáticos.

Nessa perspectiva o significado constituiu-se nas relações que estabelecemos entre o objeto de estudo e os partícipes da pesquisa, bem como entre eles e outros membros da sociedade por meio das interações sociais que construíam sua singularidade. Assim, no processo investigativo que realizamos, tanto os partícipes, quanto o objeto de estudo não

foram compreendidos de forma fragmentada, mas como significados que se tornaram históricos, sociais, culturais e singulares, conforme destaca Esteban (2010) que o conhecimento científico não reflete e descreve a realidade do objeto tal qual é, mas leva em consideração o contexto em que ocorre.

Enquanto pesquisadora, a postura que assumimos foi de mediadora da produção do conhecimento, que ao agir em processo de interação com os partícipes do estudo, procuramos contribuir para que houvesse reflexão sobre práticas profissionais que eles desejam compreender e transformar, propiciando redefinição dos sentidos e significados das práticas adotadas nos processos educativos por eles desenvolvidos.

Como dito anteriormente, adotamos a perspectiva teórico-crítica como fundamento para a realização desta pesquisa porque, entre outras premissas, destaca a ideia de que todo conhecimento está fundamentalmente influenciado por relações de poder que são de natureza social e estão historicamente construídas, e que o ensino e a aprendizagem têm implicações sociais que vão além da aquisição de conhecimentos. Ou seja, a realidade da escola em que realizamos a pesquisa não foi compreendida unicamente por fatos empiricamente estabelecidos, mas tendo como referências os motivos de nossos colaboradores, bem como a objetividade do ensino.

Dentre outras características, a perspectiva teórico-crítica concentra-se na conceitualização dos problemas educacionais como parte do padrão social, político, econômico e cultural, por meio dos quais o ensino se desenvolve, divergindo-se da perspectiva positivista pela incapacidade para se analisar e compreender as influências que as estruturas sociais exercem no modo como os docentes interpretam e compreendem suas práticas (ESTEBAN, 2010).

3.2 Esboçando a estrutura metodológica

Os temas metodológicos até aqui apresentados evidenciaram uma preocupação com uma pesquisa voltada para a compreensão e descrição de situações concretas e para a intervenção orientada em função de um problema efetivamente por nós detectado. Nesta parte, abordamos em linhas gerais as orientações metodológicas que orientaram nosso processo investigativo apresentando a pesquisa-ação como uma discussão introdutória para a compreensão da modalidade de pesquisa que adotamos.

A pesquisa-ação teve sua origem com os com objetivo de modificar os hábitos alimentares das pessoas e de atitudes dos norte-americanos com relação aos povos étnicos

minoritários. Segundo Franco (2005) a partir desta primeira experiência a pesquisa-ação se fortalece no espaço educacional, embora com um modelo que se enquadra numa perspectiva positivista. A mesma volta a ganhar força a partir do ano de 1970 com os estudos realizados por Elliot e Adelman no Centro de Pesquisas Aplicadas à Educação na Grã-Bretanha, voltados para a resolução de problemas numa abordagem pedagógica realizada por indução e descoberta.

A pesquisa-ação é definida como uma metodologia de pesquisa social com busca empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, na qual, pesquisadores e sujeitos pesquisados se envolvem de modo participativo. Esta, às vezes é confundida com a pesquisa participante, que tem sua metodologia baseada, sobretudo na participação do pesquisador que estabelece relações comunicativas com as pessoas da situação investigada no intuito de conseguir sua aceitação pelo grupo considerado.

No desempenho da pesquisa-ação os pesquisadores desempenham papel ativo na resolução de problemas, no acompanhamento e na avaliação das ações desenvolvidas não se limitando à investigação e aos aspectos acadêmicos e burocráticos adotados por pesquisas convencionais.

A pesquisa-ação é entendida neste estudo como uma importante ferramenta metodológica que foi capaz de aliar teoria e prática numa possibilidade de contribuir para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas no CEM, haja vista que a mesma nos permitiu associar ao processo de investigação à possibilidade de novas aprendizagens que ocorreram pelo envolvimento criativo e consciente tanto nosso, enquanto pesquisadora e funcionária desta instituição, quanto dos demais colaboradores.

Conforme asseguram Koerich *et al.*, (2009, p. 717):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa interpretativa que abarca um processo metodológico empírico. Compreende a identificação do problema dentro de um contexto social e/ou institucional, o levantamento de dados relativos ao problema, à análise e significação dos dados levantados pelos participantes, a identificação da necessidade de mudança, o levantamento de possíveis soluções e por fim, a intervenção e/ou ação propriamente dita no sentido de aliar pesquisa e ação, simultaneamente.

O diferencial de sua proposta é a possibilidade de interação e intervenção que se dá numa integração dialética entre pesquisador e partícipes da pesquisa, entre os sujeitos e sua existência, entre pensamento e ação e entre fatos e valores, com vista à resolução de um

problema. A partir de seus estudos, Thiollent (2011) apresenta algumas das características de uma pesquisa-ação, das quais destacamos as seguintes:

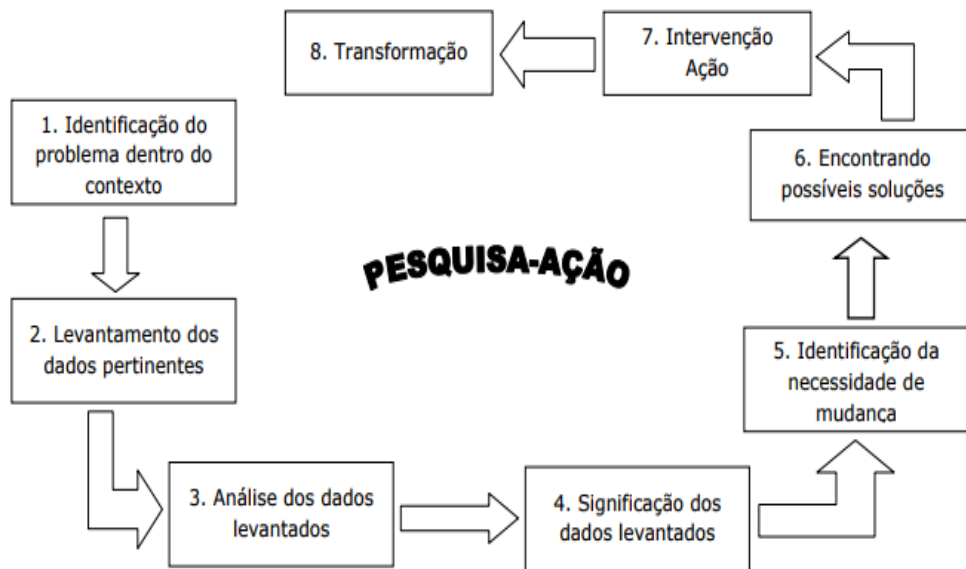
- Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada, resultando desta interação a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;
- O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada, havendo durante o processo investigativo um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação.
- A pesquisa não se limita a uma forma de ação, mas pretende aumentar o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas envolvidas na pesquisa.

Neste sentido, é de grande relevância a aproximação e atuação do pesquisador com seu objeto de estudo, que no processo investigativo tenta romper com as proposições rígidas quanto à neutralidade do investigador na pesquisa, consolidando a pesquisa-ação como uma abordagem democrática, participativa, que reconhece os sujeitos como indivíduos livres, dotados de opiniões próprias.

Para que a pesquisa-ação se desenvolva com o objetivo de estudar determinado contexto visando a promover mudanças por meio da execução de planos de ação, pesquisa e ação devem andar juntas, haja vista que esta não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-la num caráter formativo-emancipatório a partir do processo reflexão-ação que compõe a tessitura metodológica da investigação.

Ressaltamos que foi de suma importância a realização de um planejamento prévio de todo o processo investigativo-formativo que pretendíamos percorrer no intuito de que fosse possível a concretização dos objetivos traçados. Para tanto, consideramos a estrutura de uma pesquisa-ação proposta por Koerck *et al.*, (2009) exposta na figura 4, que sugere a observação de etapas por parte do pesquisador em busca da eficiência e da validade da pesquisa.

Figura 4: Movimento metodológico da pesquisa-ação



Fonte: Koerck *et al.*, (2009, p. 718)

De acordo com as etapas que compõem a pesquisa-ação em destaque na figura anteriormente exposta, o processo empírico passa por alguns estágios e partirá da compreensão e da identificação de problemas que ocorrem dentro de um contexto social e/ou institucional. Na sequência será feito o levantamento de dados relativos aos referidos problemas, bem como a análise e significação dos dados levantados pelos colaboradores da pesquisa. A partir da identificação da necessidade de mudança e o levantamento de possíveis soluções, a próxima etapa refere-se às práticas interventivas no intuito de que estas provoquem as transformações necessárias.

Em nossa pesquisa, a identificação, o levantamento, a análise e a significação dos dados levantados ocorreram sob duas esferas: a primeira, a partir da vivência que tivemos no próprio CEM ao desenvolvermos nossa função de pedagoga. Ou seja, durante os dez anos que atuamos como coordenadora pedagógica do anexo escolar que funciona nas dependências da unidade, temos observado necessidades, tanto de formação continuada para o quadro docente, quanto de ressignificação em alguns aspectos referentes à prática docente.

A segunda esfera ocorreu durante as oficinas de formação realizadas no percurso da pesquisa, quando desenvolvemos o processo formativo a partir das dificuldades encontradas tendo como fundamento a reflexão crítica compartilhada que possibilitou o reconhecimento da necessidade de mudança na prática docente dos colaboradores em alguns aspectos, como por exemplo, na metodologia por eles adotada em sala de aula.

Destacamos que neste processo, as discussões promovidas e a reflexão crítica foram ferramentas basilares para que encontrássemos possíveis soluções que viessem a suprir as necessidades identificadas, assim como a possibilitando de que as práticas pedagógicas fossem transformadas.

Acerca da relação pesquisa-ação evidenciada no hífen que as une, Franco (2005) afirma que esta se refere à pesquisa na ação, pesquisa para a ação, pesquisa com a ação, pesquisa da ação, ação da pesquisa, ação para a pesquisa e ação na pesquisa. Ou seja, pesquisa e ação podem estar reunidas num mesmo processo: pesquisa na/sobre a ação porque “[...] a pesquisa-ação sugere sempre a concomitância entre pesquisa e ação e ação e pesquisa, devendo ser expresso em forma de dupla flecha ao invés do hífen: pesquisa ↔ ação, de modo a caracterizar a concomitância, a intercomunicação e a interfecundidade.” (FRANCO, 2005, p. 496).

A origem da pesquisa-ação remonta à necessidade que Kurt Lewin teve em realizar estudos que se diferenciavam de pesquisas com caráter positivista ao criar processos singulares de interação entre o pesquisador e os participantes, considerando-os como atores na ação e autores na reflexão. Ferreira (2007, p. 22) afirma que seus ideais contribuíram para o surgimento de uma nova proposta denominada de pesquisa colaborativa, que tem como pressuposto o equilíbrio entre pesquisa e formação, pois “[...] essa articulação entre pesquisa e formação oferece uma oportunidade insubstituível para a coprodução de conhecimento sobre as práticas de ensino, o que não seria possível através de outra metodologia.”.

Nesta perspectiva, a Pesquisa Colaborativa adotada em nossa investigação, além de atender os critérios oficiais de cientificidade, pode promover o crescimento mútuo dos colaboradores, além de despertar o interesse por parte dos professores partícipes de prosseguirem sua formação em projetos mais amplos, como por exemplo, em um curso de pós-graduação com estudos voltados para a educação desenvolvida em sistema prisional que uma de nossas colaboradoras organizou em parceria com uma instituição de ensino superior.

Assim, a Pesquisa Colaborativa acolhida como âncora para esse estudo é uma configuração da pesquisa-ação, e nossa opção decorre de nossa crença de que sua natureza colaborativa possibilitaria que o estudo realizado no CEM ocorresse em colaboração com os professores partícipes da pesquisa que estão diretamente envolvidos com o contexto das medidas socioeducativas.

Esta deliberação tem o apoio de Pimenta (2005) quando preconiza que a Pesquisa Colaborativa é um relevante percurso de superação da divisão entre pesquisados e pesquisadores e que ela precisa configurar-se em formato de pesquisa-ação. No entanto, para

que haja a possibilidade de se compreender a realidade social e simultaneamente a produção de conhecimento, é necessário estabelecer uma relação de parceria entre esses sujeitos, que é um dos princípios fundantes da Pesquisa Colaborativa.

Compreendemos ser procedente diferenciar colaboração de cooperação por não as vermos como sinônimos em nosso processo investigativo. Entendemos que o fato de várias pessoas atuarem em conjunto não significa necessariamente que estejam em situação de colaboração. Isto porque na cooperação os sujeitos se agrupam em determinada instituição com o objetivo de fortalecer seu poder de barganha, ou seja, o intuito da parceria é que cada cooperado realize seu trabalho individual em busca do sucesso, para depois contribuir com o fortalecimento do grupo. Assim, o objetivo individual está em primeiro lugar e a consideração para com o coletivo vem em seguida.

Entendemos que a colaboração possui sentido mais amplo, pois há um propósito coletivo, em que o resultado do todo e o bem comum prevalecem sobre o interesse individual, pois o compartilhar contribui para que os pares atinjam a excelência, o êxito e a satisfação.

Para uma melhor compreensão acerca dessa diferenciação, com base em Boavida, Ponte (2002) apresentamos no quadro3 os principais aspectos que diferenciam os processos colaboração e cooperação.

Quadro 3: Aspectos inerentes aos processos colaborativo e cooperativo

Colaboração	Cooperação
<ul style="list-style-type: none"> • negociação cuidadosa • base de igualdade • tomada de decisão em conjunto • comunicação afetiva • aprendizagem mútua • promoção do diálogo • compartilhamento de ideias • Crescimento coletivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação de poder • Diferença de papéis • Possível hierarquia • Prioridade no desenvolvimento individual

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Boavida, Ponte (2002)

Entendendo que toda pesquisa-ação colaborativa envolve os aspectos descritos no quadro 3, e para que nossa pesquisa fosse desenhada numa trajetória que orientasse nossas

ações, também consideramos o espiral cíclico proposto por Burns (1999) que destaca as seguintes fases: exploração, identificação, planejamento, coleta de dados, análise e reflexão, intervenção, observação, escrita e apresentação.

Neste processo, as etapas denominadas exploração e a identificação estão relacionadas à identificação e à escolha do tema a ser investigado e que, em nosso caso, partiu de nosso interesse em dar continuidade aos estudos realizados no mestrado, quando nossas colaboradoras evidenciaram interesse em enriquecer estudos sobre a docência socioeducativa.

O planejamento e a produção de dados fazem parte da construção de um plano de ação que constituíram as etapas da coleta de dados, no qual acrescentamos as estratégias metodológicas do processo formativo e a produção de dados em si.

A fase da análise e da reflexão permitiu que os dados fossem produzidos ao tempo em que ocorria a intervenção, quando as ações planejadas foram desenvolvidas com o intuito de que houvesse alteração na prática dos professores. Durante a observação, os resultados e as interferências foram observados e refletidos com a possibilidade de que novas ações fossem planejadas. Por fim, temos as fases da escrita e da apresentação quando o processo investigativo culminará na escrita de nossa tese com o objetivo de que a pesquisa seja difundida ao público interessado.

Ao considerar a relevância deste estudo que se apresenta na perspectiva de pesquisa concomitante a um processo formativo, recorreremos à fundamentação teórico-metodológica proposta pela abordagem da Pesquisa Colaborativa justificando nossa opção por esta ser modalidade de pesquisa em que os partícipes trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, não como sujeitos estáticos, mas em constante interação uns com os outros sujeitos e com outros contextos culturais determinados e historicamente dependentes.

André (2006) ao referir-se às modalidades de pesquisa, afirma que houve propagação da pesquisa-ação no início dos anos 1980 e da pesquisa colaborativa a partir de 2002, fazendo mudar o perfil da pesquisa em educação ao abrir espaço a abordagens críticas. A Pesquisa Colaborativa que se dá na perspectiva de pesquisa ação tem como pressuposto o envolvimento de um grupo de sujeitos que tenham objetivos e metas em comum e interesse em determinado problema que emerge em um dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos, como pesquisadores universitários e professores pesquisadores da escola *locus* da pesquisa.

Neste cenário, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a situar o problema em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vista a planejar as formas de transformação das ações dos

sujeitos e das práticas institucionais. Assim, nossa pesquisa teve como objetivo criar no CEM uma cultura de análise das práticas que são realizadas, possibilitando que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas (PIMENTA, 2005).

Um dos princípios da Pesquisa Colaborativa é partir do real em que as práticas se realizam tentando compreender, juntamente aos professores, as bases que dão sustentabilidade às suas práticas. Nesta modalidade de pesquisa, a formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar a partir da reflexão crítica sobre sua atividade num processo investigativo-formativo de intervenção pedagógica que enfatizava a construção coletiva de saberes no local de trabalho.

O objetivo da formação foi, portanto, mobilizar os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, de forma a desenvolver as competências e habilidades dos professores para investigarem a própria atividade docente e, a partir dela, constituir os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Para tanto, foi necessário que a pesquisa tivesse um caráter crítico, em que a transformação fosse previamente planejada com a participação dos colaboradores, caso contrário, se a pesquisa fosse desenvolvida apenas por nós enquanto pesquisadora, bem como a avaliação dos resultados de sua aplicação, esta teria se constituído apenas como pesquisa colaborativa estratégica, como denominam Ghedin e Franco (2008). Assim, as práticas e as mudanças negociadas e geridas no coletivo deram um caráter de criticidade à pesquisa porque nossa pretensão não foi apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas contribuir para que a transformação fosse possível.

A reflexão crítica, nesta ótica é considerada como ação mediadora de construção de conhecimento que se constitui como relevante referencial de formação e ressignificação de prática docente, pois “[...] o refletir criticamente parte da compreensão de que o sujeito é capaz de analisar sua realidade social e cultural e tomar posição frente aos acontecimentos de forma a desenvolver possibilidades de transformá-lo [...]” (LIBERALI, 2008, p.38).

De acordo com Ibiapina (2007), pesquisar colaborativamente significa processo de indagação e teorização sobre as práticas profissionais dos educadores e sobre as teorias que os guiam, caracterizando-se como forma de investigação que capacita a comunidade de professores a melhorar o que fazem a partir de uma melhor compreensão de suas ações. No processo, há a produção de informações e teorias não como produtos externos, isolados da

fonte prática, mas através da compreensão de situações vivenciadas em seu contexto profissional, marcadas pelas experiências do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

A metodologia traçada na pesquisa neste caso, não se fez através das etapas de um método acrítico, mas se organizou pelas situações relevantes que emergiram do processo, em que as vozes dos partícipes compuseram a tessitura da metodologia da investigação. Daí a ênfase no caráter formativo desta modalidade de pesquisa, pois os partícipes puderam tomar consciência das transformações que iam ocorrendo em si próprio e no processo.

Uma das características inerentes à Pesquisa Colaborativa é a de criar condições para que, num processo interativo, e à natureza da reflexão crítica, professores empreendam suas práticas, por meio da problematização e da análise destas, fazendo emergir um processo colaborativo de análise e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas, e conseqüentemente de mudanças na cultura escolar onde a pesquisa esteja sendo desenvolvida.

Este processo é uma das peculiaridades da Pesquisa colaborativa denominada por Desgagné (1997) de dupla função pesquisa-formação. O mesmo caracteriza-se por minimizar o fosso existente entre o mundo da prática profissional docente e a pesquisa ao conciliar pesquisa, produção de saberes e formação continuada, onde o pesquisador assume a dupla função de pesquisador e formador. Ao tempo em que o professor-pesquisador desenvolve sua pesquisa, conjuga suas experiências com as experiências dos colaboradores por meio de atividades metodológicas criativas que favoreçam um clima propício à aprendizagem e ao desenvolvimento mútuo. Segundo Nóvoa (1992, p.27) “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.”

Assim, nossos colaboradores não foram concebidos apenas como sujeitos de pesquisa a ser analisado, mas como participantes ativos na discussão e proposta de ação, tendo oportunidade tanto de refletir quanto de se modificar. Na Pesquisa Colaborativa, tanto o pesquisador como os professores participam do processo de reflexão, sendo este um instrumento de compreensão e análise dos conceitos, valores, normas e direitos que fazem parte do processo educativo, de modo a superar antigas visões. (FIORENTINI, 2004).

Nossa base empírica foi, portanto, denominada de Circuito Prático de Pesquisa Colaborativa (CPPC), e apresenta-se como um instrumento mediador de pesquisas colaborativas que alia produção de conhecimento e formação docente tendo como eixo

norteador um conjunto de atividades metodológicas que propiciam a reflexão crítica compartilhada com possibilidade de transformação de práticas.

Embora a ideia de circuito esteja vinculada a um conjunto de etapas a ser executada com início, meio e fim, adotamos esta expressão porque a Pesquisa Colaborativa é delineada como uma trajetória investigativa cíclica que tem como ponto de partida a reflexão do professor sobre sua prática, e como ponto de chegada a transformação desta prática num contínuo processo de reflexão-ação. Esse movimento circular envolve o processo reflexivo, a identificação da necessidade de mudança e a transformação efetiva das práticas pedagógicas.

O circuito, portanto, refere-se às etapas traçadas no percurso investigativo e foi identificado como prático porque contou com um composto de procedimentos metodológicos articulados entre si, compreendidos como atividades transformadoras resultantes da conexão teoria e ação que subsidiou a produção dos dados do pesquisador-formador, proporcionado de forma concomitantemente à formação dos colaboradores (VÁZQUEZ, 1997).

Neste contexto, compreendemos a ação como atividade humana que se efetiva em um fazer consciente do sujeito com base em determinado saber. Já a teoria diz respeito a um conjunto de princípios fundamentais sobre determinado fenômeno que necessita de comprovação. Portanto, a concepção de prática que empregamos no CPPC refere-se a um processo que alia teoria e ação no desenvolvimento de atividades que tem como finalidade a intervenção na realidade, ou seja, no chão da sala de aula, na escola e na sociedade.

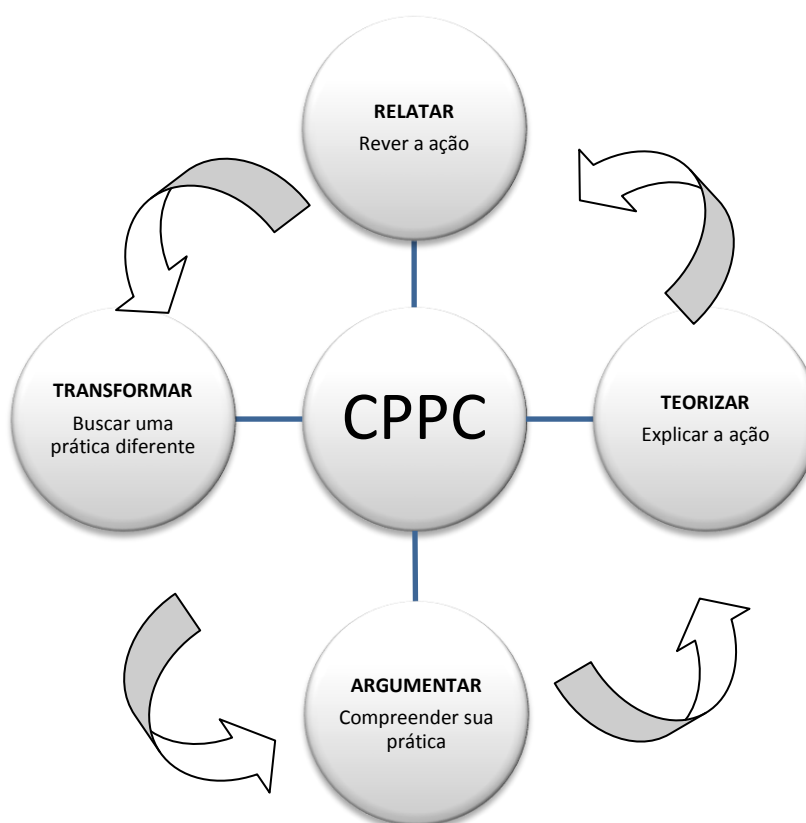
O CPPC foi organizado em quatro estações previamente planejadas, de forma a propiciar que numa primeira estação os colaboradores relatassem sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula por meio de recursos que favoreçam a reprodução descritiva destas, levando-o a refletir sobre o que conhece de sua ação. Na estação da teorização os professores são estimulados a explicar os fundamentos teóricos que conduziram o planejamento e a realização de suas aulas considerando o cotidiano do estudante e o conhecimento científico. É o momento em que mediamos uma explicação por parte do professor com base em princípios teóricos desenvolvidos ao longo da história, ao tempo em que ele retoma conceitos fundamentais sobre questões da sala de aula.

A terceira estação permitiu que os colaboradores da pesquisa apresentassem argumentos ao analisar sua postura docente, compreendendo os valores que serviram de base para seu agir. Esta estação foi fomentada por questionamentos sobre os fundamentos para seu agir e pensar, além de nos permitir compreender de que forma as forças sociais e institucionais influenciam a postura do professor em sala de aula.

Por fim, na quarta estação, as atividades desenvolvidas oportunizaram que os colaboradores vislumbrem uma possibilidade de transformação destas práticas a partir da postura de um novo agir, quando o reconstruir baseia-se na concepção de a mudança é necessária e que não há transformação sem ação.

Na figura5 sintetizamos as estações do CPPC, conforme discutidas anteriormente:

Figura 5: Estações do CPPC



Fonte: Produção da pesquisadora com base em Liberali (2008)

Para a construção do CPPC, a base teórica que adotamos para o processo reflexivo partiu das contribuições de Schön (1992) reflexão na e sobre a ação, porque estas orientam a ação docente a partir da aplicação de técnicas numa intervenção prática racional que visa a solucionar problemas no momento em que estes ocorrem na sala de aula, assim como fomentam a realização de uma retrospectiva que ocorre *posteriori* das referidas aulas, quando o professor as avalia considerando seu processo e suas características.

Outro aporte teórico que adotamos na produção do CPPC baseia-se em Liberali (2008), que destaca a relevância da ação reflexiva na Pesquisa Colaborativa quando os partícipes são levados a descrever suas práticas pedagógicas levantando uma autopercepção

sobre sua própria ação. Neste arcabouço, o professor colaborador também interpreta aspectos considerados relevantes de sua aula destacando os princípios teóricos que a subsidiaram, fato que o levará a compreender as ações que adotou em sala, bem como de que forma as forças sociais e institucionais influenciaram sua postura. Tal processo reflexivo tem como alvo a possibilidade de que o professor reconstrua sua prática considerando as ações por ele descritas.

Destacamos que, por ocorrer de forma cíclica, as estações não se desenvolveram de forma desconexa, mas dada ao seu caráter dinâmico, fomentaram a postura crítica do professor que, num movimento dialético, refletiu sobre seu fazer e sobre seu pensar sobre o fazer, convicto de que a mudança é possível e que este pode intervir como sujeito responsável pela transformação também da sociedade (FREIRE, 2010). Em outras palavras, todos os procedimentos metodológicos que compuseram o CPPC propiciaram tanto a produção de dados, quanto o processo contínuo reflexivo por parte dos colaboradores.

Como mencionado anteriormente, a CPPC ocorreu nas dependências do CEM, lócus de nossa investigação sobre o qual passamos a apresentar uma visão panorâmica aproximando a visão do leitor sobre o percurso investigativo e contexto real do objeto investigado

3.3 Revelando o CEM em imagens e dados

Imagem 1: Entrada principal do CEM



Fonte: Acervo da pesquisadora

Embora os objetivos específicos deste estudo sejam referentes à educação desenvolvida com adolescentes e a EJA, uma das categorias centrais de nossa pesquisa, optamos em designar os estudantes como adolescentes, haja vista que se trata de um conceito legal em destaque nas disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 1990, conforme parâmetros etários ressaltados em Brasil. (BRASIL, 1990, p. 7).

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

A referida legislação rege as atividades desenvolvidas na instituição em que realizamos nossa pesquisa e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos, que corresponde à idade dos adolescentes internos no CEM, fato que embasa a nomenclatura adotada nesta tese.

A medida socioeducativa com privação de liberdade faz parte de um conjunto de políticas públicas voltadas para os adolescentes brasileiros que se respalda à *priori*, na Constituição da República Federativa do Brasil, que traz à tona um Estado com uma forma democrática de ser. Entre outras questões extremamente significativas, emergia na Carta Magna de 1988 rupturas e inovações que exigiam a criação de novos direitos aos cidadãos brasileiros, dentre eles, aqueles voltados para a criança e o adolescente, expresso no Artigo 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Em consonância com a Constituição Federal e com a reivindicação de organizações vinculadas à problemática da criança e do adolescente no Brasil, como a Pastoral do Menor, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a Comissão Nacional Criança e Constituinte, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069/90 passa a dispor sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, bem como sobre as medidas socioeducativas que descrevemos na sequência:

- I- **Advertência:** constitui medida admoestatória, informativa, formativa e imediata, sendo executada pelo juiz da infância e juventude, é aplicável às infrações de menos importância com o fito de alertar os pais para as atitudes do adolescente. A advertência deverá ser reduzida a termo e assinada pelas partes;
- II- **Obrigação de reparar o dano:** medida cabível nas lesões patrimoniais que se faz a partir da restituição do bem, do ressarcimento e ou com o fito de despertar o senso de responsabilidade do adolescente acerca do bem alheio. A responsabilidade de reparar o dano é do adolescente, sendo intransferível e personalíssima. No entanto, havendo manifesta a impossibilidade de aplicação da medida, a mesma poderá ser substituída por outra mais adequada;
- III- **Prestação de serviços à comunidade:** consiste em uma forma de punição útil à sociedade, onde o adolescente em conflito com a lei não é subtraído ao convívio social, devendo realizar tarefas gratuitas de interesse geral, proveitosas a seu aprendizado e a necessidade social. A aplicação dessa medida depende exclusivamente do Juizado da Infância e Juventude, mas para sua operacionalização é imprescindível o uso de programa que estabeleça parcerias com órgãos públicos e organizações não governamentais, pois oportunizará ao adolescente a experiência da vida comunitária, de valores sociais e compromisso social;
- IV- **Liberdade assistida:** constitui-se como medida coercitiva quando se verificar a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente, e será cabível quando se entender a não necessidade da internação. Sua intervenção educativa manifesta-se no acompanhamento personalizado por equipe multidisciplinar, garantindo-se os aspectos de proteção, manutenção de vínculos familiares, cotidiano, inserção comunitária, frequência à escola, inserção no mercado de trabalho, bem como em cursos profissionalizantes e formativos. A liberdade assistida poderá ser desenvolvida por grupos comunitários com orientadores voluntários, desde que os mesmos sejam capacitados, supervisionados e integrados à rede de atendimento ao adolescente;
- V- **Semiliberdade:** esta medida contempla os aspectos coercitivos desde que afasta o adolescente do convívio familiar e da comunidade de origem. Contudo, não o priva totalmente de seu direito de ir e vir. Os aspectos educativos desta medida baseiam-se na oportunidade de acesso a serviços, organizações da vida cotidiana, por meio de ampla relação com programas sociais e formativos no âmbito externo

da unidade do programa. Esta medida pode substituir em parte a medida de internação, sendo determinada desde o início ou consistir em transição para o semiaberto. Necessitando para tanto que o programa seja dividido em duas abordagens: uma destinada a adolescentes em transição da internação para a liberdade e ou regressão de medida; e outra aplicada como primeira medida socioeducativa;

VI- Medida de internação: trata-se de privação de liberdade e não comporta prazo determinado, uma vez que a reprimenda adquire o caráter de tratamento regenerador do adolescente. Esta é a última das medidas na hierarquia do agravamento do ato infracional cometido pelo adolescente, devendo, de acordo com o ECA, ter caráter pedagógico e não punitivo ou repressivo. Assim, a restrição de liberdade deve significar submissão a um sistema de segurança para o cumprimento da medida, e apenas limitação do exercício pleno de ir e vir do adolescente, além da garantia de outros direitos constitucionais que contribuem para sua formação cidadã, (BRASIL, 1995).

Como preconiza o ECA, no Estado do Piauí as medidas socioeducativas Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida estão sob responsabilidade do município, e as medidas Semiliberdade e de Internação continuam vinculadas à Secretaria de Estado da Assistência Social e Cidadania (SASC), bem como a internação provisória. Em Teresina, a medida socioeducativa com privação de liberdade é desenvolvida em duas instituições: o Centro Educacional Feminino (CEF), local destinado às adolescentes do sexo feminino, que também atende a medida Semiliberdade; e o CEM, instituição que abriga adolescentes do sexo masculino.

A medida socioeducativa de internação foi implantada no estado do Piauí a partir de 1970 com a criação do Centro de Recepção e Triagem (CRT) que se baseava nos procedimentos e orientações previstas pela Política Nacional do Bem-estar do Menor (PNBEM), como padrão arquitetônico e forma de atendimento. De início, o CRT tinha como objetivo atender adolescentes que cometiam infrações consideradas graves, mas passou a atender também crianças e adolescentes em situação de abandono, vadiagem e dependência química. Nessa instituição, não havia atividades de cunho profissionalizante ou de lazer, ocasionando ociosidade no cotidiano daqueles que lá se encontravam. (NUNES, 2012)

O CRT passou então a ser alvo de críticas por parte de organizações ligadas aos direitos humanos a partir de 1976, por meio de denúncias sobre o padrão de atendimento que tinha como base a institucionalização forçada e violenta. Este fato contribuiu para que a

instituição passasse por reforma física, e reinaugurada no mesmo ano com a denominação de Centro Integral de Atendimento ao Menor e à Família (CIAMF). O atendimento proposto pelo CIAMF perdurou até meados de 1980, quando foi desativado.

A referida instituição foi reativada com outra denominação em 1989, o Centro de Apoio Social ao Adolescente (CASA). Este era vinculado diretamente ao então Serviço Social do Estado do Piauí (SERSE) e visava corresponder ao novo processo de adequação exigido pela legislação, levando em consideração toda a discussão que vinha sendo desenvolvida no seio da sociedade brasileira. No entanto, embora apresentasse novas reformulações no atendimento e estrutura física, o CASA mantinha o mesmo tratamento destinado aos adolescentes internos no antigo CRT, representando a indiferença dos poderes constituídos em relação ao adolescente que se encontrava sob a proteção da justiça. Ou seja, a preocupação maior era o controle dos seus atos. Assim, a administração adotada pelo CASA estava relacionada a práticas punitivas por meio de castigos rotineiros, praticados como forma de correção, que tinham o intuito de manter a ordem e o controle da instituição. (NUNES, 2012)

A instituição narra em seu registro histórico alguns movimentos de revolta e rebelião organizados pelos adolescentes internos, demonstrando indignação com o tratamento ao qual estavam sendo submetidos. Um motim que teve grande destaque na sociedade piauiense ocorreu em 2002, que resultou na destruição parcial da instituição e na morte violenta de um dos adolescentes.

Com este fato a instituição foi desativada por três meses para reforma, e os adolescentes foram transferidos provisoriamente para o sistema prisional de adultos. Além da reforma física do antigo CASA, incorpora a implantação de uma nova proposta pedagógica que adequasse o novo centro às diretrizes pedagógicas e arquitetônicas preconizadas pelo ECA. Assim, surge o Centro Educacional Masculino (CEM), uma nova nomenclatura já implementada em outros Estados brasileiros.

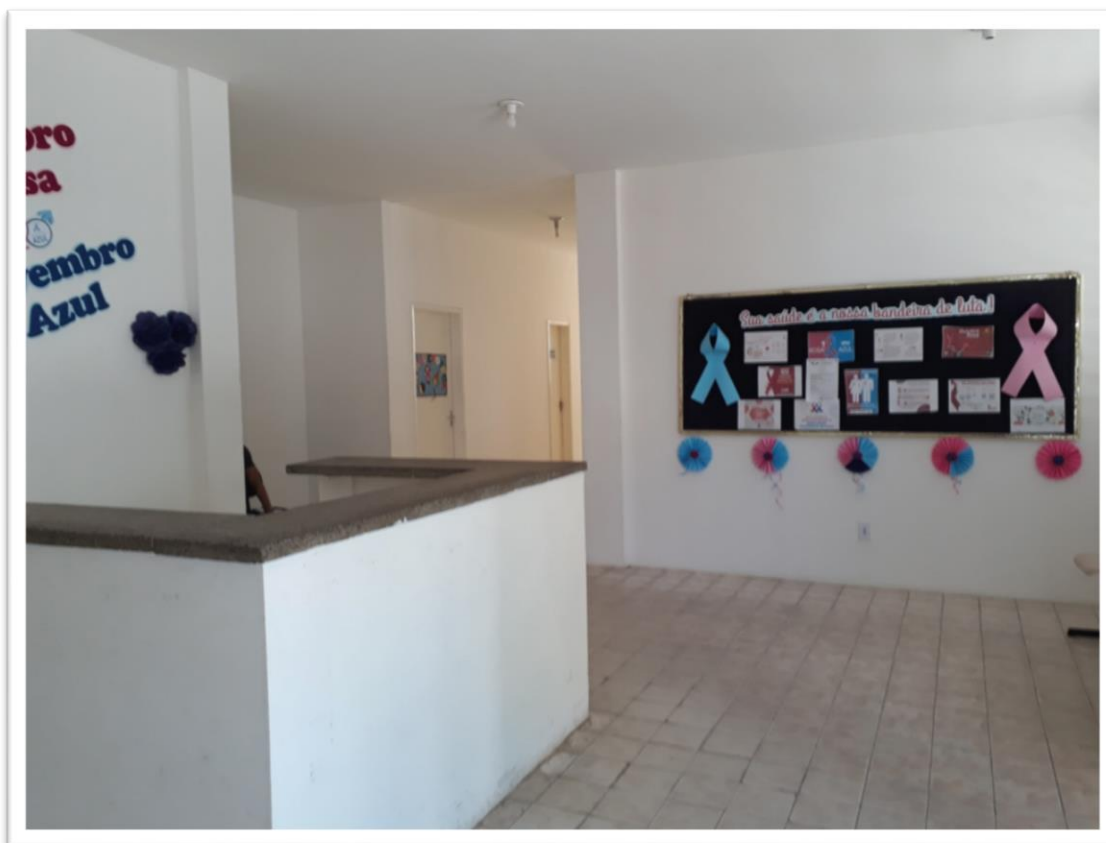
O CEM funciona sob a responsabilidade do Juizado da Infância e Juventude e coordenação da Diretoria da Unidade de Atendimento Socioeducativo (DUASE), setor da Secretaria de Assistência Social e Cidadania (SASC). A unidade abriga adolescentes que cometeram atos infracionais de natureza grave, como por exemplo, assassinato, estupro e atentado contra a vida que, por decisão do Juizado da Infância e da Adolescência, encontram-se privados de liberdade, por período não excedente a três anos. (NUNES, 2012).

Para o CEM também são encaminhados adolescentes que descumprem outras medidas socioeducativas ou aqueles que, em decorrência da morosidade da justiça, recebem a sentença com um tempo considerável após terem cometido o ato infracional. Já presenciamos,

por exemplo, adolescentes que participaram de assassinato com doze anos de idade, e após constituírem família, estarem trabalhando, retornam à unidade com vinte anos de idade para cumprir medida de internação.

Na imagem 2 expomos a recepção atual da Unidade que dá acesso a suas demais dependências.

Imagem 2: Recepção do CEM



Fonte: Acervo da pesquisadora

Desde 2001 esta instituição possui espaço específico para a realização das atividades escolares, mas apenas em 2007 foi inaugurado um anexo de escola formal vinculado ao Centro de Educação Básica Professor James Azevedo, representando melhora significativa em sua estrutura física. Atualmente existem cinco salas de aula, um espaço que funciona como auditório, além da sala para as professoras, sala de música, sala de vídeo e sala de artes uma sala de leitura. No entanto, a certificação dos adolescentes passou em 2018 a ser de responsabilidade do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Claudio Ferreira, haja vista que a escola anterior mencionada não mais oferece as primeiras etapas da EJA.

Para o atendimento multidisciplinar, a estrutura ainda conta com enfermaria, espaço específico para atendimento médico, atendimento judicial, secretaria, coordenação administrativa, atendimento odontológico, alojamento para o socioeducadores e uma brinquedoteca que é utilizada pelos filhos dos internos durante a visita dos familiares que ocorre aos finais de semana, além de um refeitório, no qual os adolescentes não têm acesso.

Na imagem 3 é possível observar o espaço reservado para as salas de aula.

Imagem 3: Acesso às salas de aula



Fonte: acervo da pesquisadora

Nesta imagem é possível observar três das quatro salas de aula que compõem o espaço escolar. O pátio que fica em frente às salas de aula permite a locomoção dos adolescentes alojados nos pavilhões A, B e Frontal porque são os mais próximos da “escola”. As salas da aula possuem cadeiras e carteiras para a realização das atividades pedagógicas, mas assemelham-se às celas por possuir apenas uma porta de acesso e uma janela gradeadas.

O número de quatro salas de aula é limitado para a quantidade de estudantes internos na Unidade, fato que acarreta a oferta das aulas em espaços improvisados dentro dos próprios pavilhões, ou ainda, no espaço reservado para atividades coletivas denominado de Tear.

Além das salas de aula, existe a sala de leitura com um pequeno acervo de livros didáticos e paradidáticos onde os professores têm a oportunidade de realizar atividades de leitura e pesquisa, conforme expõe a imagem 4.

Imagem 4: Sala de leitura



Fonte: acervo da pesquisadora

Com base em nossa vivência como coordenadora pedagógica desta instituição nos últimos dez anos, destacamos que a rotina dos internos é organizada em atividades escolares realizadas no turno da manhã; atendimento psicossocial, agendado previamente pelos técnicos de referência de cada adolescente com as psicólogas e assistentes sociais. Há ainda a oferta de atividades esportivas realizadas três vezes por semana em alternância de turnos manhã e tarde, oficinas de artes, além de ações esporádicas, como atendimentos médicos, odontológicos e atividades de cunho religioso que, normalmente, ocorre aos sábados ou durante a semana quando vinculados aos projetos pedagógicos.

Vale ressaltar que as atividades religiosas que ocorrem no CEM fazem parte do projeto Celebrando a Vida, idealizada pela então secretária da SASC com o objetivo de desenvolver a espiritualidade dos adolescentes por meio de encontros que acontecem aos finais de semana, dirigidos por colaboradores da comunidade teresinense, e em atividades que visam aproximar a família dos adolescentes do contexto escolar.

A produção de peças artesanais com a utilização de material reciclado é também uma atividade desenvolvida pelos adolescentes sob a responsabilidade do corpo docente. Estas peças normalmente são confeccionadas com papel colorido, garrafas plásticas, caixas de papel e pedaços de madeira, conforme é possível observar na imagem 5.

Imagem 5: Peças produzidas nas aulas de arte com material reciclável



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ressaltamos ainda um projeto de qualificação profissional oferecido aos adolescentes na área de panificação que acontece em um espaço construído nas dependências da instituição. Os pães que são produzidos na padaria em pequena quantidade e são consumidos pelos internos ou vendidos para funcionários da Unidade.

Imagem 6: Panificadora do CEM



Fonte: Acervo da pesquisadora

A imagem 7 expõe o espaço em que as atividades coletivas são realizadas na instituição, como por exemplo, culminâncias de projetos educativos, oficinas, palestras e festas culturais. Destacamos que neste local, em anos anteriores funcionava o tear, onde os adolescentes produziam redes, tapetes e outras peças artesanais. Com a falta de recursos para a aquisição das linhas, a fabricação foi interrompida e o tear desativado.

A imagem exposta retrata um dos encontros das oficinas de formação realizado nesse espaço, como é possível observar na imagem 7.

Imagem 7: Professores em formação no auditório da Unidade



Fonte: Acervo da pesquisadora

No tocante ao eixo educacional, no ano de 2018 o corpo docente de CEM contou com um efetivo de 19 professores, uma coordenadora pedagógica e uma diretora. As aulas funcionam no turno da manhã, contemplando estudantes matriculados da Etapa I a VII da EJA. As atividades de educação física, artes e música funcionam nos dois turnos quando os estudantes não estão em sala de aula.

De forma geral, ao ingressar na Unidade o adolescente é entrevistado pela equipe pedagógica antes que seja matriculado regularmente na escola. No quadro 4, é possível observar a formação de turmas referente ao ano de 2018.

Quadro 4: Formação de turmas no CEM em 2018

ETAPAS	TURMAS	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
I	1º ano – Alfabetização	01
II	2º e 3º ano	08
III	4º e 5º ano	23
IV	6º e 7º ano	51
V	8º e 9º ano	32
VI	1º e 2º ano do Ensino Médio	26
VII	3º ano do Ensino Médio	14
Total de matriculados		155

Fonte: Dados da pesquisadora – 2018.

Durante a observação participativa que realizamos na trajetória de nossa pesquisa, identificamos que no Piauí o quadro de adolescentes privados de liberdade que estudam no CEM apresentou um avanço significativo nos últimos anos. Entre os anos de 2016 – 2017 teve um acréscimo médio de 60 para 155 estudantes, necessitando, a Unidade de internação de ampliação em sua estrutura física, no que diz respeito aos alojamentos. Assim, ao incorporar à estrutura física do CEM o espaço que anteriormente era destinado aos adolescentes em internação provisória, a Unidade passou a contar com um número de 11 alojamentos, denominados pavilhões A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e frontal.

O fenômeno da superlotação das Unidades de internação, mais especificamente do CEM, precisa ser analisado com muita seriedade pelas instâncias administrativas superiores, haja vista que interferem na própria segurança dos funcionários assim como dos adolescentes. A exemplo desta necessidade, lembramos quatro homicídios de internos que ocorreram entre os anos de 2015 e 2016. Destes, o primeiro aconteceu em julho de 2015 e teve repercussão nacional porque se tratava do homicídio de um adolescente envolvido em um caso de repercussão nacional: “o estupro coletivo que aconteceu no município de Castelo do Piauí”, tendo como uma de suas consequências o falecimento de uma das quatro vítimas.

Após a apreensão de um adulto e dos três adolescentes envolvidos no caso, G. V da S., um dos acusados de participação no estupro, foi encaminhado para o CEM e alojado numa mesma cela com seus companheiros de ato infracional, fato que culminou com seu brutal espancamento e consequente morte por ser considerado pelos companheiros como delator.

Ainda em 2015, mais precisamente no mês de setembro, aconteceu um duplo homicídio praticado dentro das dependências da unidade, quando dois adolescentes alojados em celas separadas foram assassinados simultaneamente pelos próprios companheiros de cela. Por fim, destacamos um terceiro homicídio que ocorreu com um adolescente de 16 anos em outubro de 2016. (BORGES; ESTRELA, 2015)

Acreditamos que os fatos anteriormente descritos, assim como o avanço expressivo do número de internos no CEM tenha relação com o crescimento da violência visível em todo o país e, conseqüentemente, com os atos infracionais praticados por adolescentes. Como consequência, é possível também observar dificuldades que a equipe docente teve em desenvolver as atividades pedagógicas propostas para o ano letivo de 2017, dada à rigorosa administração a que fora submetida a instituição, inclusive com suspensão de aulas, projetos pedagógicos e atividades religiosas. No entanto, após denúncias feitas à Comissão dos Direitos Humanos de constantes agressões e maus tratos sofridos pelos internos, a coordenação administrativa fora substituída no início de 2018, contribuindo para que as atividades anteriormente suspensas voltassem a ser desenvolvidas com certa regularidade sob a gestão da nova coordenadora.

Após a apresentação do CEM, passamos a discutir aspectos relacionados aos instrumentos aplicados na produção dos dados.

3.4 Instrumentos aplicados na produção de dados

Na construção metodológica de nossa pesquisa buscamos por procedimentos que coadunassem com a proposta de Pesquisa Colaborativa de forma que contribuíssem para que a trajetória do CPPC fosse possível. Assim, optamos pelas narrativas pedagógicas descritas no portfólio, e a observação participativa realizada durante as oficinas de formação.

A escolha do portfólio como procedimento metodológico foi dada na intenção de que os colaboradores da pesquisa produzissem um conjunto de narrativas durante o processo formativo, tendo como norte alguns parâmetros pautados em nosso objeto de investigação, sendo definidos por nós, enquanto pesquisadora. Tais relatos referem-se às atividades diagnósticas, às avaliações que os professores faziam ao final de cada encontro formativo, bem como sobre os resultados das aulas realizadas após as discussões que embasaram as formações.

Para Vitóri (2002) o portfólio é um instrumento que conta com a compilação de trabalhos realizados por estudantes durante um curso ou disciplina que inclui registros,

resumos, fichamentos de textos, além de projetos e relatórios de pesquisas. Sua utilização possibilita a exposição do desenvolvimento de um processo formativo ou investigativo; aprimora a habilidade de observação; possibilita uma prática autorreflexiva, e ainda favorece a revelação de um novo conhecimento. Assim, o portfólio que compôs parte dos dados foi construído pelos discursos dos professores colaboradores, oportunizando um processo de autoformação, uma vez que estes, à medida que escreviam sobre si, refletiam sobre suas vidas, suas ações e sobre os saberes de suas experiências docentes, suas inquietações, dificuldades e conquistas. No percurso formativo-investigativo, esses relatos eram encaminhados à professora formadora ao final de cada encontro de formação, no intuito de que estas narrações culminassem no portfólio.

O segundo instrumento metodológico que adotamos em nossa pesquisa foi a observação participativa porque também a reconhecemos como um estilo de pesquisa interativa que nos permitiu estudar o agir de nossos colaboradores por meio da observação direta do seu fazer, e não apenas em relatos de quem participa deste processo interativo.

A observação participativa, definida por Cardano (2017, p. 107) como “[...] uma técnica de pesquisa na qual a proximidade com o objeto transforma-se no campo de compartilhamento da experiência das pessoas envolvidas no estudo”, difere de práticas de observação cotidianas do ser humano, pois se trata de uma estratégia metodológica de investigação que exige um trabalho complexo e sistematizado.

Nesta trajetória, a observação ocorreu em um contexto natural em que ao entrelaçarmos participação, observação e diálogo, nos familiarizávamos com os relatos pelos partícipes. Por meio do diálogo, as ideias e as intenções dos interlocutores foram enunciadas, e as observações nos oportunizaram ouvir, escutar e ver os fatos que ocorriam em sua espontaneidade, bem como fazer uso de registro e interpretação pertinentes e coerentes com a realidade estudada, haja vista que, por vezes, havia divergência entre o falar e o agir dos sujeitos da pesquisa.

Para tanto, sentimos a necessidade de desenvolver algumas habilidades e competências propostas por Queiroz *et al* (2007), dentre as quais destacamos: capacidade de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ser um bom ouvinte; possuir familiaridade com a questão investigada; possuir preparação teórica sobre o objeto de estudo; adaptar-se a situações inesperadas; não ter pressa em atribuir significado aos fenômenos observados; elaborar um plano sistemático e padronizado para observação e registro dos dados; aplicar instrumentos adequados para a produção dos dados; e por fim, relacionar os conceitos e teorias científicas aos dados coletados.

Para nossas idas ao campo no intuito de realizar a observação, nos orientamos por um roteiro que nos ajudou a focar o olhar investigativo em nosso objeto de estudo, bem como nas necessidades formativas dos colaboradores. Estas observações foram registradas em dois níveis, conforme sugere Earp (2012): diários de campo e diários de registro.

As primeiras notas foram registradas em forma de tópicos das observações realizadas em um caderno denominado diário de campo, em que descrevemos os fatos observados vistos e ouvidos. Já os relatos resultantes deste esboço foram transcritos num processo de textualização no segundo nível de escrita no diário de campo, fato que contribuiu para melhorar a veracidade das descrições e das narrativas, aprofundar a análise e consolidar argumentações.

De acordo com Gibbs (2009) a preocupação do pesquisador qualitativo é descrever a situação em questão porque o que se descreve é novo e não pode ser esquecido ou ignorado, pois a descrição detalhada contribui para a compreensão do contexto estudado demonstrando a riqueza do que está sendo observado, enfatizando as intenções e estratégias das pessoas. Para tanto, o diário de pesquisa apresenta-se como um excelente recurso para ser usado pelo pesquisador em qualquer etapa da investigação.

Acerca do diário de pesquisa, afirma Gibbs (2009, p. 45):

Para alguns, o diário é um documento muito pessoal e reflete sua própria trajetória ao longo da pesquisa. Para outros, é um documento mais amplo, mas como o que alguns chamam de diário de campo ou diário de pesquisa, que inclui um comentário cotidiano sobre os rumos da coleta de dados e percepções, ideias e inspirações sobre a análise.

Em nosso diário, os registros foram feitos enquanto estivemos no campo ou imediatamente após a saída dele, fato que nos permitiu lembrar e descrever os fatos anteriormente observados. Assim para compreender o registro seletivo do que acontecia nas oficinas de formação associada à observação que realizamos nestas, tomamos como base uma grade de observação com indicadores referentes tanto aos saberes mobilizados pelos professores, quanto de estratégias que privilegiem uma educação cidadã, conforme expomos no quadro 5:

Quadro 5: Roteiro de observação

Saberes docentes (identificação)	Educar para cidadania (aspectos observáveis)
Saberes pedagógicos	Papel social da aula
Saberes específicos	Relação conhecimento e realidade do estudante
Saberes curriculares	Necessidades básicas de aprendizagem são suprimidas
Saberes experienciais	Habilidades desenvolvidas: experiências transversais; confiança; pensamento crítico; participação democrática; poder criativo; experiência com possibilidade de mudar a si e à sociedade.

Fonte: Produção da pesquisadora (2018)

A observação, portanto, se tornou mais do que um instrumento de investigação, ou seja, um rico processo de aprendizagem tanto para nós quanto para os professores à medida que nos colocávamos à disposição das reflexões, dos conhecimentos compartilhados e das diferentes percepções de práticas educativas que foram emergindo a partir da interação que ocorreu na observação participativa.

Como estratégia de observação, após socialização do planejamento da pesquisa, os partícipes foram observados durante as oficinas de formação de que estes participaram. Vale ressaltar que a etapa formativa estava atrelada ao curso de extensão intitulado "Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade" que é voltado para a formação continuada de profissionais no efetivo exercício do magistério da educação básica, com atuação na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos sistemas público de ensino, estadual e municipal e no CEM.

As oficinas de formação aconteceram em número de seis encontros numa periodicidade de seis meses, com uma carga horária de 10h para cada momento totalizando um quantitativo de 60h. O objetivo do mesmo foi ampliar o acesso à formação continuada para profissionais com atuação na Educação de Jovens e Adultos, e assim contribuir para a oferta de uma educação de qualidade contextualizada às realidades das suas populações. Estando em conformidade com as diretrizes para as turmas de EJA em ambientes privados de liberdade, conforme estabelecido pela legislação educacional vigente.

O curso fez parte da política de Governo Federal, sendo financiado pela SECADI/MEC e foi executado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação

Básica (COMFOR) e pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC).

Do CEM, 24 professores participaram do curso, sendo 19 efetivos e 5 substitutos. A coordenadora pedagógica da unidade atuou como formadora, e, juntamente conosco, foi responsável por planejar e executar as oficinas de formação. Ressaltamos, que, embora tivéssemos um quantitativo de professores efetivos na instituição, cinco docentes substitutos também participaram da formação, perfazendo o total de 24. As oficinas efetivaram um dos princípios da pesquisa colaborativa denominado dupla função pesquisa-formação, e foram realizadas na perspectiva de formação continuada tendo como mediação metodológica a Sequência Didática Interativa (SDI) referendada por Oliveira (2013).

Por ser a SDI uma técnica metodológica pautada nos parâmetros aprender a ensinar como relação entre sujeitos que se propõem a socializar saberes e aprofundar conhecimentos já existentes, sua proposta é pautada na formação continuada de professores que se dá de forma contextualizada a partir do levantamento das necessidades escolares e de cada professor, em sintonia com as demandas sociais e culturais. As oficinas de formação foram, portanto, realizadas com trabalhos em equipes com o objetivo de que houvesse a troca de experiência e a partilha de saberes, consolidando assim os encontros como espaços de formação mútua.

A SDI surgiu na França em 1980 com o objetivo de melhorar o processo de ensino da língua materna no intuito de que esta nova metodologia de ensino substituísse a proposta de ensino do idioma francês que se dava de forma fragmentada. Já no Brasil, a mesma passa a ser trabalhada a partir de 1992 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), também no ensino da língua materna, sendo adotada com uma diversidade de gêneros textuais, por assim se definir:

A Sequência Didática Interativa é uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do Circulo Hermenêutico-Dialético para identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e que são associados de forma interativa com teoria(s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes. (OLIVEIRA, 2013, p.58-59)

Na proposta apresentada pela autora nesta citação, nossa intenção foi de realizar as oficinas de formação com base nas SDIs partindo discussões de conceitos ou definições das temáticas discutidas pelo grupo de professores, expandindo o conhecimento a partir de

discussões teóricas mediadas pela formadora. No plano epistemológico, a SDI está alicerçada nos aportes teóricos da metodologia interativa com ênfase no pensamento complexo discutido por Morin (2005) e na dialogicidade referendada por Freire (1987), princípios fundamentais do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD). A metodologia interativa é entendida como uma nova proposta de pesquisa qualitativa que se dá num processo dialético e sistêmico com o objetivo de transformar a atividade didático-pedagógica que tem como carro chefe o CHD, conforme define a própria autora:

O Círculo Hermenêutico-Dialético é um processo de construção e reconstrução da realidade de forma dialógica através de um vai e vem constante (dialética) entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (complexidade) para estudar e analisar um determinado fato, objeto, tema e/ou fenômeno da realidade. (OLIVEIRA, 2013, p.62).

As contribuições do CHD dadas à SDI referem-se à possibilidade de que as oficinas de formação fossem organizadas como um procedimento metodológico dinâmico que favorecesse constante interação entre os pares, permitindo a compreensão de determinada realidade em sua dialética, dialogicidade e complexidade.

Na vertente do CHD, a prática dialógica diz respeito ao processo interativo que ocorre entre as pessoas na construção e reconstrução da realidade, que dentro de uma visão do todo é denominado de complexidade. Ou seja, a complexidade é um modo de ver a realidade nas conexões que os objetos de pesquisa estabelecem com contextos ou outros fenômenos. Portanto, as SDIs foram por nós organizadas de forma que o compartilhar dos saberes fossem cruciais para a produção de um novo saber, bem como para uma melhor compreensão acerca dos fatores que implicam na relação entre os saberes mobilizados pelos partícipes em sala de aula e a formação para cidadania de seus adolescentes.

Segundo Oliveira (2013, p. 53), para que os conteúdos disciplinares sejam trabalhos de forma integrada e dinâmica, a SDI é vista como “[...] um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade [...]”. Esta técnica acontece a partir de uma sucessão de atividades que geram a sistematização de conceitos individuais seguidas de atividades desenvolvidas em pequenos grupos que tem como objetivo a produção de uma só definição do tema trabalhado. Para tanto, as atividades estão organizadas em dois momentos da SDI: o primeiro tem como objetivo o compartilhamento dos sentidos de cada colaborador sobre o tema proposto, permitindo que seja feita uma sondagem inicial para a construção das atividades posteriores. Este momento é uma oportunidade para que os participantes da

formação sejam instigados a descrever definições que resultam de um conhecimento construído ao longo de suas experiências, destacando os significados produzidos socialmente. A segunda fase está relacionada ao embasamento teórico do tema estudado, quando o coordenador trabalha o conteúdo teórico por meio de exposição dialogada com o apoio de referencial teórico e recursos tecnológicos.

Destacamos, ainda, que adotamos a SDI como instrumento metodológico em nosso processo de pesquisa-formação, porque além de contribuir para a integração do grupo e o compartilhar dos sentidos e significados, também permitiu a coprodução do saber, quando por mediação de um par mais experiente, um novo conhecimento foi construído. Esta ação contribuiu tanto para a produção de nossa tese, quanto de um portfólio que teve como objetivo a produção final de um relatório do processo formativo narrado pelos colaboradores da pesquisa e sistematizado pela professora formadora do curso.

Para um melhor entendimento, apresentamos no quadro 6 uma síntese metodológica das etapas que fundamentam uma sequência didática interativa no formato que desenvolvemos em nosso processo de pesquisa-formação.

Quadro 6: Síntese da SDI

PASSOS BÁSICOS DA PRIMEIRA FASE DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	
ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1 ^a	Definição do tema a ser trabalhado Produção individual de uma definição da temática
2 ^a	Formação de grupos pequenos para que haja socialização das produções individuais e sintetização das produções individuais em uma só frase a ser produzida pelas duplas
3 ^a	Formação de outros dois grupos maiores com representantes dos grupos anteriores para que haja a socialização das frases e a produção de um pequeno texto.
PASSOS BÁSICOS DA SEGUNDA FASE DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	
ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1 ^a	Socialização em grupo aberto das sínteses gerais
2 ^a	Exposição dialogada sobre a temática a partir de referencial teórico apresentado pelo formador.
3 ^a	Produções finais e montagem de portfólio.

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Oliveira (2013)

Por fim, destacamos que os procedimentos adotados no CPPC foram mediados por ações reflexivas que tiveram como base as narrativas e as discussões realizadas nas oficinas de formação, sendo norteados pelas estações que propusemos no CPPC - relatar, teorizar, argumentar e transformar, descritos anteriormente.

Destacamos que nas oficinas de formação buscamos desenvolver atividades que além de propiciar nossa produção de dados, também contribuíram para que juntos pudessemos refletir sobre os significados atribuídos às temáticas discutidas em cada encontro. No quando 7 salientamos o planejamento das ações que foram desenvolvidas nas oficinas de formação e em sequência descrevemos a trajetória deste percurso:

Quadro 7: Planejamento do processo formativo

OFICINAS	OBJETIVO	CONTEÚDO	AÇÕES
1 ^a	Refletir sobre a prática docente em contexto socioeducativo destacando a relevância da Andragogia.	Formação docente com pauta na Andragogia	Discussão sobre as necessidades da escola e categorias do domínio cognitivo O uso do VERITEK
2 ^a	Discutir sobre as diferenças existentes entre o professor e o mediador na educação de pessoas jovens e adultas	De professor a mediador	Socialização das experiências vivenciadas. Dinâmica: júri popular.
3 ^a	Vivenciar situações reflexivas sobre a educação voltada para cidadania	Educar para a cidadania	SDI sobre educação e cidadania. Produção de plano de aula
4 ^a	Compreender a relevância de identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes com vista ao desenvolvimento de aulas significativas.	Estilos de aprendizagem	SDI- sobre estilos de aprendizagem. Aplicação de instrumento avaliativo.
5 ^a	Reconhecer os processos avaliativos como instrumentos propiciadores de desenvolvimento do estudante no processo ensino e aprendizagem.	A relevância da avaliação em situações de aprendizagem	Diagnosticando aspectos referentes à aprendizagem. Confecção de pipa. Discussão coletiva. Produção e socialização de mapa mental
6 ^a	Analisar os elementos estruturantes de um plano de ensino considerando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.	Finalidade, estrutura e dimensões do plano de ensino	Reflexão sobre o plano de aula. Confecção de dobraduras Produção de sequência didática

Fonte: Produção da pesquisadora (2018).

É possível observar no quadro 7 os encontros em que as ações metodológicas foram executadas, nos permitindo construir um espaço articulador de produção de conhecimento, formação e expansão de saberes já construídos. Estas ações, fundamentadas pelas SDIs contribuíram para a reflexão dos colaboradores acerca da formação docente, o papel do mediador na educação de jovens e adultos, educação voltada para a formação cidadã, assim como estilos de aprendizagem, avaliação da aprendizagem e planejamento. A partir da identificação destas temáticas e das contribuições que tivemos da formação continuada promovida pela UFPI sob a coordenação de nossa orientadora, Professora Dr^a Maria da Glória Carvalho Moura, juntamente com a formadora do curso planejamos as ações anteriormente mencionados, sobre as quais passamos a descrever com maior riqueza de detalhes.

Na primeira oficina de formação, após apresentarmos a proposta do curso, oportunizamos que os participantes relatassem as necessidades que identificavam no processo educacional desenvolvido no CEM, dentre os quais destacaram material didático inadequado, a importância de se traçar propostas pedagógicas que contemplassem o desenvolvimento dos adolescentes, assim como maior valorização das atividades pedagógicas por parte da equipe gestora da instituição.

Dando continuidade, a formadora fez a mediação de uma discussão que foi conduzida na metodologia da SDI iniciando com uma prévia discussão em pequenos grupos sobre três pontos: a arte e a ciência de orientar jovens e adultos a aprender, princípios da Andragogia e ainda os pressupostos para a aprendizagem da vida adulta. Esta atividade teve como objetivo a reflexão coletiva sobre os saberes que os professores da EJA precisam articular tomando como referência os princípios andragógicos, bem como a autoformação. Na sequência as análises foram socializadas em forma de cartazes, sendo seguida de uma exposição dialogada apresentada pela colaboradora formadora sobre o ensino pautado na Andragogia, oportunizando que os professores confrontassem a prática por eles desenvolvida com a base teórica discutida.

Após esta discussão, a formadora do curso apresentou o baralho “[...] o segredo dos números”, um recurso didático criado pela professora Esther Pillar Grossi⁶. Este é constituído por sessenta cartas com seis marcas especiais que identificam os cinco primeiros números primos. As marcas combinadas produzem os números compostos e o segredo dos números pode ser revelado a partir da identificação das seguintes marcas: um corte na ponta da carta,

⁶Professora com experiência em educação, graduação em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em PSYCHOLOGIE pela École des Hautes Études. Atualmente é Presidente do Grupo de Estudos Sobre Educação-Metodológica de Pesquisa e Ação.

uma janela amarela, a carta com número vermelho, um traço sob o número, uma bolinha verde na carta e um número vazado também vermelho, como demonstramos na Imagem 8.

Imagem 8: Marcas do baralho “o segredo dos números”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

O baralho é um rico recurso para o desenvolvimento, principalmente de habilidades nas quatro operações fundamentais, envolvendo também atividades referentes à fatoração, múltiplos, fração, potências, entre outros. No primeiro encontro de formação que realizamos com nossos colaboradores apresentamos este instrumento por meio de uma dinâmica que denominamos “Mova-se”.

No formato da dinâmica, todos os participantes escolhem uma carta do baralho e ficam de pé em círculo na frente de sua cadeira preenchendo todos os lugares. Um dos colegas que está sem cadeira fica no centro do grupo e dá um comando envolvendo uma atividade matemática para que todos a resolvam mentalmente e mudem de lugar apenas aqueles em que a carta tem o resultado do comando. Por exemplo: Mova-se quem tem a carta em que representa múltiplos de dois, ou a carta que é divisível por 3, ou ainda a carta que tenha números pares. Assim, todos os participantes que tiverem cartas com números com este resultado mudam de lugar e o professor que estava no centro ocupa um lugar do colega. Aquele que não for ágil o bastante para fazer a operação e mudar de lugar, terá que ficar no

centro da roda e lançar um novo desafio ao grupo. Enfim, são muitas as possibilidades de utilização deste recurso.

Após o intervalo deste encontro, retomamos com outra atividade denominada batalha. Desta vez, os professores sentaram em duplas, um de frente ao outro e dividiram o baralho ao meio, ficando cada um com trinta cartas. A regra da batalha era que cada participante lançasse sobre a mesa uma carta que estava na sequência de seu baralho, e o vencedor da cada etapa da batalha seria aquele que tivesse cartas que representassem números múltiplos de quatro. Por exemplo: um colega iniciou lançando a carta que tinha o número 16 no centro, justamente porque tinha quatro marcas nos cantos representando $2 \times 2 \times 2 \times 2 = 16$. O segundo participante lançou na batalha a carta que tinha o número 22 no centro com uma bolinha verde abaixo do número e uma marca no canto superior. Seu segredo, é que a bolinha verde representa o número 11 e a marca superior representa o número 2. Portanto, o segredo desta carta é que o número 22 é resultado da multiplicação $11 \times 2 = 22$, como podemos observar na imagem9.

Imagem9: Cartas apresentadas na batalha dos números



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Nesta fase, quem venceu a batalha garantindo o direito de resgatar as duas cartas para si foi o primeiro participante porque o número 16 é múltiplo de 4, mas o 22 não. A ideia desta atividade é que haja uma sequência de apresentação de cartas pelos jogadores até que todo o baralho seja utilizado, vencendo aquele que conseguir o maior número de cartas. Este instrumento foi doado em quantidade significativa ao CEM, com a proposta de que o mesmo

fosse utilizado pelos professores em sala de aula, possibilitando que os estudantes tivessem contato com um instrumento metodológico diferenciado.

Este encontro ainda foi enriquecido com a reflexão sobre a importância dos professores observarem as categorias do domínio cognitivo expressas na pirâmide de Bloom para o desenvolvimento dos estudantes. A discussão se deu de forma dialogada a partir da projeção da figura 6.

Figura 6: Categorias do domínio cognitivo



Fonte: Produção da pesquisadora adaptada de Bloom (1956)

Ao analisar a pirâmide, os professores passaram a compreender a importância da escolha de instrumentos metodológicos, procedimentos e estratégias que contribuíssem para que seus alunos avançassem nos níveis de desenvolvimento. Ao final do encontro, três professoras decidiram produzir um cartaz com ilustração da pirâmide para fixarem em sala de aula no intuito de levarem os alunos a identificar a necessidade de desenvolver atividades que os fizesse avançar nos níveis de desenvolvimento.

Como atividade final desta oficina de formação, utilizamos o VERITEK, um instrumento metodológico que propicia um jogo de correspondência em que os participantes devem fazer associação entre doze perguntas e respostas abordadas na formação, colocando as peças do jogo em locais que correspondam a um gabarito oficial que disponibilizamos no anexo A deste trabalho. Esse instrumento foi tão bem aceito pelos colaboradores que um dos professores produziu seu próprio material, conforme observamos na Imagem 10 que retrata à esquerda Veritek original, e à direita, o jogo produzido por um professor colaborador.

Imagem 10: Veritek



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018)

O segundo encontro teve início com a socialização das vivências dos professores em sala de aula após participarem da primeira oficina de formação, e na sequência o grupo passou a refletir acerca da necessidade do professor de pessoas jovens e adultas transformarem-se em agente de mudanças.

Objetivando diagnosticar o conhecimento prévio dos professores acerca da educação voltada para pessoas jovens e adultas, a equipe foi subdividida em cinco grupos para que os componentes respondessem alguns questionamentos impressos no gabarito do VERITEK sobre o papel do professor de pessoas jovens e adultas, considerando as especificidades dos estudantes internos no CEM.

Dando prosseguimento, adotamos a dinâmica denominada “júri popular” para que os colaboradores analisassem e defendessem as atitudes adotadas tanto pelo professor, quanto pelo mediador. Para esta discussão disponibilizamos um recorte da obra de Bellan (2005) que aborda aspectos relacionados ao ensino direcionado a adultos. Ao final do encontro, cada participante produziu um pequeno texto destacando as contribuições da formação para seu desenvolvimento profissional.

No terceiro encontro, a formação teve início com uma palavra de boas vindas e uma oração realizada por um das participantes do curso. Na sequência, fizemos uma dinâmica intitulada “repassa a mensagem” que tinha como intuito levar os participantes a refletirem

sobre a importância de usarmos a linguagem apropriada para que a comunicação em sala de aula se efetivasse. Dando continuidade, como o foco do estudo da manhã era discutir sobre a importância da escola como ferramenta para formação cidadã dos socioeducandos, iniciamos a SDI subdividindo a equipe em grupos para que os colaboradores refletissem e elaborassem conceitos, tendo como base os questionamentos contidos no quadro 8:

Quadro 8: Elementos bases para discussão na Sequencia Didática Interativa (SDI)

A	Qual deve ser o papel social da aula
B	As aulas no CEM são pautadas na relação conhecimento e realidade do aluno
C	As necessidades básicas de aprendizagem de nossos alunos são suprimidas
D	Quais das habilidades abaixo são desenvolvidas durante as aulas? experiências transversais; confiança; pensamento crítico; participação democrática; poder criativo; experiência com possibilidade de mudar a si e à sociedade.
E	Além de adquirir novo conhecimento, como suas aulas contribuem para transformar as ações dos alunos e a sociedade a partir disto?

Fonte: Produção da pesquisadora (2018).

Após as discussões nos grupos, mediamos uma socialização sugerindo que cada equipe expusesse os saberes construídos de forma coletiva acerca da temática discutida. Em continuidade à oficina houve uma exposição dialogada sobre a importância de planejarmos aulas que efetivamente contribuam para a formação da cidadania, oportunizando assim que os colaboradores enriquecessem os saberes que possuíam sobre a referida temática, ao tempo em que faziam relação com suas vivências docentes. Então, novamente a equipe foi subdividida em grupos para que os professores elaborassem o planejamento de uma aula que evidenciasse pressupostos fundamentados na formação para a cidadania.

Ao final das atividades, projetamos um vídeo intitulado “Aprender a aprender”⁷ possibilitando que os cursistas compreendessem a importância da persistência na autoformação para que a aprendizagem dos professores e dos alunos fossem fortalecidas a cada dia. Este vídeo também foi utilizado como recurso para a avaliação da oficina quando solicitamos que cada professor pronunciasse uma palavra que se relacionasse ao vídeo

⁷Vídeo publicado no youtube.com por Mauro Cesar em agosto de 2008.

assistido e à formação realizada neste dia. Dentre as palavras mencionadas, destacamos: dedicação, persistência, habilidade, compreensão, paciência, ensino, respeito, confiança, sabedoria e humildade.

No intervalo entre a terceira e a quarta formação, algumas das professoras sugeriram que retomássemos a temática Andragogia nas oficinas formativas em decorrência da necessidade que estas tinham em melhor compreendê-la. Assim, as reflexões compartilhadas do quarto encontro iniciaram com uma dinâmica que tem como título “o sentimento dos excluídos”. O objetivo desta foi promover a reflexão sobre a necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas que favoreçam efetivamente a inclusão de adolescentes em conflito com a lei no processo educacional.

Dando continuidade à formação, os professores tiveram a oportunidade de socializar os planejamentos realizados no encontro anterior, e na sequência, fizemos uma exposição dialogada sobre os estilos de aprendizagem discutidos por David Kolb. Atendendo à solicitação dos professores, a equipe foi subdividida em quatro grupos para que os integrantes refletissem sobre conceito e princípios andragógicos. Cada equipe recebeu a síntese de um texto para que discutissem e expusessem suas considerações a respeito dos saberes produzidos.

A primeira equipe ficou com o texto “a arte de orientar adultos a aprender” e o apresentou em forma de dramatização; a segunda equipe focou no texto “princípios da Andragogia” e o apresentou em um cartaz no formato de mapa conceitual; a terceira equipe apresentou o texto “pressupostos para a aprendizagem da vida adulta” em forma de painel integrado; e a quarta equipe optou por apresentar os pontos que considerou relevantes no texto estudado por meio de tarjetas.

Após as apresentações, enfatizamos a importância de identificarmos o estilo de aprendizagem dominante de cada aluno, e encerramos o encontro aplicando o instrumento avaliativo proposto por DeAquino (2007), uma versão adaptada da produção de David Kolb, conforme exposto no apêndice A ao final desta tese.

Como a temática planejada para ser discutida na quinta oficina de formação fazia referência à avaliação da aprendizagem, na atividade inicial do encontro orientamos que os professores fizessem individualmente uma pequena produção com base nos seguintes questionamentos: O que, Para que e Como avaliar. Após esta atividade, formamos quatro grupos para que complementássemos o diagnóstico acerca da avaliação utilizando a análise de perguntas e respostas por meio do VERITEK.

Na continuidade das ações disponibilizamos quatro elementos que compõem uma pipa e pedimos que cada grupo escolhesse um desses elementos para representar seu grupo fazendo relação com a avaliação da aprendizagem. Assim, de posse do papel de seda, da cola, da armação e da rabiola, os grupos socializaram as reflexões produzidas coletivamente. Após este momento cada grupo teve a oportunidade de confeccionar sua própria pipa e aproveitar o vento que soprava no pátio da instituição para fazê-las voar.

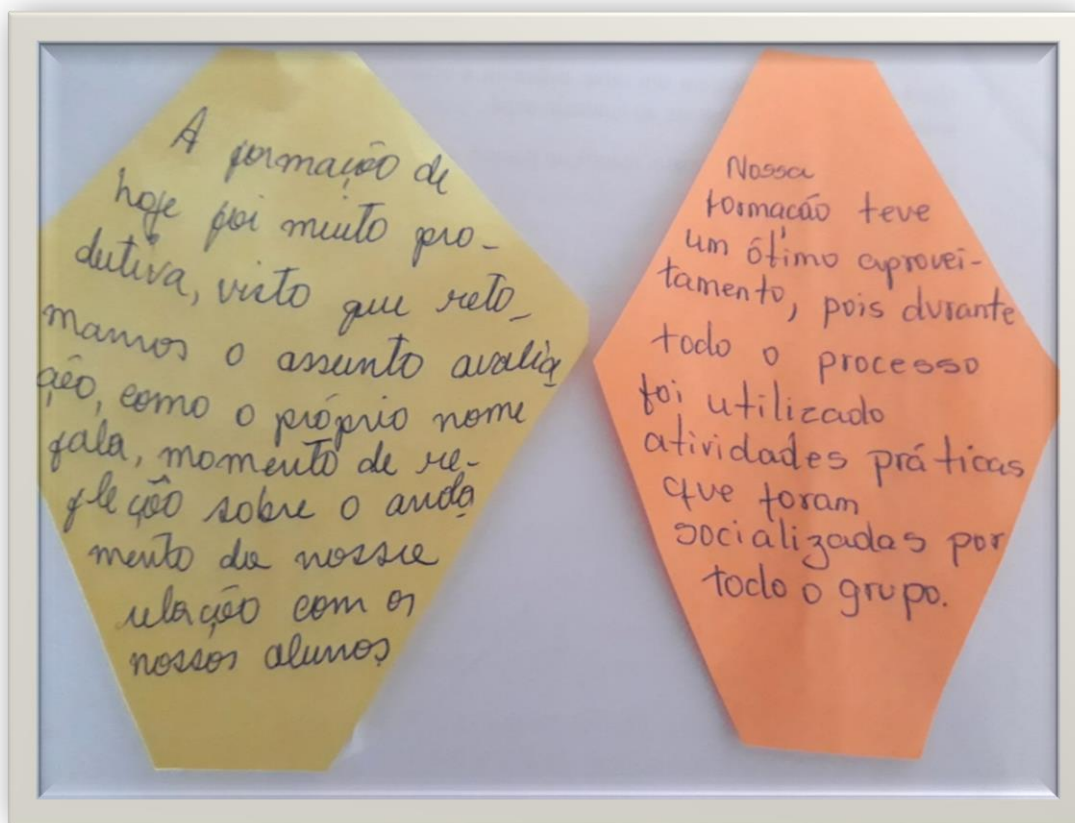
Enquanto os professores se divertiam com esta brincadeira, dois adolescentes que estavam fazendo a limpeza dos corredores da escola na companhia de socioeducadores, observavam as dificuldades que alguns cursistas tinham em manter as pipas no ar. Estes não resistiram e se aproximaram na intenção de ajudar os professores. Assim afirmavam eles: “[...] não é assim não professor; essa aí precisa de outro rabo; essa aqui foi colada errada; se eu pudesse levar para o pavilhão ia deixar ela bacana.” Esta experiência mobilizou a equipe docente a retomar o campeonato de pipas, uma atividade tradicional do CEM que fora suspensa pela anterior coordenação administrativa da unidade.

A discussão teórica sobre a avaliação da aprendizagem discutida nesta oficina partiu das dificuldades que os professores mencionaram em empinar as pipas fazendo relação com o texto base que levamos para ser estudado no encontro. Após a discussão, cada equipe sintetizou o saber produzido por meio de mapas mentais que foram apresentados a todos os presentes. Segundo Ontória (2006) o mapa mental é um recurso que articula a imaginação à associação de ideias a partir de um reflexo gráfico expresso em palavras e imagens que tem como norte uma ideia central. Optamos em trabalhar com este instrumento metodológico como etapa final da SDI porque reconhecemos seu potencial em proporcionar a autonomia dos professores para expressarem com criatividade o novo conhecimento produzido no confronto entre experiência vivenciada e suporte teórico analisado.

Ressaltamos que nos mapas mentais socializados pelos grupos, foram destaques os seguintes aspectos sobre a avaliação da aprendizagem: esta deve ser um processo contínuo e diferenciado; seu objetivo não é de apenas dar uma nota, mas também um retorno ao professor sobre o ensino; as atividades avaliativas devem ser bem planejadas considerando a realidade do e o nível de aprendizagem do estudante; é preciso que o aluno tenha prazer em realizar as atividades avaliativas.

Para finalizar o encontro entregamos minipipas de seda para que os professores realizassem a avaliação do encontro respondendo ao seguinte questionamento: Que altura atingiu a formação promovida hoje? A imagem 11 retrata duas das respostas dadas pelos colaboradores.

Imagem 11: Avaliação dos colaboradores sobre a oficina



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018 a 2019).

A sexta oficina iniciou com uma reflexão que teve como base o texto de autoria desconhecida intitulado “O sábio e o pássaro.” O texto relata que num determinado reino vivia um velho sábio que decifrava todos os enigmas de quem lhes desafiasse, mas, havia no mesmo reino um rapaz que não se conformava com a sabedoria incontestável do velho homem. Certo dia, o jovem arquitetou um plano para difamar a imagem do sábio. Resolveu apresentar-se ao sábio com um pássaro vivo em suas mãos e lhe perguntar se este estava vivo ou morto. Dependendo da resposta do idoso, o pássaro continuaria vivo ou morto, pois caso o sábio respondesse que o pássaro estava morto, o rapaz abriria as mãos e libertaria o pássaro, mas se a resposta fosse que ele estava vivo, o jovem então o apertaria entre suas mãos até a morte. Assim, no encontro dos dois, após indagar ao sábio sobre a situação do pássaro, o velho homem olhou bem nos olhos do rapaz e respondeu: “Meu bom homem, a vida desse pássaro está em suas mãos”.

O objetivo da narração deste fato no início da formação foi conduzir a reflexão da equipe acerca dos elementos que os professores possuem em suas mãos para que possam contribuir para a formação dos estudantes do CEM.

Em seguida, no intuito de diagnosticar aspectos acerca do planejamento, entregamos silhuetas de mãos para que os colaboradores descrevessem nessas os componentes de suas práticas que consideravam relevantes para o processo educacional. Após a socialização das produções, o estudo foi enriquecido com uma análise sobre os elementos de uma sequência didática voltada para pessoas jovens e adultas, conforme demonstramos no apêndice C.

O grupo então teve a oportunidade de fazer dobraduras de alguns animais como motivação para que planejassem sequências didáticas voltadas para seus alunos que abordassem um componente curricular trabalhado na etapa em que atuavam, tendo a dobradura por eles confeccionada como elemento norteador do planejamento. Este momento foi enriquecedor, pois foi possível observar a exposição dos saberes pedagógicos e específicos que os professores possuem, assim como a criatividade no planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

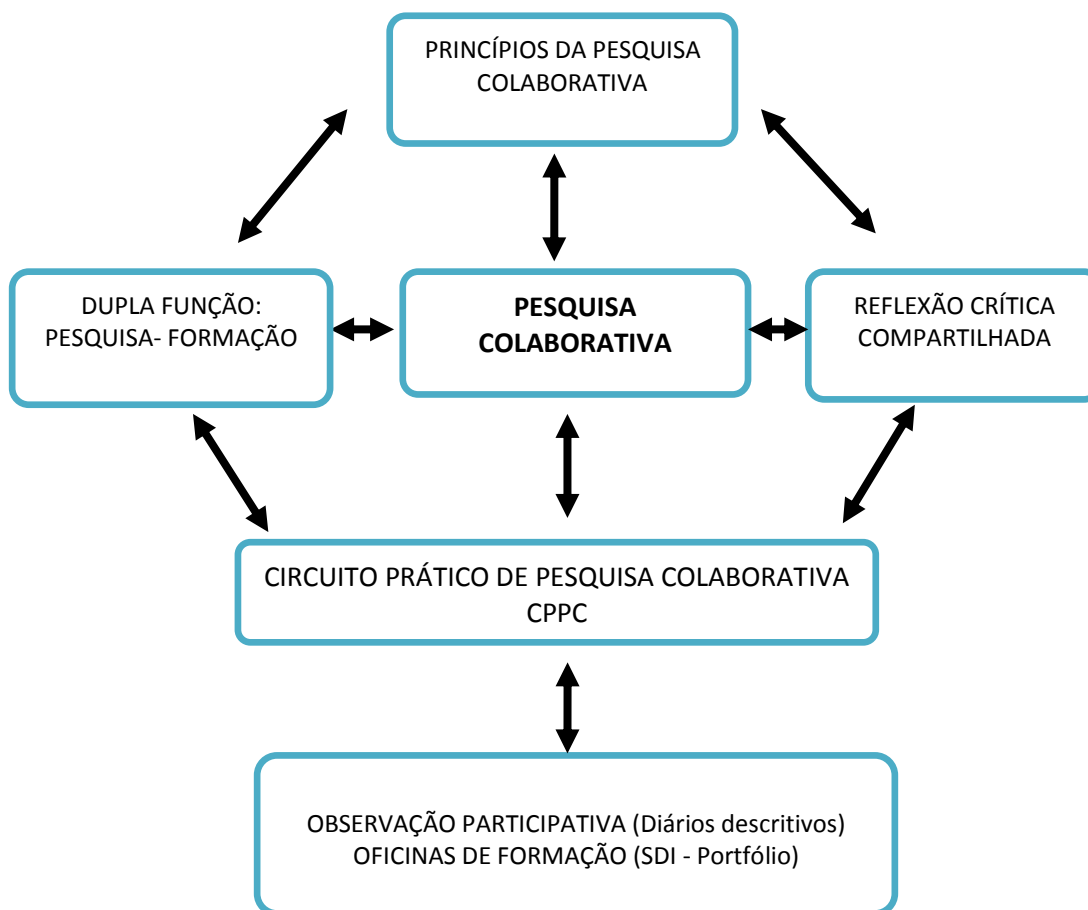
Encerramos a sexta oficina com a socialização das sequências didáticas, e em seguida com uma avaliação do curso quando os professores tiveram a oportunidade de descrever em novas silhuetas de mãos as contribuições das oficinas de formação para o desenvolvimento profissional deles, tendo como norte a seguinte indagação: O que você leva em suas mãos das oficinas de formação para a vida profissional?

As respostas foram gratificantes para nossa função de pesquisadora-formadora, pois demonstraram que nosso empenho em utilizar a formação continuada como instrumento propiciador do desenvolvimento profissional e pessoal de nossos colaboradores, contribuiu para que nos caminhos da aprendizagem, a reflexão crítica os instigasse a ver a si como aprendentes que necessitam ampliar o foco de seus olhares sobre suas práticas e ressignificá-las quando necessário.

Dentre os aspectos positivos, elencados pelos participantes nas silhuetas, estão: melhor atuação profissional, renovação, contribuições para meu aprendizado, modo diferente de aprender, aula dinâmica, novas formas de aplicar atividades, dentre outras.

Após esta breve descrição do processo formativo-investigativo, na figura 7 esquematizamos a estrutura metodológica de nossa pesquisa

Figura 7: Síntese do construtor metodológico



Fonte: Produção da pesquisadora.

O percurso metodológico sintetizado nesta figura denota nosso esforço em também assumir uma postura de ser inacabado que compreende a relevância de articular saberes em busca de novas descobertas como resultado da construção dialógica com os pares. Assim, de posse do *corpus* analítico, avançamos na produção da Tese com base nos fundamentos da análise da argumentação como uma das categorias da análise do discurso, sobre a qual passamos a discutir neste ponto.

3.5 Fundando o plano de análise nos voos da pesquisa

A análise dos dados de uma pesquisa não deve ser produzida considerando a trajetória linear dos fatos narrados e observados no decorrer da pesquisa, mas compreendendo a relação dialógica homem-mundo quando o discurso é concebido como prática social em que

os oradores o proferem na intenção de se ajustarem a determinado contexto particular em que se encontram.

Nosso estudo buscou respaldo na proposta de análise do discurso referendada em Maingueneau (1997) que a define como um conjunto de técnicas de análise que não negligenciam as circunstâncias do quadro das enunciações, mas entende os fatos narrados como conjunto de elementos constituídos do discurso quando o personagem da enunciação é responsável pelo que enuncia.

Segundo Maingueneau (2013, p. 22), “[...] compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muitos diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável.” Neste trabalho, consideramos enunciado como uma narração que faz parte de uma fonte enunciativa produzida numa sequência verbal em que o sujeito, servindo-se de uma língua intencional, transmite um certo sentido a um destinatário.

A decisão de usar a análise do discurso em nossa pesquisa ocorreu por considerarmos a posição dos enunciadores nas formações discursivas em todas as formas de falas apresentadas nas conversações, seja nas oficinas de formação, ou ainda nos textos por eles narrados que compuseram o portfólio.

Compreendemos que a análise do discurso equivale não apenas a examinar o *corpus* analítico produzido pelos partícipes da pesquisa, mas “[...] considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis.” (MAINGUENEAU, 1997, p. 14).

Fato que nos permitiu analisar tanto o discurso, quanto o contexto interpretativo, levando em consideração não os textos gerados durante a pesquisa, mas como instrumento que revelou a realidade que há por trás do discurso. Neste sentido, acrescenta Gill (2002, p. 246) que “Para afirmar que determinado enfoque é um discurso analítico, alguém deve necessariamente dizer algo a mais; não apenas umas questões de definição, mas implica assumir uma posição dentro de um conjunto de argumentos muito questionados, mas importantes.”

Convergindo com esta visão de análise, recorreremos à teoria da argumentação como ferramenta de análise do discurso, tendo em vista que seu quadro teórico nos permitiria compreender o processo educativo desenvolvido no CEM com foco em nosso objeto de estudo, sobre a qual passamos a discutir na sequência.

3.5.1 A teoria da argumentação no campo de análise de práticas docentes

Ao analisar uma situação, ao fazer uma crítica ou a tomar uma atitude, fundamentemos nossas afirmações por meio de razões que possam sustentar as teses ou conclusões apresentadas em nossos argumentos. Ou seja, é por meio do discurso argumentativo que objetivamos conquistar ou fortalecer a adesão de outrem às nossas proposições. No chão da sala de aula, não é diferente, pois neste espaço, por meio da atividade dialógica, é possível presenciarmos os mais diversos argumentos proferidos por professores e estudantes no intuito de justificarem ou refutarem determinado ponto de vista.

O enfoque adotado nesta pesquisa se inspira no campo da análise da argumentação discutida por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), mais especificamente na obra intitulada “Tratado da argumentação: a nova retórica” (NR). Nossa opção se deu porque concordamos com Cardamo (2017) quando afirma que a teoria da argumentação é o recurso que pode contribuir com mais eficácia para o saber produzido por meio da pesquisa qualitativa, dada a sintonia quanto ao estatuto epistêmico dos materiais empíricos usados na pesquisa, bem como à sensibilidade às características do contexto que une as técnicas metodológicas e o desenvolvimento de determinada argumentação.

A adoção à teoria da argumentação discutida pelos autores supracitados como instrumento de análise dos discursos produzidos em nosso processo investigativo se deve ao fato de considerarmos que a argumentação se enquadra nas práticas epistêmicas relacionadas ao conhecimento científico voltado também para espaços sociais, tal como ambientes educacionais. Ou seja, em nosso plano de análise, compreende a argumentação ou discurso argumentativo como um processo dialógico social que se situa no surgimento interacional de um problema que pode ocorrer em distintos contextos discursivos, seja de natureza oral, como nos espaços formativos, ou escrito, como as narrativas descritas em portfólios.

Neste íterim, para uma melhor compreensão do tema, achamos procedente apresentar uma panorâmica da Teoria da Argumentação: a nova retórica, ressaltando seus conceitos-chaves, os quais consideramos como pressupostos para o entendimento de seu arcabouço teórico.

3.5.2 Desvelando os elementos da nova retórica

Desde a Grécia antiga, a reflexão tem sido valorizada como parte da vida democrática dos sujeitos que participavam dos debates polêmicos e das grandes decisões que

fundamentariam as tomadas de decisão sobre as comunidades. Em consonância com a democracia e a participação exigida ao cidadão desenvolve-se necessariamente a retórica como forma de discutir os problemas e de esclarecê-los na tentativa de possíveis resoluções. No entanto, o objeto da retórica dos antigos era, sobretudo, a arte de falar de modo persuasivo em público, quando o discurso proferido diante de uma multidão reunida em praça pública tinha como fim obter a adesão a uma tese e interferir nas atitudes e comportamentos dos interlocutores.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 6):

O objeto da retórica antiga era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo; referia-se, pois, ao uso da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida na praça pública, com o intuito de obter a adesão desta a uma tese que se lhe apresentava.

É, portanto no século V a.C que se destaca em Atenas a democracia e a retórica na estrutura da vida pública, quando a democracia se dava na medida em que o cidadão participava ativamente nas decisões e negócios de interesse para a comunidade; e a retórica, na proporção em que, que por meio do discurso, fosse possível o convencimento das pessoas com relação à tomada de decisões. Acerca das organizações políticas do mundo grego, vale salientar que a noção de cidadania, e conseqüentemente a participação em debates públicos e participação na *polis*, era restrita a um grupo seletivo, que ao excluir mulheres, escravos, estrangeiros e pessoas pobres, era composto por um reduzido número de homens considerados livres que detinham propriedades.

Etimologicamente falando, a palavra retórica vem do latim *rethorica* tendo como significado literal a arte/técnica de bem falar, ou seja, a arte de usar uma linguagem para uma comunicação eficaz e persuasiva. A mesma nasceu no século V a.C, e sua origem está relacionada às relações sociais advindas da *polis*, uma cidade-estado independente caracterizada por uma organização social constituída por cidadãos livres que discutiam e elaboravam as leis relativas à cidade.

A retórica foi introduzida em Atenas pelo sofista Gorgia e passou por épocas de grande prestígio, inclusive permanecendo por séculos como base do ensino. Segundo Lemgruber e Oliveira (2011, p. 27), o estudo da retórica foi concebido em Roma pelos mestres Quintiliano e Cícero, quando o falar bem estava voltado para o sentido de bem argumentar em público diante de um auditório, tribunal ou assembleia política. Porém, “[...] essa tradição foi, cada vez mais, se reduzindo a torneios de eloquência que primavam pela

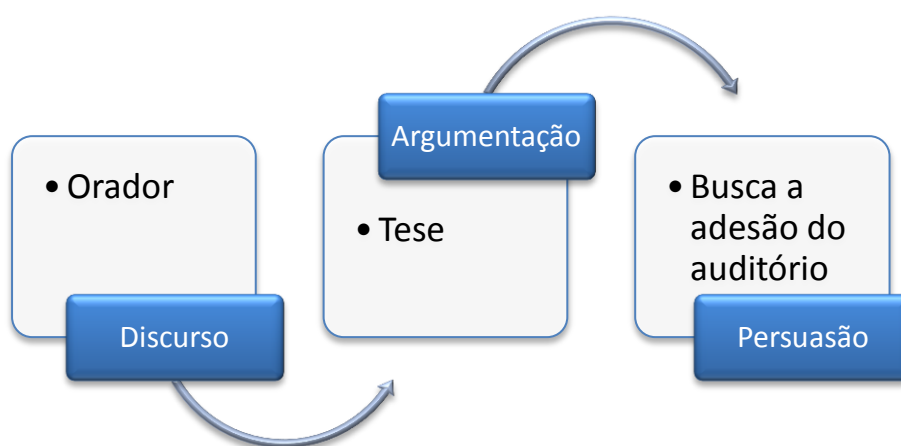
abundância de citações, à ideia do bem falar como algo rebuscado, e ao uso abusivo de figuras de linguagem consideradas obrigatórias.”

Neste processo, destacamos a figura dos sofistas, pensadores gregos que se propunham a ensinar a arte da política, bem como as qualidades indispensáveis à formação dos cidadãos. Estes atuavam como professores itinerantes, que mediante pagamento percorriam as cidades ensinando a arte da retórica aos jovens interessados. Embora a prática dos sofistas recebesse crítica por parte de alguns filósofos, a habilidade de argumentar em público era imprescindível para que os cidadãos pudessem defender suas ideias e convencer a maior parte da assembleia a concordar com as proposições apresentadas.

As críticas dadas à retórica defendida pelos sofistas devem-se principalmente ao sentido de desonestidade intelectual apontada por Aristóteles e Platão, haja vista que os mesmos tinham como preocupação o ensino dos argumentos mesmo que esses não fossem válidos. Dito de outra forma, a verdade ou a falsidade da tese eram de natureza secundária, pois o foco estava na arte de se conquistar a adesão intelectual por meio de argumentações persuasivas.

Na figura 8 demonstramos um esquema do discurso argumentativo característico da Grécia antiga

Figura 8: Síntese da Teoria da Argumentação



Fonte: Produção da pesquisadora

De acordo com Pacheco (2017), após a queda do império romano, a retórica decresceu progressivamente em seu nível de importância, não sendo mais considerada objeto de estudo. O fator que contribuiu significativamente para este processo diz respeito ao pensamento cartesiano-positivista característico da filosofia e das ciências ocidentais, quando

os lógicos e teóricos do conhecimento passaram a desprezar a retórica porque esta tinha em seu domínio não o que fosse certo, evidente, mas o verossímil. Para estes, não fazia sentido a explicação de determinado objeto dando-se opiniões mais ou menos aceitáveis, e sim com comprovações analíticas que partiam de premissas inquestionavelmente verdadeiras e universalmente válidas. Neste percurso, é a partir do século XX que desponta uma corrente filosófica e acadêmica que tinha como objetivo recuperar a dignidade da retórica por considerá-la como objeto digno de estudo, na qual destacamos a contribuição de Chaïm Perelman frente aos estudos da nova retórica presente no “Tratado da argumentação: a nova retórica”.

Distanciando-nos da retórica como instrumento utilizado com o intuito de ludibriar, nos aproximamos da proposta de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) para embasar nosso estudo porque compreendemos que esta modalidade discursiva nos permitiria analisar e refletir sobre os dados produzidos dando atenção à racionalidade do discurso oral ou escrito.

“O Tratado da Argumentação: a nova retórica” retoma a tradição da retórica da dialética grega ao defender o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão às teses propostas. Neste processo, o argumento é o resultado do discurso e a argumentação ou discurso argumentativo refere-se ao processo dialógico social que se situa no surgimento intencional de determinado problema, conforme asseguram Lemgruber e Oliveira (2011, p. 58): “Na NR Argumentos são entendidos como razões formuladas por um orador cuja aceitabilidade somente se decide no âmbito de uma instância discursivamente construída – o auditório a quem a argumentação se dirige.”

Chaïm Perelman era de origem polonesa, viveu parte da vida na Bélgica, estudou Direito e Filosofia na Universidade de Bruxelas. Sua principal obra tem como título O tratado da argumentação: a nova retórica que foi publicada originalmente em Bruxelas no ano de 1950 em parceria com Olbrechts-Tyteca, quando os autores têm a intenção de retomar e ampliar estudos relativos ao estudo da retórica antiga, trabalhando com os conceitos de auditório, discurso e orador.

No conceito por eles apresentado, auditório é concebido como o destinatário de um discurso, e os mesmos defendem a argumentação como meio de promover uma adesão de espíritos por intermédio da não-coação, haja vista que esta se dá por convicções próprias e o discurso efetua a interação entre orador e auditório, ou emissor e destinatário. Neste cenário, a argumentação, que é uma prática discursiva, é pessoal e contextualizada no sentido de que as proposições defendidas dependerão do envolvimento dos interlocutores, bem como do contexto em que a argumentação é processada.

Nos estudos de Reboul (2004) a argumentação é uma série de argumentos, todos tendentes a uma conclusão que se caracteriza a partir dos seguintes aspectos: dirigir-se a um auditório; expressa em linguagem natural; suas premissas são verossímeis; sua progressão depende do orador, e por fim, suas conclusões são sempre contestáveis.

O discurso argumentativo dá-se na medida em que o orador consiga se adaptar ao auditório, atraindo sua atenção e exercendo influência sobre ele. Portanto, são os argumentos que influenciarão a decisão de quem os aprecia, necessitando que o orador justifique as razões pelas quais suas proposições parecem preferíveis em comparação a outras. Ou seja, sempre se argumenta diante de alguém evocando premissas que apelam para a confiança do auditório, seja ele um indivíduo, um grupo de pessoas ou até mesmo um leitor.

O texto é considerado um marco na retomada contemporânea dos estudos da argumentação que tem como eixo principal as trocas argumentativas estabelecidas entre orador e auditório, quando o auditório é visto como parâmetro para o desenvolvimento da argumentação, assim como para a definição das estratégias argumentativas de persuadir e convencer. (LEMGRUBER ; OLIVEIRA, 2011).

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a racionalidade argumentativa está presente cotidianamente nas diversas situações comunicativas que envolvem os seres humanos, dando-se numa alternância na condição de orador e auditório. Neste contexto, destacam os autores:

O que preservamos da retórica tradicional é a ideia mesma de auditório que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. [...] por razões de comodidade técnica e para jamais perder de vista esse papel essencial do auditório, quando utilizarmos os termos “discurso”, “orador” e “auditório”, entenderemos com isso a argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem se dirige [...]. (PERELMAN ; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 7).

Neste trabalho, como nosso intuito é analisar os discursos argumentativos, definimos como discurso os argumentos enunciados pelos professores colaboradores de nossa pesquisa, compreendendo que estes se colocaram nas condições de auditório e orador considerando aquele que apresenta o discurso e aquele que se submete às teses apresentadas. Assim, quando realizamos indagações direcionadas aos colaboradores a respeito da educação cidadã, nos colocamos na posição de orador e os professores de auditório. Esta condição sofre alteração quando os professores, agora oradores, enunciam seus argumentos ao tempo em que nos acomodamos como auditório.

As raízes do pensamento expresso na NR baseiam-se na valorização da linguagem natural e na ruptura com a tradição cartesiana que sugeria ser falso o que era verossímil, ou seja, provável ou possível. Seus argumentos apoiam-se em críticas a algumas correntes filosóficas, como o empirismo e o positivismo cartesiano, quanto ao modo de se conceber a verdade e à tentativa de se impor um valor social sempre interpretado como superior aos demais.

Na contemporaneidade do mundo científico, especificamente das Ciências Humanas, não há sentido para a adoção de um único modelo de razão em virtude das transformações pelas quais temos passado. Não se concebe estudar determinado objeto tendo como ponto de partida a visão do absoluto, definitivo, perfeito, incontestável, mas considerá-lo nos âmbitos individual e universal e em seus aspectos social e histórico.

A partir dos estudos de Aristóteles, elemento influente na elaboração da NR, Perelman (2011, p. 20) faz alusão aos raciocínios analíticos e dialéticos discutidos pelo filósofo grego. “[...] ao lado dos raciocínios analíticos, usados nas demonstrações, é preciso admitir a existência de raciocínios dialéticos usados nos diálogos e controvérsias assim como nas situações onde se busca persuadir e convencer por meio do discurso.”

Segundo Lemgruber e Oliveira (2011, p. 29), Aristóteles, estendeu a compreensão da noção de racionalidade ao classificá-la em raciocínio analítico e dialético, valorizando tanto o verdadeiro quanto o verossímil, reforçando os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca sobre a teoria da argumentação como um “[...] valioso aporte teórico para as ciências humanas e sociais, pois permite abordar diferentes problemas (éticos, políticos, científicos, educacionais, etc.) a partir de uma perspectiva que critica tanto a racionalidade dedutiva quanto a indutiva.”

Melhor esclarecendo, quando interrogamos a um professor de adolescentes privados de liberdade o porquê de alguns deles serem analfabetos, não podemos esperar uma única resposta, como por exemplo: porque todo adolescente em conflito com a lei não gosta de estudar. É preciso considerar a formação como ser humano destes, bem como a influência que eles sofreram nos eixos sócio-histórico-cultural, e esta premissa dá suporte para outras respostas, tal como: eles são analfabetos porque não houve incentivo por parte da família para que ele prosseguisse nos estudos.

A partir desta visão, compreendemos que a racionalidade está ligada às vivências cotidianas que exigem uma tomada de decisão por parte do ser humano expressas por meio de regras de pensamento que superam a lógica formal ou verdades absolutas.

No quadro 9 condensamos a visão de Aristóteles quanto às premissas que sustentam as teses.

Quadro 9: Lógicas do raciocínio segundo Aristóteles

Racionalidade	Lógica formal Raciocínio analítico	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso demonstrativo que apresenta provas lógicas. • Parte de premissas verdadeiras, inquestionáveis e chega a conclusões verdadeiras que são impostas.
	Lógica informal Raciocínio dialético	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso argumentativo que apresenta razões favoráveis ou contrárias. • Parte de premissas discutíveis, embora plausíveis. • A verdade é apenas provável e dependente do envolvimento das pessoas e do contexto da argumentação.

Fonte: produção da pesquisadora (2018).

As informações contidas no quadro 9 denotam que as razões que apresentamos sobre as escolhas que fazemos em nossa vida diária não constituem provas demonstrativas, mas argumentos mais ou menos convincentes que poderão ter aspecto positivo ou negativo aos olhos de nossos interlocutores, necessitando portanto, que estes se adaptem ao auditório a fim de que se desenvolvam.

Extrapolando a visão clássica de auditório como um grupo de pessoas que se reuniam normalmente em praça pública para ouvir um discurso proferido por um eloquente orador, a NR também considera a relevância dos discursos disponibilizados em recursos impressos, quando o leitor passa a assumir o papel de auditório. No âmbito de nossa pesquisa, este ponto de vista enriquece a análise que fazemos das argumentações produzidas por nossos colaboradores, considerando que a argumentação se desenvolver em função do auditório, seja ao dialogarem conosco nas oficinas de formação, ou nas narrativas produzidas na relação professor-estudante no espaço da sala de aula.

Refletindo sobre o aspecto pedagógico da prática docente, a relação orador-auditório denota neste formato a necessidade de que o professor, enquanto orador, tem de tentar compreender as necessidades específicas de seus estudantes tendo como ponto de partida seus valores, saberes e conhecimentos prévios, conforme orienta a Andragogia discutida anteriormente.

Na visão da NR os discursos podem ser dirigidos a uma diversidade de auditório, seja numa multidão reunida em praça pública como na antiguidade, seja numa reunião de especialistas, ou mesmo direcionada a um só indivíduo ou a toda a humanidade. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) auditório não é compreendido como um conjunto de

peças que escutam um discurso, mas o conjunto de todos aqueles que o orador quer influenciar mediante os argumentos que compõem seu discurso. Neste viés, o conhecimento acerca do referido auditório é fator imprescindível para que a argumentação seja exitosa, haja vista que o discurso dar-se-á por meio de acordos prévios firmados com o auditório, os quais refletem a adesão dos espíritos.

Segundo Guerra (2015), o auditório desponta como elemento base para a compreensão da teoria da argumentação, tal como o discurso e o orador, sendo o mesmo classificado em três categorias: universal, especialista e particular. Neste viés, o auditório central refere-se à humanidade de forma geral, ou seja, seres humanos que gozam de plenas faculdades mentais e intelectuais; o especialista ou de elite diz respeito a grupos constituídos por seres humanos com formação, informação ou competências específicas, como por exemplo, estudantes, professores, médicos, advogados, etc. e, por fim, o particular, que é formado pelo próprio sujeito ao deliberar sobre seus atos.

Para que adotemos a concepção de auditório e orador em processos de análise, vale ressaltar que:

Como o estatuto de auditório varia de acordo com as concepções que se tem dele, cada professor, ao apresentar uma tese em sala de aula, dirige-se a um auditório às vezes universal (o conjunto dos estudantes que se deseja persuadir unicamente), às vezes especializado (por se tratar de estudantes com o mesmo nível hierárquico), e às vezes particulares (cada estudante é único e possui princípios internos diferenciados guiando o desenvolvimento de seu pensamento). Tanto orador como auditório, modificam-se no tempo e no espaço e são “condicionados” pelas transformações sociais e culturais que marcam a sua coletividade. (GUERRA, 2015, p. 109-110)

Considerando que toda argumentação deve ser relativa a determinado auditório, é imprescindível que o orador reconheça as características específicas de cada um desses auditórios para que consiga êxito na argumentação. No entanto, esta tarefa passa por certa dificuldade quando o orador depara-se com um público heterogêneo em termos de formação, idade, sexo, e, sobretudo nível de aprendizagem, como por exemplo, os estudantes da EJA.

O desafio posto ao professor seria, portanto, fazer uso de argumentos diversificados pautados numa relação dialógica, a fim de convencer seu auditório. Argumentos estes constituídos a partir de uma gama de técnicas argumentativas, sobre as quais passamos a discutir na sequência.

3.5.3 As técnicas argumentativas como estratégia da retórica

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo da retórica, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é o estudo das técnicas discursivas que visam provocar ou aumentar a adesão dos auditórios às teses apresentadas. Neste processo, ao formular seus argumentos tendo como objetivo convencer seu interlocutor, o orador tem de adaptar seu discurso ao auditório a que se dirige, levando em consideração o contexto em que este é proferido.

No âmbito escolar, reconhecer as características específicas de cada auditório é uma necessidade que o professor tem para fazer uso de seus argumentos, principalmente quando nos referimos a aulas ministradas em turmas da EJA que têm como característica própria a heterogeneidade que se dá em termos de sexo, idade, níveis de aprendizagem e identidade. Assim, para que a relação argumentativa seja estabelecida em sala de aula, é imprescindível que o professor reflita sobre os saberes que mobilizará em seu discurso com vista a influenciar os estudantes, assim como a linguagem e os acordos próprios de cada discussão, que são condições para que o orador possa argumentar com aceitação.

Como pesquisadora pautada na NR também foi preciso considerar a necessidade de melhor conhecer as peculiaridades do auditório a quem nos direcionávamos nas oficinas de formação, haja vista que a heterogeneidade do mesmo se dava, por exemplo, graças às diferenciações de formação inicial, sentidos que atribuíam aos adolescentes e ao processo educacional socioeducativo.

Com a NR, para que haja persuasão o discurso tem de manter sintonia com os valores e preferências do auditório, o que não dependerá apenas da intenção do enunciador, mas também dos procedimentos argumentativos que darão força aos argumentos. É preciso ter um conhecimento prévio das opiniões, crenças e valores de sua audiência antes mesmo de iniciar o discurso. Por este motivo, consideramos relevante iniciar as oficinas de formação realizando sempre uma atividade que nos oportunizasse diagnosticar os saberes que os professores possuíam sobre as temáticas a serem discutidas.

A disposição em ouvir o outro é também uma condição prévia da argumentação, pois afim de que não haja rejeição da tese apresentada, o educador deve levar em consideração as opiniões expressas pelos educandos para que o ensino ocorra de forma significativa. Neste processo, entendemos que tanto as aulas, quanto as oficinas de formação precisam ser planejadas em função das reais necessidades dos estudantes e dos professores, pois são eles que decidirão se o discurso será convincente ou não, e para tanto, as técnicas argumentativas têm papel fundamental no corpo das argumentações.

A NR aborda dois domínios nos quais se situam os objetos de acordo. O primeiro refere-se ao campo do real, em que se situam os fatos, as verdades e a presunção; no segundo, que é o campo do preferível, em que lida com os valores, hierarquia de valores e lugares. (OLIVEIRA, 2011).

Na terceira parte da obra aqui apresentada, os autores salientam um sistema de análise sobre os tipos de argumentos, entendidos neste estudo como técnicas argumentativas, permitindo a classificação do argumento, bem como sua eficiência. O objetivo da adoção das técnicas nos discursos argumentativos é agir sobre o auditório, modificar suas convicções e ainda incitá-lo à ação. Para tanto, as técnicas são categorizadas em dois procedimentos, a saber: processos de ligação e de dissociação.

Os processos de ligação são os esquemas que visam estabelecer vínculos entre os elementos que se acham separados, estabelecendo laços de solidariedade entre eles. Os três grupos de argumentos em que se classificam as técnicas argumentativas dos processos de ligação são argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real, e argumentos que fundam a estrutura do real.

Já o processo de dissociação ocorre quando se identifica a divisão de uma ideia em outras partes com o objetivo de que não haja incompatibilidade no discurso. Embora a obra apresente esta classificação, os esquemas não podem ser compreendidos isoladamente, mas como integrantes de um contexto argumentativo que é constituído a partir de diferentes formas de argumentação. Segundo Oliveira (2011), as duas técnicas têm caráter complementar e dificilmente o orador emprega apenas uma delas em seu discurso.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam que os argumentos quase-lógicos são aqueles que se valem de raciocínios que se assemelham aos da lógica formal, matemática, onde o poder da persuasão provém de argumentos que procuram demonstrar verdades. Em outras palavras, diante da existência admitida de demonstrações formais reconhecidas como válidas, os argumentos quase-lógicos tiram sua força persuasiva da sua aproximação dos modos de raciocínios incontestados.

A NR apresenta uma extensa variedade de argumentos que se constituem a partir do conceito lógico, porém, como as utilizamos como categoria central de análise em nossa pesquisa, e diante da inviabilidade de particularizá-las nesta discussão, optamos em esboçar apenas uma síntese de algumas das quais nos apoiamos para realizar os discursos narrados por nossos colaboradores.

Dentre essas, destacamos os argumentos de reciprocidade, os quais são constituídos a partir do conceito lógico de simetria e visam aplicar o mesmo tratamento a duas situações

correspondentes. Como exemplo de argumentos com aspecto de reciprocidade, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 251) citam os enunciados de Diomedronte ao discursar sobre os impostos: “Se não é vergonhoso para vós vendê-los, também não o é para nós comprá-los.”

Nesta categoria, um tipo comum é o argumento de inclusão da parte no todo que tem como finalidade mostrar parte do todo como elementos solidários no sistema apoiando-se na regra de que “[...] o que vale para um vale para qualquer parte que o compõe”. Neste processo, a relação de inclusão ocorre em dois grupos de argumentos, aqueles que evidenciam a inclusão das partes num todo e ainda os que revelam a divisão do todo em suas partes. Um tipo de raciocínio baseado na inclusão diz respeito à relação entre o que compreende e o que é compreendido. Por exemplo, a legislação assegura que as diretrizes curriculares da EJA são destinadas aos estudantes que não concluíram os estudos na idade apropriada. Assim, por ofertar a referida modalidade, as unidades socioeducativas devem basear-se nas referidas diretrizes, embora os internos tenham características peculiares.

Os argumentos de comparação recorrem a comparações apoiando-se numa variedade de objetos com o objetivo de avaliá-los considerando um em relação ao outro. Esses são geralmente enunciados apresentando a constatação de fatos, destacando uma relação de igualdade ou desigualdade. Um exemplo de argumentação por comparação típica de ambientes escolares socioeducativos está no discurso de professores que fazem a seguinte afirmação: “a educação pode mudar a vida de vocês, mas se não quiserem, terão o mesmo fim daqueles que voltaram para a marginalidade.”

Outro tipo de argumentação do tipo quase-lógico é o que alega o sacrifício a que o sujeito está disposto a submeter-se a fim de obter um resultado positivo. Como exemplo desta técnica, citamos um discurso comum enunciado por professores que desejam convencer os colegas sobre a necessidade de enfrentar os desafios de ministrar aulas para adolescentes privados de liberdade: “vamos continuar a dar aulas mesmo com os alunos drogados, caso contrário, podem fechar a escola e ficarmos sem lotação.”

A segunda categoria de técnicas argumentativas que apresentam os processos de ligação refere-se aos argumentos fundados na estrutura do real, e “[...] valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre os juízos admitidos e outros que se procura promover.” (PERELMAN ; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 297). Ou seja, os discursos são pautados em argumentos que buscam sua força persuasiva da similitude com relação com que se estabelece com o mundo da vida real.

Nesta classificação destacamos o argumento pragmático que é aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou

desfavoráveis. Para melhor compreensão, citamos como exemplos os enunciados emitidos por um aluno quando convidado pela professora a adentrar à sala de aula: “Eu só vou assistir aula hoje porque não quero ficar sem minha ligação.” Ou seja, o adolescente que cumpre medida socioeducativa que afirma somente assistir aula para não perder a ligação telefônica que ocorre uma vez por semana, argumenta pragmaticamente, porque seu objetivo maior é a ligação que ele só terá direito mediante a frequência escolar.

Destacamos também a presença do argumento de autoridade em que o orador traz ao discurso a opinião ou figura de uma pessoa ou instituição reconhecida em determinada área, reforçando a veracidade da tese apresentada. Por exemplo, ao enfatizar a relevância da educação para um novo projeto de vida dos adolescentes em conflito com a lei, uma das colaboradoras desta pesquisa faz a seguinte afirmação: “[...] é o poder da educação, pois como diz Paulo Freire, se a educação sozinha não transforma a sociedade, tampouco a sociedade muda.” Nesta argumentação a oradora busca o convencimento do auditório a partir de uma das frases mais conhecidas de um teórico de referência no campo da EJA.

O argumento do desperdício refere-se aos discursos que alegam uma oportunidade que não se deve perder, dando-se numa sucessão de acontecimentos ou situação, de forma que sem excluir a ideia de casualidade não a coloca em primeiro plano. Na educação executada em unidades socioeducativas, ocorre por exemplo, quando o professor recebe a seguinte orientação da coordenação da instituição: “Os adolescentes não podem sair das celas porque estão de reflexão, por isso vocês darão aulas hoje no pé da grade, levem só uma tarefa xerocada pra eles não fiquem sem aula.”

Os argumentos classificados na terceira categoria das técnicas argumentativas são representados pelo grupo das ligações que fundamentam a estrutura do real ancorando-se numa diversidade de papéis, como o exemplo, ilustração ou como o modelo que incentivar a imitação. Para Oliveira (2011), os argumentos que fundam a estrutura do real permitem estabelecer um precedente, um modelo ou uma regra geral a partir de um caso conhecido. Ou seja, estabelece uma relação entre o conhecido e o desconhecido, fundamentado pelo caso particular. As situações que constituem a fundamentação do caso particular correspondem aos exemplos, às ilustrações e aos modelos.

Nesta ótica, a argumentação pelo exemplo é uma forma de fundamentar uma regra já estabelecida a partir de um caso concreto que permite a passagem de um caso particular geral. Melhor esclarecendo, o exemplo invocado em determinado discurso, tanto torna claro o raciocínio enunciado pelo orador, quanto mantém a atenção do auditório voltada para as evidências derivadas do raciocínio, tornando a explanação mais convincente. Ao defender a

regra de que a educação transforma, um exemplo seria o professor enunciar que “o ex-ministro Joaquim Barbosa, embora sendo pobre e negro, conseguiu graças ao estudo mudar sua vida e alcançar o cargo mais elevado da magistratura brasileira.”

Outro elemento importante na argumentação é o recurso da ilustração. O discurso pautado na ilustração tem por finalidade elucidar, clarificar, uma regra já conhecida e aceita por meio do exemplo evocado em casos particulares. O pensamento freiriano reforça a compreensão da ilustração quando afirma que é preciso que o professor diminua a distância entre o que diz e o que faz, até que num dado momento sua fala seja a sua própria prática. Ou seja, ao falar sobre a educação como direito de todos, o professor deve desenvolver uma prática docente que efetivamente assegure uma educação de qualidade, inclusive aos sujeitos que estão à margem da sociedade.

O diferencial entre o exemplo e a ilustração é sutil e se dá em razão do estatuto da regra que um ou outro se apoiam para que haja articulação na argumentação. Assim, enquanto o exemplo está incumbido de fundamentar a regra, a ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita. Neste processo, o uso de fatos é um recurso argumentativo que ao ser enunciado em determinado discurso, se apoia em exemplo ou ilustração. Para melhor compreendermos, basta refletirmos sobre a forma como os fatos do cotidiano estão explícitos em textos jornalísticos com o objetivo de demonstrar que o discurso narrado aconteceu verdadeiramente, portanto, passível de credibilidade.

Por vezes, a argumentação está fundamentada em modelos ou antimodelos no intuito de que o auditório se amolde, assumindo ou desprezando determinada conduta enunciada. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 251), quando se trata de conduta, um comportamento particular pode não servir para fundamentar ou ilustrar uma regra geral, assim como para que determinada ação seja nela inspirada. Por exemplo, se um professor desenvolver atividades pedagógicas de forma que suas aulas se tornem significativas, a coordenação pedagógica o enaltece no intuito de que seus colegas de profissão mudem de postura. Por outro lado, um exemplo de antimodelo a ser dado ocorre quando a mesma coordenação destaca os pontos considerados incoerentes com a prática docente, como por exemplo, o descompromisso com o planejamento e com a assiduidade.

As analogias fazem parte do segundo subitem que trata das argumentações que fundamentam a estrutura do real, estabelecendo a relação de semelhança entre os diferentes termos de um enunciado. Seu valor argumentativo se credencia quando analisado como uma similitude de estruturas que tem como base o seguinte esquema: A está para B, assim como C está para B. Na NR tema é aquilo que se quer provar e foro o que serve para ser provado.

Com efeito, o tema é o conjunto dos termos A e B, sobre o qual repousa a conclusão, e o foro é representado pelo conjunto dos termos C e D, responsável por ancorar o raciocínio.

Gostaríamos de exemplificar esta técnica argumentativa mencionando parte do discurso que uma das professoras colaboradoras enunciou na sexta oficina de formação ao referir-se aos saberes que esta articulava em suas práticas pedagógicas. A professora afirmou que os utilizava para alfabetizar os adolescentes porque “[...] uma pessoa analfabeta é um cego que vive no escuro porque vê.” Desta argumentação compreendemos que a oradora se esforça em mostrar a semelhança entre os termos A e B – tema: adolescente/analfabeto, e os termos C e D – foro: cego/que não vê porque vive no escuro. Assim, baseando-se no conhecimento popular sobre cego e vidente, a oradora procura provocar efeito sobre o auditório acerca do que se deveria conhecer: a importância da alfabetização para seus alunos. Portanto, a analogia utilizada como técnica argumentativa pela professora procura a adesão dos espíritos no intuito de convencer o auditório de que o adolescente que não sabe ler é, ou seja, é analfabeto, é privado de ver/ler o mundo e sofre com as dificuldades de viver na escuridão porque não a mesma visão que uma pessoa alfabetizada.

A analogia é o raciocínio que se desenvolve a partir da semelhança entre casos particulares, assemelha-se à indução e considera somente um caso particular como ponto de partida. No exemplo anteriormente dado, este caso evidencia-se na semelhança entre adultos analfabetos e videntes que não enxergam.

Metáfora é outro recurso de que o orador apropria-se para reforçar sua argumentação, tornando plausível a analogia ao estabelecer contato comparativo entre dois campos heterogêneos e o reconhecimento de semelhança entre eles. Para Oliveira (2011), as metáforas assim como as analogias são de suma importância para a prática docente porque mediam o saber científico dos professores e os saberes prévios dos alunos. Enquanto a analogia explica explicitando, a metáfora resume numa expressão.

Durante os encontros de formação que realizamos, ao refletirmos sobre a importância dos professores planejarem aulas que efetivamente educassem para a cidadania de forma que afetassem os alunos, uma das participantes afirmou: “Aqui tudo é difícil, por isso a gente dá aula garimpando quem quer.” Desta metáfora depreendemos que, embora a professora encontre dificuldade em desempenhar sua função, procura promover a valorização dos estudantes que desejam estudar dentro da instituição.

Quando esta afirma que dá aula “garimpando quem quer”, expressa o modo de ver o aluno como um bem precioso a quem a educação deva alcançar. Educação esta equiparada a

um processo utilizado por garimpeiros que selecionam metais preciosos por uma técnica específica, a garimpagem.

Vale ressaltar que na Teoria da Argumentação as metáforas são analisadas não sob o ponto de vista poético, mas da retórica, contribuindo para a conquista da adesão daqueles que percebem e reconhecem a semelhança entre os termos desta técnica argumentativa.

Na sequência da obra, os tratadistas apresentam os processos de dissociação que se contrapõe às técnicas que visam a estabelecer vínculos entre elementos separados na argumentação. Nesta técnica, afirmam os autores que são indevidamente associados elementos que deveriam ficar separados e independentes, como por exemplo, a dissociação por meio de pares filosóficos que tem como protótipo o par aparência e realidade, derivando outros pares tais como: imagem/ideia; linguagem/persuasão; superstição/religião; meio/fim; relativo/absoluto, além dos pares compostos, como por exemplo, corpo/razão; humano/divino, abstrato/concreto; alto/baixo: bem/mal; justo/injusto.

Oliveira (2011) exemplifica com destreza os processos dissociativos feitos entre a aparência e a realidade ao citar a visão platônica que dissocia o mundo em dois níveis: o mundo da opinião, que é regido pelas aparências que nos enganam, e o mundo do conhecimento verdadeiro, que encarna a essência da realidade.

O capítulo conclusivo da obra refere-se à interação entre os diversos argumentos enunciados e o conjunto da situação argumentativa. A esse respeito, afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 254):

Para guiar-se em seu empenho argumentativo, o orador utiliza uma noção confusa, mas ao que parece indispensável: a de *força argumentativa*. Esta é certamente vinculada, de um lado, à intensidade de adesão do ouvinte às premissas, inclusive às ligações utilizadas, de outro, à relevância dos argumentos no debate em curso.

Desta citação depreendemos que a força dos argumentos vai variar conforme os auditórios e o objetivo da argumentação, decorrendo a eficácia da prática da competência de quem enuncia o discurso, da receptividade do interlocutor, assim como da interação entre ambos e entre o orador e seu próprio discurso. Portanto, podemos afirmar que os resultados positivos de uma aula consistirão da adoção por parte do professor de técnicas argumentativas adequadas para que se efetive a interação, a persuasão e convencimento.

Fortalecendo esta compreensão, assevera Reboul (2004, p. 105):

O professor é um orador que, como todos os outros, deve atrair e prender a atenção, ilustrar os conceitos, facilitar a lembrança, motivar o esforço. Iremos mais longe: aquilo que hoje chamamos de “transposição didática” faz parte da retórica; ensinar uma matéria é conferir-lhe uma clareza, uma coerência que ela não tem necessariamente como ciência, é passar da inveção à elocução e à ação, porém muitas vezes em detrimento do conteúdo propriamente científico.

O exposto mostra que a retórica ocupa também uma posição de destaque no chão da sala de aula, haja vista que é por meio do discurso que o professor argumenta intervindo no processo educativo, a fim de tornar o conhecimento construído não como quem detém o saber, mas como quem intervém no intuito de conectar o conhecimento difundido às práticas sociais e ao desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes. Também não podemos negar a relevância da NR para se produzir pesquisas em educação, haja vista que seu embasamento teórico instiga o pesquisador a adotar uma nova postura frente aos enunciados dos participantes da pesquisa que são analisados sob o prisma das técnicas argumentativas.

Neste estudo, procuramos situar a Teoria da Argumentação como instrumento teórico-metodológico que nos permitiu, analisar os enunciados dos colaboradores a partir da ação argumentativa de agentes que, enquanto oradores, discursam com o intuito de atingirem o ponto de vista que defendem.

A NR também oportunizou que analisássemos as narrativas enunciadas não apenas como relatos de fatos ou verdades, mas interpretá-las e compreendê-las por meio do reconhecimento dos dispositivos utilizados pelos professores, considerando o contexto em que o discurso fora emitido.

Na sequência, passamos apresentar a seção referente aos resultados da análise, fruto da reflexão que fazemos sobre os discursos enunciados pelos partícipes.



4 LINHAS QUE APROXIMAM DISCURSO E ANÁLISE

Li a história para ele na sala de visitas, perto da lareira de mármore. Desta vez, nada de gozação com as palavras. O que estava em jogo era eu mesmo! Hassan era o público perfeito, em todos os sentidos: inteiramente absorto na narrativa, a expressão de seu rosto se modificando de acordo com os tons que a história ia assumindo. Quando li a última frase, ele fez com as mãos os gestos de aplauso sem som.

O fragmento que compõe esta epígrafe relata um fato que demonstra a experiência vivenciada por Amir, o protagonista da obra “O caçador de pipas”, na oportunidade em que narra parte de uma de suas produções para seu amigo. Neste trecho, ficamos encantados tanto com os fatos que ele descreve em sua narração, quanto com os detalhes que são ressaltados acerca da postura de seu ouvinte. Os gestos de aplausos descritos por Amir ao final da epígrafe refletem a adesão que ele conquista de seu auditório, objetivo maior de quem emite um discurso na perspectiva da NR, embasamento teórico que respalda a análise neste trabalho.

Compreendemos que a ideia de análise sugere algum tipo de transformação que parte da produção de dados, normalmente em uma quantidade numerosa, que passa posteriormente a ser processada por meio da manipulação, da interpretação e da compreensão destes, a fim de que se transforme em um relatório claro, compreensível, criterioso, confiável e até original.

Conforme Gibbs (2009), devido à facilidade de registro, o tipo de dado mais comum usado em pesquisas qualitativas é o texto, podendo ser resultado de transcrição de entrevistas ou notas de campo de trabalho. É interessante quando o autor supracitado afirma que em pesquisa qualitativa não há necessidade de separação entre coleta de dados e análise, pois o pesquisador tem a autonomia em iniciar a análise ao tempo em que os dados são produzidos, como por exemplo, por meio de entrevistas, observações e notas de campo.

Este fato foi por nós vivenciado, pois ao tempo em que mediávamos as oficinas de formação, simultaneamente registrávamos os argumentos enunciados pelos colaboradores antecipando em nosso diário de campo aspectos considerados imprescindíveis à discussão que faríamos nos resultados de nossa análise. Dada à flexibilidade da Pesquisa Colaborativa, esta prática também nos permitiu levantar outros questionamentos e dar novos direcionamentos às ações da pesquisa no intuito de enriquecer os dados que tiveram pouco sentido à luz das perspectivas iniciais. Assim, organizamos esta seção desenhando a análise e a interpretação dos dados produzidos em nossa pesquisa a partir dos estudos fundamentados na revisão de literatura e no arcabouço teórico que foram basilares para a produção da tese.

Para analisar os saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativo e a contribuição para a formação cidadã de adolescentes em conflito com a lei, adotamos como diretrizes norteadoras do processo investigativo os objetivos específicos que são: identificar os saberes docentes que subsidiam práticas pedagógicas em espaço socioeducativo, compreender as implicações dos saberes docentes para a formação cidadã de estudantes que cumprem medida socioeducativa, assim como descrever as ressignificações de práticas pedagógicas a partir do processo reflexivo crítico vivenciado em formação continuada.

Na busca da concretização destes objetivos, e empenhada em refletir sobre a riqueza e a complexidade da educação desenvolvida com socioeducandos, construímos uma metodologia que possibilitasse uma leitura mais específica acerca desta temática. Para tanto, os dispositivos que compuseram a fase da análise da pesquisa foram a produção dos dados, que ocorreu simultaneamente ao processo formativo dos colaboradores, a transcrição e a codificação dos discursos e, por fim, a análise propriamente dita.

Diante da conclusão da produção dos dados, após transcrevermos as narrativas enunciadas na trajetória do processo investigativo, avançamos para a fase de codificação, que é a forma como você define sobre o que trata o dado em análise. Esta envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens de um texto ou outros itens de dados.

Para Gibbs (2009, p. 181) “[...] a codificação é uma técnica fundamental para selecionar seus dados e manter seu considerável volume sob controle”, sendo a mais comum em textos qualitativos a categorização do conteúdo temático de dados. Neste contexto, os códigos representam determinado conceito, tema ou ideia que você destaca em seu texto, na intenção de a eles voltar no momento da análise.

Após traçar os eixos temáticos, recortamos dados que tratavam do mesmo tema, aqueles que tinham relação entre si nos discursos enunciados pelos professores, e dentre estes, selecionamos algumas técnicas argumentativas mais voltadas para o ambiente escolar e que tinham relação com os argumentos já aglutinados. Os dados foram selecionados na intenção de levantarmos tópicos de discussão que pressupunham saberes que permeiam a educação cidadã e que, de certa forma, respondiam questionamentos que impulsionaram a nossa reflexão, tanto durante o processo formativo, quanto na codificação dos dados. O movimento da análise ocorreu, portanto, em torno de três temas geradores, a partir dos quais foi possível identificar as técnicas argumentativas que aparecem nos discursos proferidos durante o voo investigativo.

Ao estudarmos acerca da análise da argumentação na perspectiva da NR, constatamos sua relevância em pesquisas também voltadas para a dimensão educativa porque

compreendemos que a argumentação tem papel fundamental na produção do conhecimento, seja em que esfera ocorra. Ressaltamos que em nosso estudo o objetivo não é de classificar argumentos, mas compreender os significados produzidos na pesquisa a partir do processo formativo vivenciado pelos colaboradores, os quais refletem as condições particulares em que os saberes docentes são mobilizados por professores que ministram aulas para adolescentes privados de liberdade.

No quadro 10 sintetizamos a organização geral do plano de análise.

Quadro 10: Plano de análise

Objetivo Geral	Analisar os saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativo e a contribuição para a formação cidadã de adolescentes em conflito com a lei		
Objetivos específicos	Identificar os saberes docentes que subsidiam práticas pedagógicas em espaço socioeducativo	Compreender as implicações dos saberes docentes para a formação cidadã de estudantes que cumprem medida socioeducativa	Descrever as ressignificações de práticas pedagógicas a partir do processo reflexivo crítico vivenciado em formação continuada
Questionamentos da pesquisa	Que saberes subsidiam a prática docente dos colaboradores?	De que forma os saberes docentes influenciam a formação cidadã dos adolescentes privados de liberdade?	Que ressignificações de práticas pedagógicas emergem da formação vivenciada pelos partícipes?
Eixos temáticos	Saberes docentes	Formação cidadã de adolescentes privados de liberdade	Ressignificação de práticas pedagógicas em contexto formativo
Técnicas argumentativas	Definição, pragmático, exemplo, comparação, analogia, autoridade, causalidade, metáfora, incompatibilidade, vínculo causal meio e fins, pessoa e seus atos, probabilidade, hierarquia, relação simbólica.		
Procedimentos para geração de dados	Oficinas de formação, observação participativa e portfólio		

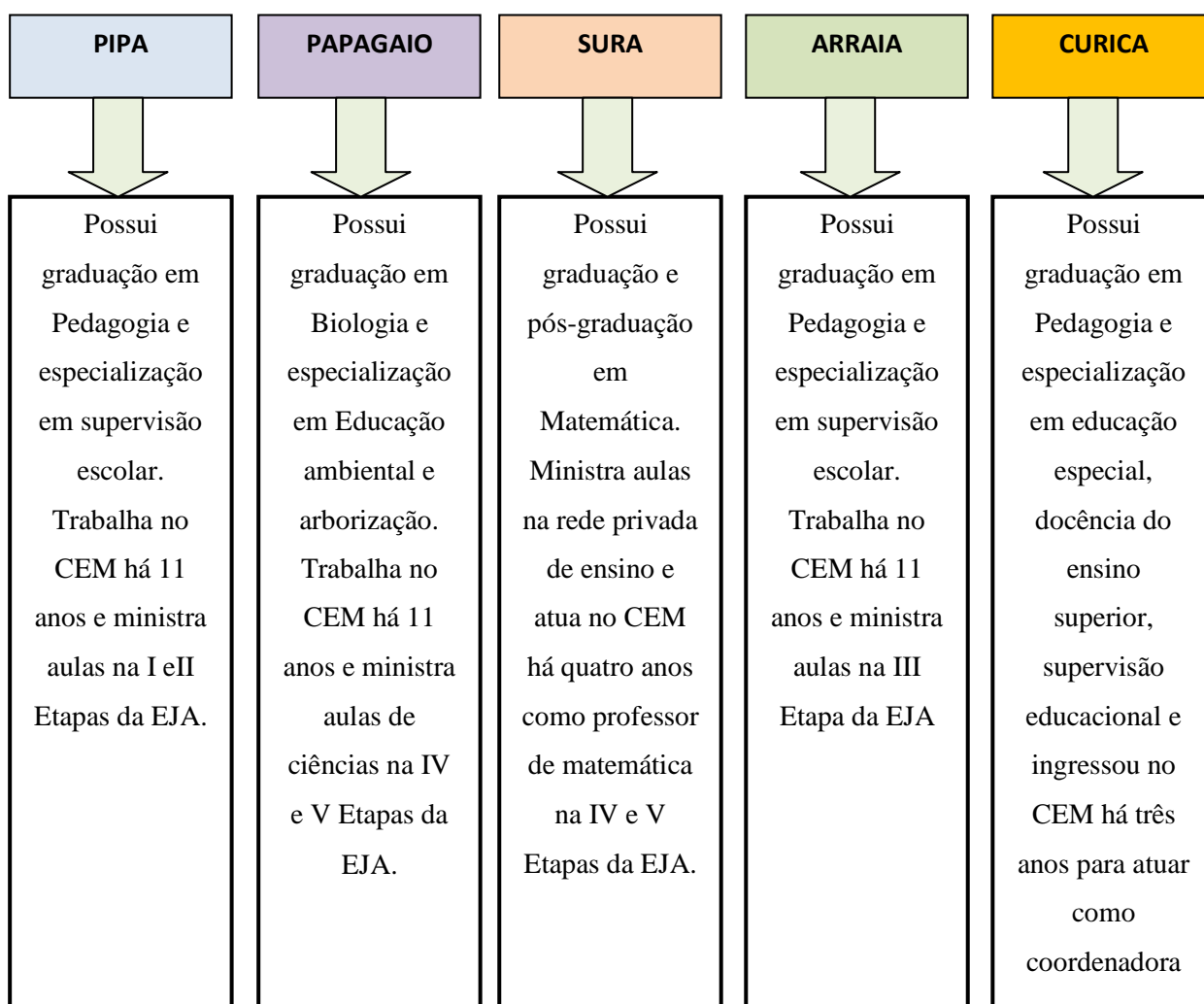
Fonte: Produção da pesquisadora (2018)

A realização de uma pesquisa de cunho científico impõe algumas escolhas iniciais que são de suma importância para o desenvolvimento do processo. Dentre essas, a temática a

ser estudada, a disponibilidade de tempo, a metodologia adequada, os participantes e o local em que se pretende investigar são algumas das questões que precisam ser consideradas.

Como dito no início deste texto, optamos por realizar nossa pesquisa em um anexo escolar instalado nas dependências de uma instituição que abriga adolescentes privados de liberdade no município de Teresina-PI, tendo como participantes da pesquisa professores da rede pública estadual de educação que ministram aulas na modalidade EJA. No intuito de preservar o anonimato dos mesmos, passamos a identificá-los por codinomes que foram escolhidos a partir das diferentes nomenclaturas do elemento metafórico que permeia esta tese, conforme apresentamos na figura 9 destacando o perfil biográfico de cada partícipe.

Figura 9: Perfil biográfico dos partícipes



Fonte: produção da pesquisadora (2018)

Ressaltamos que dos cinco participantes da pesquisa, quatro atenderam aos requisitos que apresentamos aos professores na oportunidade que realizamos o convite para a

colaboração de nosso estudo. Ambos são professores efetivos da rede pública estadual de educação e ministram aulas na unidade em um período mínimo de três anos. A quinta participante da equipe aderiu ao processo investigativo por atuar como formadora das oficinas de formação do curso que ocorreu na instituição em parceria com a UFPI/COMFOR.

Correspondendo aos princípios da pesquisa colaborativa, nós também fazemos parte da equipe dos partícipes porque atuamos não apenas como pesquisadora, e por isso, nas transcrições das argumentações nos identificamos pelo codinome Tukkal, nome dado a uma das mais belas pipas do Paquistão, local de origem dos protagonistas do livro de que selecionamos as epígrafes desta tese, “O caçador de pipas.” Diferentemente de pesquisadores que se inserem no ambiente escolar apenas com o objetivo de observar, ou apontar aspectos inadequados, nossa proposta enquanto pesquisadora-formadora foi de discutir junto aos professores a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem seu trabalho.

De igual modo às três professoras: Pipa, Papagaio e Arraia, Tukul e Curica são pedagogas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC), e diferenciam-se das três professoras por também ministrarem aulas na UESPI. As quatro pedagoga ainda tem em comum o tempo de atuação no CEM porque ingressaram na unidade em 2011, ano em que a SEDUC assinou convênio com a SASC disponibilizando um número considerável de professores de seu quadro para ministrarem aulas nas unidades de privação de liberdade – CEM e no Centro Educacional Feminino (CEF), de Semiliberdade, de Internação Provisória e, à época, de liberdade assistida e Prestação de serviço à comunidade. Já Sura, a convite nosso, ingressou há menos de cinco anos na Unidade, dada a sua habilidade de ministrarem aulas agregando música e teatro. Por sua vez, Curica se uniu ao corpo docente pela necessidade de lotação de uma nova coordenadora pedagógica, haja vista que em 2016 nos licenciamos para cursar o doutorado.

Visando dar melhor compreensão à análise das transcrições, adotamos o sistema ortográfico sugerido por Marcuschi (2007), porque possibilita seguir a escrita padrão e considerar a produção real dos dados produzidos.

No quadro 11 destacamos os sinais com suas respectivas significações:

Quadro 11- Sinais conversacionais verbais

SINAIS	SIGNIFICAÇÕES
[[Falas simultâneas
[Sobreposição de vozes
(+)	Pausas ou silêncios
(incompreensível)	Dúvidas ou suposições
/	Truncamentos bruscos
(())	Comentários do analista
- - - -	Silabação
[...]	Transcrição parcial
/.../	Corte na produção

Fonte: Adaptação da pesquisadora com base em Marcuschi (2007).

Após a apresentação da organização e sistematização dos dados, assim como do perfil biográfico dos colaboradores, alongamos um pouco mais a linha deste relatório discutindo os resultados da pesquisa. As discussões abordadas nesta parte do texto explicitam também o uso de algumas técnicas argumentativas como elementos complementadores das teses que fundamentam os discursos analisados.

Um dos elementos principais da NR, arcabouço teórico adotado como fundamento para a análise de nosso trabalho, diz respeito à adesão. Esta se dá quando uma ação comunicativa é dirigida a um auditório com um fim determinado, ou seja, de influenciá-lo. Quando isto ocorre, nos deparamos com aspectos relativos ao campo da argumentação e da retórica, quando o argumentar é representado por um ato em que o orador apropria-se de um conjunto de enunciados para provocar o interlocutor Perelman, Tyteca (2005). Neste processo, o orador argumenta a partir de estratégias argumentativas no intuito não apenas de modificar as convicções de determinado auditório, mas também de intensificar a adesão às teses que lhe são apresentadas.

De posse das enunciações pronunciadas pelos colaboradores, mapeamos uma diversidade de estratégias argumentativas de que se valem esses oradores, as quais se encontram organizadas no quadro 12.

Quadro 12: Categorização das técnicas argumentativas

Argumentos quase-lógicos	Incompatibilidade	A argumentação sustenta simultaneamente uma posição e uma negação
	Regra de justiça	Corresponde à ideia de que os seres de uma mesma categoria devem ter tratamento equivalente
	Reciprocidade	Fundamenta-se numa simetria de situações aparentemente distintas
	Inclusão da parte no todo	Valoriza-se o todo em detrimento das partes
	Comparação	Consiste em por em relação para fins de avaliação dois ou mais elementos a serem apreciados
	Sacrifício	Alega a necessidade sujeitar-se a um sacrifício para obtenção de determinado resultado
	Probabilidade	Argumento baseado na grandeza das variedades e na frequência delas.
Argumentos baseados na estrutura do real	Vínculo causal os fins e os meios	Evidenciam relação semântica de fins e meios adotados para o alcance de determinado objetivo
	Pragmático	Consiste em avaliar determinado elemento em função de suas consequências
	Direção	Visa defender um encadeamento solidário de etapas em direção a um processo ou produto
	Superação	Apresenta a probabilidade de ir mais longe sem que se entreveja um limite nessa direção
	Vínculo causal a pessoa e seus atos	Consiste em avaliar alguém a partir da articulação entre o caráter e seus atos
	Autoridade	Utiliza o prestígio pessoal ou impessoal para se fazer admitir uma tese
	Ligação simbólica	Destaca a relação entre o símbolo e o que ele evoca
Argumentos baseados que fundam a estrutura do real	Hierarquia	Permite concluir a respeito da superioridade dos meios a partir da superioridade dos fins
	Exemplo	Supõe um acordo prévio sobre a possibilidade de generalização a partir de casos particulares
	Modelo	Recorre a um caso particular como exemplo a ser imitado
	Metáfora	É uma analogia condensada que se resume numa expressão
	Incompatibilidade	A argumentação sustenta simultaneamente uma posição e uma negação

Fonte: produção da pesquisadora com base em Perelman ; Tyteca, (2005).

Objetivando melhor formatar os dados e a análise, esta seção é subdividida em três tópicos que possuem relação com os eixos temáticos que emergiram do *corpus* analítico, com

os objetivos específicos, assim como com os esquemas argumentativos, os quais denominamos de: Saberes que subsidiam práticas docentes socioeducativas; Saberes docentes que se revelam no campo da formação cidadã e Pesquisa-formação: díade que favorece ressignificação de práticas pedagógicas.

Dos três tópicos que compõem esta seção, iniciamos apresentando o primeiro que discute a análise referente aos saberes mobilizados pelos partícipes.

4.1 Saberes que subsidiam práticas docentes socioeducativas

A NR proposta por Perelman, Tyteca, (2005) favorece o modelo de análise que ancora nossa pesquisa, uma vez que nos permite fazer uma *interface* entre o discurso proferido pelos colaboradores e os esquemas argumentativos por eles utilizados e a busca de respostas para as inquietações que nortearam este estudo. Assim, optamos em apresentar os resultados da pesquisa por meio de demonstrações analíticas presentes nos discursos argumentativos que evidenciaram aspectos relacionados ao objeto de nosso estudo: “saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativos”.

Tomando como ponto de análise as enunciações proferidas pelos partícipes da pesquisa durante as oficinas de formação que mediamos no CEM, iniciamos a discussão dos resultados analíticos examinando fragmentos dos discursos argumentativos que fazem menção aos saberes docentes que subsidiam as práticas pedagógicas dos professores colaboradores, observando as principais técnicas argumentativas utilizadas.

Ao nos debruçarmos sobre os discursos de cinco partícipes, é possível identificar uma gama de argumentações que trazem à tona saberes por eles mobilizados no desenvolvimento da prática docente. Das enunciações transcritas, tanto dos dados produzidos na observação, quanto do portfólio, identificamos esquemas que destacam os saberes referendados por Pimenta (1999), Tardif (2012), Gauthier (1998) e Shulman (2014).

De início, apresentamos nos resultados da análise excertos de discursos enunciados na primeira oficina de formação que teve como objetivo promover a reflexão acerca da prática docente desenvolvida em espaço socioeducativo destacando a relevância da Andragogia para a educação direcionada a jovens e adultos:

Tukkal: *De que forma o conhecimento que vocês já adquiriram contribui para o ensino desenvolvido aqui no CEM?*

Pipa: *É muito complicado o trabalho de alfabetização no CEM porque os adolescentes, às vezes, chegam na Unidade e passam pouco tempo.*

(()) A medida de internação tem um período que varia de três meses a três anos, aplicada quando normalmente o adolescente descumprir uma medida socioeducativa ou quando cometeu ato infracional de natureza grave. /.../ Às vezes mesmo estando na Unidade ficam impossibilitados de receber aulas, e não é possível uma alfabetização com um resultado que deveria ser a longo prazo. Tem que ser tudo muito rápido, por isso é mais eficaz utilizar-se do método tradicional da alfabetização, principalmente o modelo das sete semanas. Mas também alfabetizo com o método de Emília Ferreira porque aprendi na graduação que é o mais prático /.../ O ensino aqui tem que principalmente trabalhar a mudança nesses meninos, mas na universidade não nos ensinam melhorar o caráter de uma pessoa, aí a gente vai aprender no dia a dia mesmo.

Neste primeiro excerto do discurso de Pipa nos deparamos com a defesa de duas teses principais. A primeira defende a ideia de que devido ao motivo de os alunos estarem impossibilitados de receber aulas, por algumas vezes, o ensino precisa ocorrer de forma rápida, exigindo que a professora utilize o método tradicional de alfabetização, embora ressalte que também utilize outros métodos por considerá-los práticos.

A tese é sustentada por dois argumentos, sendo o primeiro denominado de pragmático. Este pertencente aos argumentos baseados na estrutura do real, quando a interação orador/auditório é estabelecida por argumentos fundados na própria realidade e este é pautado na relação de dois acontecimentos sucessivos por meio de um vínculo causal (PERELMAN ; TYTECA, 2005). O segundo argumento da autoridade em que o discurso é influenciado pelo prestígio que utiliza atos ou juízos de uma pessoa, grupos de pessoas ou instituições como recurso de comprovação a favor de uma tese.

As autoridades invocadas são variáveis e a mesma autoridade poderá ser valorizada ou não, conforme coincida ou não com a opinião do orador. Assim, quando a professora enuncia que “[...] alfabetizo com o método de Emília Ferreira porque aprendi na graduação que é o mais prático”, qualifica o método utilizado a partir dos saberes que construiu em seu processo formativo, o qual tem como referência a psicolinguista argentina que influenciou a alfabetização no Brasil nos últimos trinta anos.

Neste enunciado Pipa revela apropriar-se do saber do conhecimento específico para alfabetizar os estudantes priorizando a dimensão tradicional de alfabetização para que haja um aproveitamento maior do tempo que ministra suas aulas. Este procedimento é defendido pela

oradora no intuito de convencer o auditório de que as consequências da alfabetização, que ela identifica como prática, é resultado do processo de inconstância em que adolescentes assistem aulas na Unidade. Seja pela redução do tempo de medida, ou porque ficam impossibilitados de ir à sala de aula porque estão de “reflexão” em suas próprias celas.

A segunda tese é sustentada pelo argumento da ligação causal, quando Pipa evidencia o saber da experiência que se constitui no dia-a-dia porque a Universidade não contempla as necessidades de formação específica que a mesma necessita para exercer a docência com adolescentes em conflito com a lei. Necessidades essas de um ensino que contribua para a mudança de vida dos adolescentes.

A despeito da formação docente voltada para professores que atuam na EJA, asseveram Jardimino e Araújo (2005) que a formação inicial e continuada para este segmento docente deve levar em consideração uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcas de experiências vitais que não podem ser ignoradas, pertencentes a grupos culturais com características singulares, excluídos da escola e à margem do mercado de trabalho pela condição de não escolarizados.

O próximo excerto foi selecionado das transcrições da quarta oficina de formação, quando as discussões mediadas pela SDI foram conduzidas para um momento reflexivo sobre a educação voltada para a cidadania:

Tukkal: *Será que se mantivermos a mesma forma de trabalhar a educação que já ocorre aqui no CEM, estaremos educando para a cidadania?*

Pipa: *Na verdade eu trabalho a mesma prática com os adolescentes porque já tinha experiência anterior com alfabetização, e aqui, não há material específico pra trabalhar com eles, por isso, alfabetizo da forma que já fazia antes de entrar aqui.*

(()) Antes da admissão no CEM Pipa era proprietária de uma escola, e atuava como alfabetizadora ministrando aulas nas séries iniciais do ensino fundamental na rede pública estadual de educação.

Pipa realça mais uma vez subsidiar sua prática no saber do conhecimento específico, assim como no experiencial, pela ênfase dada à técnica argumentativa dos fins e dos meios. Segundo Perelman e Tyteca (2005, p. 312), em argumentos desta dimensão “[...] existe uma interação entre os objetivos perseguidos e os meios empregados para realizá-los.

O uso deste argumento se justifica pelo fato de ter como objeto principal a demonstração real de que para alcançar o objetivo da alfabetização dos adolescentes, diante da escassez de material didático específico para aulas de estudantes nesta faixa etária, a

oradora recorre à sua experiência de professora alfabetizadora construída em sua vida profissional.

Segundo Nóvoa (1995), os professores, para se tornarem profissionais, devem construir um corpo de conhecimento que lhes sejam próprios e específicos da profissão. Assim a identidade docente caracteriza-se num permanente construir e reconstruir de saberes que envolvem o exercício da profissão e a vida do indivíduo. Portanto, percebemos que Pipa necessita expandir seus saberes a fim de contemplar as especificidades dos adolescentes, atualizando seus conhecimentos e esforçando-se para praticar métodos mais adequados ao ensino socioeducativo.

O próximo excerto destaca os saberes mobilizados por outro colaborador. Desta feita, o discurso foi selecionado das discussões que ocorreram na terceira oficina de formação, na fase em que promovíamos a reflexão compartilhada a respeito do papel social das aulas por meio da discussão em grupo que foi mediada por um cartão de questionamentos.

Tukkal: *Qual deve ser o papel social da aula?*

Papagaio: *Ao ministrar as minhas aulas tenho a preocupação de trazer os conteúdos da proposta curricular da EJA, como também levar a reflexão sobre os problemas sociais sempre fazendo uma relação do conteúdo com eles. /.../ Apenas sou uma professora que gosta de ensinar Ciências e Biologia e passo isso pra meus alunos pra que eles tenham a oportunidade de mudar de vida e não é nada fácil, mas não é impossível.*

Ao enunciar que ministra suas aulas com a preocupação de trabalhar com “os conteúdos da proposta curricular na EJA”, Papagaio fortalece sua argumentação ao fazer uso da técnica argumentativa baseada na estrutura do real interação ato-pessoa para convencer seus interlocutores. Ou seja, a professora está diretamente ligada a seus atos e intenções, que são, além de mobilizar os saberes específicos do conhecimento para trabalhar os conteúdos curriculares de sua disciplina, promover a reflexão dos estudantes articulando o conhecimento produzido em sala de aula com os problemas sociais da realidade.

Esta tese é reforçada com o segundo discurso de Papagaio quando enuncia ser “Apenas uma professora que gosta de ensinar Ciências e Biologia”. Para conseguir adesão do auditório à sua tese, a oradora recorre à técnica argumentativa pautada nos fins e nos meios ao esclarecer que o conhecimento por ela trabalhado em sala de aula, fruto do saber do conhecimento específico, tem como finalidade contribuir para que seus alunos tenham a

oportunidade de mudar de vida. E é a partir da educação que esta realidade pode tronar-se possível, como assevera em mais um discurso argumentativo.

Papagaio: *A educação é a mola para a transformação do pensamento, e para postura de vida e meio pra uma vida melhor desses meninos, dando dignidade e novas oportunidades.*

Nesta tese, a oradora salienta a importância da educação para a vida dos adolescentes em conflito com a lei evocando o esquema argumentativo da metáfora, que é reconhecida por Perelman e Tyteca (2005) como uma mudança de significação de uma palavra ou de uma locução em virtude de uma comparação que existe na mente. Especificamente, Papagaio utiliza o foro *mola* na metáfora, deslocando sua significação para demonstrar que, tal qual o objetivo deste instrumento de impulsionar ou imprimir movimento a algo, a educação também tem a capacidade de agir em favor da transformação do pensamento, e da postura de vida dos socioeducandos.

Ao final da tese apresentada por Papagaio, percebemos o argumento de vínculo causal meio-fim quando a partícipe enuncia que a educação favorece uma vida mais digna e novas oportunidades para a transformação de vida dos adolescentes internos na Unidade. Ao enfatizar a necessidade da superação de desigualdades entre os sujeitos, Freire (1987) aponta a educação como instrumento propiciador da transformação de vida e de uma sociedade oprimida. Neste âmbito, o ensino é visto como um veículo que deve ocorrer por meio da análise crítica sobre a realidade que se deseja transformar, sendo o adolescente, sujeito de sua própria educação, e conseqüentemente, transformação.

No excerto que apresentamos a seguir é possível apontar a construção do processo argumentativo desenvolvido por outro colaborador da pesquisa que se dá por meio de diversos argumentos baseados na estrutura do real. O discurso proferido por Sura é argumentado na intenção de provocar a adesão a suas teses, como é possível observar no excerto selecionado da primeira oficina de formação que destacamos na sequência:

Tukkal: *De que forma o conhecimento que vocês já adquiriram contribui para o ensino desenvolvido aqui no CEM?*

Sura: *Além de fornecer aos jovens conhecimento matemático dos saberes para calcular, raciocinar e pensar, também tenho feito parte de peças teatrais para introduzir ou fazer com que eles pensem a respeito de suas vidas, dos seus atos para melhorar. /.../ Com certeza, na Universidade nossas formações acadêmicas não nos formam para ser verdadeiramente professores; aprendemos tudo que deve ser*

aprendido para continuar no nosso ensino, menos para ministrar aula, menos para saber lidar com as situações de alguns adolescentes, de alguns jovens, ou até mesmo de adultos que precisam do nosso conhecimento. Na verdade, aprendemos a ministrar aula ministrando, porque na medida em que adéquo o conhecimento que já possuo à realidade dessa escola aqui, sei que há uma grande chance deles aprenderem.

Em resposta a uma das inquietações que promovemos durante a SDI da primeira oficina de formação, Sura defende a tese de que utiliza os saberes do conhecimento específico da matriz curricular de sua disciplina, que é a Matemática. Seu discurso é embasado no esquema argumentativo pragmático, pois está implícito em suas narrativas que reconhece a capacidade de ensinar os conteúdos matemáticos, no intuito de que os estudantes tenham como consequência desenvolver as habilidades de calcular, raciocinar e pensar, assim como refletir sobre seus atos, adotando como procedimento metodológico a produção de peças teatrais.

Para Perelman, Tyteca (2005, p. 303) argumentos pragmáticos são “[...] aqueles que permitem apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis.” A técnica argumentativa utilizada pelo orador desempenha papel importante em sua argumentação ao permitir que o auditório aprecie os resultados positivos alcançados ou previsíveis em suas aulas, como o aprendizado específico da matemática e a autorreflexão dos socioeducandos. Este é um conceito que revela uma das características do argumento pragmático, propor o sucesso como critério de objetividade, seja ele observado ou simplesmente previsto.

Na parte final deste excerto, o valor argumentativo da autoridade é evocado pelo orador na intenção de exprimir argumentos desprezíveis à Universidade, desvalorizando-a por não corresponder a um dos pilares das instituições de ensino superior: formar professores capazes de ministrar aulas voltadas para jovens e adultos, inclusive atendendo às peculiaridades da educação desenvolvida em ambientes socioeducativos. A respeito da denúncia proferida por Sura, asseveram Perelman e Tyteca (2005, p. 350) que “[...] o argumento da autoridade é aqui invocado não só do modo negativo, mas, por assim dizer, às avessas, e serve tanto para qualificar a origem do dito quanto para referir-se a ela.”

Acerca da formação voltada para professores da EJA, Arroyo (2006) destaca a necessidade de caminharmos em busca das especificidades da educação de jovens e adultos a fim de que seja possível traçar um perfil específico dos educadores de EJA e, conseqüentemente, planizar uma política específica para a formação desse educador.

O pensamento deste autor vem ao encontro da preocupação dos professores que trabalham com esta modalidade de educação, que é de lutar por espaços formativos que correspondam às peculiaridades específicas de educar jovens e adultos;

Percebemos ainda no discurso de Sura que, diante da lacuna decorrente de sua formação, é por meio do saber da experiência que adéqua o conhecimento que já possui às peculiaridades da EJA desenvolvida em espaço socioeducativo. Ao afirmar que “*aprendemos a ministrar aula ministrando*”, o orador fortalece a tese de que sua prática docente também é subsidiada no saber que constrói no contexto de sua história de vida e da carreira profissional, mais especificamente, na e pela prática real. (TARDIF, 2012).

Ao encerrar o discurso, mediante o emprego do argumento da probabilidade, pertencente ao grupo dos argumentos quase-lógicos, Sura adota um procedimento que consiste em extrapolar, a partir de um padrão de análise, a importância de um acontecimento e a verossimilhança do seu aparecimento. Ou seja, ao adequar pedagogicamente o conhecimento que possui às peculiaridades da realidade dos adolescentes socioeducandos, o orador fortalece sua argumentação assegurando a probabilidade de que um fato ocorra: “*há uma grande chance deles aprenderem.*”

Dando continuidade à discussão, destacamos enunciados produzidos por Arraia a respeito dos saberes que ela mobiliza em sua prática docente. Os discursos que fazem parte do excerto em destaque foram transcrito da primeira oficina de formação durante as reflexões que fazíamos acerca da relação saberes e a educação desenvolvida no CEM.

Tukkal: *De que forma o conhecimento que vocês já adquiriram contribui para o ensino desenvolvido aqui no CEM?*

Arraia: *No que se refere aos conhecimentos que utilizo em minha prática aqui no CEM, posso dar como exemplo o ensino da leitura, escrita e problemas da matemática que procuro trabalhar com meus alunos no dia-a-dia. [...] o que eu posso afirmar, é que trabalho com muitos ensinamentos, muitas construções e muitos aprendizados, pois no processo educacional há sempre uma troca e entendo que eles precisam aprender igual aos alunos que estão estudando aí fora /.../ Ser professor no CEM, é algo muito especial, não basta só ensinar conteúdos, mas também resgatar valores como o respeito, a solidariedade ao próximo, à vida e a si mesmo, pois à medida que eu sou capaz de amar a mim mesma, com certeza serei capaz de amar o próximo em sua diversidade, é assim que a Bíblia ensina /.../*

Conforme constatamos por meio dos argumentos em destaque, ao se envolver na interação dialógica iniciada por Tukkal a partir de um questionamento, verificamos no

discurso de Arraia uma primeira tese que revela os saberes do conhecimento específico que esta possui ao enunciar que utiliza em sua prática docente o ensino da leitura, escrita e a resolução de problemas matemáticos. Vale salientar que a oradora é professora polivalente⁸ que ministra aulas para estudantes da III etapa da EJA, mais especificamente, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Compreendemos que a oradora dá notoriedade às competências que são inerentes aos conhecimentos específicos da formação pedagógica para sustentar seu ponto de vista, apoiando-se basicamente na argumentação pelo exemplo ao incorporar em seu discurso a exemplificação da leitura, escrita e cálculos matemáticos desenvolvidos em sua prática pedagógica docente.

Segundo Perelman e Tyteca (2005), o papel da linguagem é essencial para a assimilação dos casos dados como exemplos pelo orador, pois este narra acontecimentos de sua vida cotidiana para expor a realidade e demonstrar que o ponto de vista por ele defendido é o mais coerente com a realidade e, conseqüentemente, o mais plausível.

No segundo fragmento deste excerto, a oradora considera o tema ensino e aprendizagem, ao estabelecer relação com os conhecimentos por ela mobilizados a partir da compreensão de que, embora seus alunos estejam privados de liberdade, possuem direito à formação educacional da mesma forma dos estudantes que não têm a liberdade restrita.

Aqui é importante analisar a organização do discurso de Arraia a partir do esquema argumentativo de comparação que mais uma vez a oradora utiliza para defender sua tese. Ao expor seu ponto de vista de que “[...]o que eu posso afirmar é que trabalho com muitos ensinamentos, muitas construções e muitos aprendizados, pois no processo educacional há sempre uma troca e entendo que eles precisam aprender igual aos alunos que estão estudando aí fora”, Arraia defende a lógica de que, mesmo tendo cometido um ato infracional, os socioeducandos devem ser vistos como estudantes que não podem ter seu desenvolvimento educacional prejudicado por estarem privados de liberdade, pois têm o direito do aprendizado rico e interativo, assim como estudantes que estudam fora das Unidades socioeducativas.

A lei é enfática em assegurar que a educação é dever do estado e direito de todos, Brasil (1988). Portanto, o fato do adolescente encontrar-se recluso para cumprir medida socioeducativa, significa que ele perde o direito de mobilidade, mas preserva o respeito a sua

⁸ Professora polivalente: Pedagoga que pode lecionar as disciplinas do ensino fundamental menor.

dignidade, e a educação como garantia de direito para seu pleno desenvolvimento, e preparo para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1990).

Trabalhar os conteúdos curriculares também está presente nas argumentações de Arraia, o que comprova mais uma vez a mobilização dos saberes do conhecimento específico, pois o que se espera de um professor que tenha como meta ministrar aulas significativas, é ter propriedade no conhecimento que está construindo com seus alunos. Desta feita, emprega a técnica argumentativa de direção desejada, pois reconhece que “*Ser professor no CEM, é algo muito especial, não basta só ensinar conteúdos, mas também resgatar valores como o respeito, a solidariedade ao próximo.*” Ou seja, O processo ensino e aprendizagem que a oradora desenvolve, direciona-se também para a prática de amar ao próximo. De fato, a aquisição do conhecimento não deve ser vista pelo professor apenas como produto, pois a utilidade desse conhecimento está no seu valor para o julgamento e para a ação que o estudante praticará no seu cotidiano.

O discurso argumentado por Arraia, também expõe o saber que Shulman (2014) denomina de conhecimentos dos fins, propósitos e valores da educação. Assim, distanciando-se da concepção de ações educacionais desenvolvidas com sujeitos privados de liberdade como mera ocupação de tempo, a colaboradora revela que o propósito da educação é contribuir para que os adolescentes privados de liberdade, além de desenvolver a dimensão cognitiva, possam romper com práticas de violência e desrespeito ao próximo por meio da conquista de valores.

No intuito de intensificar a adesão do auditório, a colaboradora emprega o argumento pela ligação simbólica, salientando compreender que ministrar aulas apenas com o objetivo de que o conhecimento seja construído, não é o bastante, haja vista que as aulas são oportunidades para o resgate ou construção de valores humanos, que por vezes, não são reconhecidos pelos adolescentes, e, portanto, não desenvolvidos.

Para Perelman e Tyteca (2005, p. 380), a ligação simbólica acarreta transferências entre símbolo e simbolizado, sendo possível “[...] dado o caráter objetivamente indeterminado e indefinido da ligação simbólica, conferir a qualquer coisa, a qualquer ato, a qualquer acontecimento, um valor simbólico, modificando-lhe, assim, o significado e a importância.” Assim, ao argumentar seu interesse em resgatar em seus alunos os valores como o respeito, a solidariedade ao próximo, Arraia demonstra predileção simbólica ao fazer relação em sua argumentação entre a Bíblia, símbolo do cristianismo e padrão de ensinamento para o ser humano que nela crê, e a relação simbólica representada pela construção de valores, como amor ao próximo e o respeito à diversidade.

Nossa análise da argumentação passa a versar neste ponto sobre outra especificidade do saber docente que identificamos nos discursos de nossos colaboradores. Desta feita, recorremos a excertos de discursos produzidos na quinta oficina de formação, que teve como temática central a avaliação da aprendizagem.

Ressaltamos que a primeira atividade da SDI deste encontro foi uma produção individual sobre aspectos relacionados à avaliação, quando os professores foram instigados a responder alguns questionamentos relacionando-os com os elementos que compõem uma pipa. Na segunda fase da SDI, proporcionamos a discussão em grupo oportunizando a reflexão crítica compartilhada sobre a temática em questão. Após a socialização das discussões, antes do intervalo da oficina realizamos uma mini competição de voo com as pipas que cada grupo teve a oportunidade de produzir, na intenção de utilizar este momento como discussão introdutória da segunda parte da oficina.

No tocante ao conteúdo relacionado à avaliação, a formação teve como eixo basilar discussões acerca da relevância da avaliação em situação de aprendizagem desenvolvida em ambiente socioeducativo. Nesta direção, procedendo com a análise das argumentações, destacamos os discursos que foram transcritos do portfólio:

Tukkal: *O que, para que e como devemos avaliar a aprendizagem de nossos alunos?*

Sura: *Devemos avaliar todo o desenvolvimento do aluno para que vejamos o processo dia a dia, como desenrolar de toda a vida estudantil dos jovens, visualizando também o qualitativo e não deixando de mão o quantitativo. [...] na construção da pipa é preciso verificar se a armação tem medidas corretas, padrão, simetria, pois o ensino é dar forma, temos que nos preocupar em fazer a avaliação focando no verdadeiro ensino. Ter conhecimento pra fazer a pipa é como aprender o que se ensina na sala de aula. A diferença é que o conhecimento da sala de aula deve ser usado pra vida, pra mudar, pra aprender mesmo, senão a pipa fica torta. Pra saber se ele aprendeu, a avaliação tem que ter as medidas corretas. (()) o colaborador neste instante ergue em suas mãos a estrutura de uma pipa que entregamos ao grupo para que realizassem a atividade proposta, e compara as medidas de suas partes sobre sua carteira /.../ Quando avalio da forma correta, vejo que ele adquiriu conhecimento pra responder aquela atividade.*

Pipa: *Eu avalio pra saber se o aluno adquiriu o conhecimento planejado, e poderá nos dar uma resposta de como está aprendendo [...], a palavra chave é experiência [...] Todo processo deve levar em consideração a experiência do aluno, e na avaliação, o professor é facilitador que dialoga pra conhecê-lo e planejar a partir daí. Não adianta fazer a avaliação distante da realidade deles. /.../ A rabiola dá equilíbrio, leveza, facilita na subida, se for pesada, a pipa nem*

sobe. Ela também dá direcionamento, igual à avaliação, se faltar equilíbrio, quebra o resultado. Vejo a avaliação da mesma forma, se for difícil, se ela não entender, como é que eu vou estar educando da forma certa?

Papagaio: *É um instrumento onde o professor verifica o aprendizado do aluno de forma integral, construindo o conhecimento e organizando as ideias, promovendo a capacidade de análise crítica deles.*

Arraia: *Receber, acompanhar e promover a evolução do indivíduo, sempre é muito importante no processo de ensino e aprendizagem, pois nos dá um norte, onde temos que melhorar o ensino. /.../ Quando avalio, não é só pra saber se o aluno aprendeu, mas é também pra eu saber no que preciso melhorar em minhas aulas, assim, na avaliação, aprendemos eu e eles. [...] não adianta eu dizer que o aluno aprende pela avaliação, se na forma como ela é elaborada, não estou contribuindo pra isso.*

Diante do discurso dos quatro partícipes, movidos por nosso questionamento, foi possível perceber que eles reconhecem a avaliação da aprendizagem como um dos elementos indispensáveis ao processo ensino e aprendizagem. Nas enunciações, argumentos como verificar, perceber, acompanhar, promover evolução e aprender, são expressões que se sobressaíram, e estão relacionadas a um dos requisitos fundamentais ao profissional que se dedica à educação por meio do saber fazer.

As argumentações que compõem os discursos em destaque estão vinculadas a uma relação pedagógica centrada nas necessidades dos estudantes e na mobilização de saberes pedagógicos para que estas necessidades sejam supridas. Segundo Pimenta (1999), esses são os saberes que dizem respeito ao desenvolvimento da atividade do professor em sua atividade didática. Ou seja, são as técnicas, métodos e ferramentas que se utiliza em sala de aula para conduzir o ensino e a aprendizagem, como por exemplo: avaliação, planejamento e metodologias adequadas à realização do ensino em si.

Nos excertos sublinhados, os oradores argumentam acerca da avaliação buscando a adesão do auditório a partir de um leque de técnicas argumentativas, tais como definição normativa, comparação, probabilidade, incompatibilidade, definição, e metáfora.

As enunciações discursivas propostas por Sura, partem da defesa de teses respaldadas em raciocínios argumentativos baseados na estrutura do real, que fazem menção a pessoas e seus atos, assim como os que fundamentam a estrutura do real, que explicam fatos desconhecidos a explorando algo já conhecido pelo auditório. Ou seja, ao afirmar que “[...] devemos avaliar todo o desenvolvimento do aluno para que vejamos o processo dia-a-dia, como desenrolar de toda a vida estudantil dos jovens”, o orador emprega o argumento com

ênfase nos fins e nos meios para justificar a valorização da prática avaliativa como meio de contemplação do desenvolvimento evolutivo da educação dos socioeducandos.

Acerca deste esquema argumentativo, Perelman e Tyteca (2005, p. 326) afirmam que “[...] a definição do melhor meio depende, é claro, da definição precisa do objeto perseguido.” Portanto, como o intuito de Sura é contribuir para o desenvolvimento integral do estudante, o professor utiliza a avaliação na dimensão mediadora discutida por Hoffmann (2013, p. 148). Segundo a autora, esta modalidade de avaliação “[...] tem por objetivo salientar a importância do papel do professor no sentido de observar o aluno para orientá-lo, ou seja, para refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas possíveis que promovam sua aprendizagem.”

Deveras, a avaliação deve ser uma prática pedagógica que ocorra não em situações predefinidas, estanques, improvisadas, esporádicas, mas no formato de processo contínuo, que necessita ser planejado, a fim de que contribua para que o estudante seja avaliado como sujeito singular que se transforma à medida que é envolvido pelo processo educacional.

Nos discursos proferidos por Sura, é possível perceber ainda que a primeira tese por ele defendida é fortalecida por duas técnicas argumentativas. A primeira refere-se a um esquema que fundamenta a estrutura do real, quando o orador estabelece uma relação analógica figurada entre o ensino e a construção de uma pipa que expõe ao auditório.

É possível perceber que ao enunciar “[...] *na construção da pipa é preciso verificar se a armação tem medidas corretas, padrão, simetria*”, o orador utiliza o argumento de comparação para convencer o auditório que, de igual modo à preocupação que se deve ter com a perfeição da pipa com relação às suas medidas, o ensino socioeducativo deve também primar por um saber que educa para a mudança de vida. Caso contrário, há uma desarmonia entre o educar e o transformar vidas. A tese é fortalecida por Sura por pela definição descritiva quando ao enunciar que “[...] *na construção da pipa é preciso verificar se a armação tem medidas corretas, padrão, simetria [...]*”, passa a descrever os procedimentos e sentidos que se deseja atribuir à construção de uma pipa, e de igual modo, ao sentido dado ao processo avaliativo.

Outra técnica argumentativa que identificamos no discurso de Sura diz respeito à probabilidade, um procedimento que consiste em extrapolar a partir de um padrão de análise a importância de um acontecimento e a verossimilhança do seu aparecimento. Portanto, percebemos que no processo argumentativo de seu discurso, Sura defende que quando avalia da forma correta, há uma probabilidade de compreender se seu aluno adquiriu conhecimentos válidos para que responda a atividade por ele proposta. Tais argumentos nos levam a compreender que o professor reconhece a avaliação como instrumento que contribui não

apenas para que o aluno avance em seu processo educacional, como também para sua autoavaliação.

Ressaltamos que a dupla conotação do verbo *vê* que o orador emprega ao final de sua tese, corresponde à certeza de que o socioeducando consegue desenvolver a atividade avaliativa quando se adota corretamente os procedimentos avaliativos, e ainda ao significado de retorno para o professor da ação realizada. Acerca deste duplo feedback, Melchior (2003) destaca que o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que estudantes e professores fazem dela. Neste contexto, é a mobilização do saber pedagógico que conduzirá a prática avaliativa do professor de forma que haja flexibilidade, variabilidade didática, adaptação e ajustes

Quanto ao discurso de Pipa, suas enunciações são construídas com o objetivo de destacar a preocupação em avaliar, e de perceber o quadro evolutivo dos socioeducandos a partir dos conhecimentos que foram construídos em sala de aula. Para tanto, a oradora também recorre à argumentação com exaltação nos fins e nos meios. Melhor esclarecendo, é possível perceber que a oradora utiliza a avaliação como meio para perceber se seus alunos adquiriram o conhecimento que esta havia planejado, fato que comprovaria se seus objetivos foram alcançados. Neste processo, revela considerar a experiência e a realidade do socioeducando para embasar sua prática pedagógica.

Segundo Bellan (2005, p. 31), o professor de jovens e adultos deve mobilizar saberes pedagógicos, de forma que promova seu envolvimento no processo da aprendizagem desde o planejamento até a avaliação, e os conteúdos devem ser selecionados “[...] de acordo com as necessidades fundamentais para a formação de seus alunos.” Com base nos estudos andragógicos, afirmamos que agindo desta forma, a professora contribui para que os estudantes vislumbrem a importância prática do conteúdo trabalhado, experimentando a sensação de que o conhecimento adquirido fará diferença em suas vidas.

Assim, com o objetivo final de “*saber se o aluno adquiriu o conhecimento planejado*”, Pipa planeja e avalia partindo da experiência real que o estudante possui, o que nos faz compreender que o planejar e o avaliar enunciados pela oradora evidenciam que sua prática docente é subsidiada pelo saber pedagógico.

Ao destacar que todo processo avaliativo deve levar em consideração a experiência do aluno e, ainda que, ao atuar como facilitadora dialoga para conhecer seu aluno, Pipa denota que a base do saber que mobiliza em sua prática docente parte do interesse em conhecer os estudantes, assim como suas características (SHULMAN, 2014).

Esta categoria de saber docente é imprescindível para quem trabalha com estudante socioeducando, pois o interesse deste pelo ensino dependerá, em parte, da relação professor-aluno. Ao ingressar em uma sala de aula o adolescente traz consigo uma história de vida, e nela notas de experiências educacionais, por vezes marcadas por insucesso, discriminação, descontinuidade, negação, reprovação, evasão, falta de incentivo e desvalorização. Para que a escolarização possa representar uma contribuição para o resgate e construção da cidadania, o diálogo deve ser a principal ferramenta utilizada por professores para conhecer os estudantes, e a partir de suas peculiaridades, construir proposições de novos conhecimentos explorando experiências vivenciadas anteriormente por eles. É o que afirmam Jardimino e Araújo (2014, p. 17): “É preciso conhecer os sujeitos da EJA, suas trajetórias, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atender-lhes de maneira mais próxima e específica.”

Esta compreensão é reforçada por Pipa quando a mesma Traz à tona a técnica argumentativa da comparação, ao defender a tese de que, tal qual a leveza que a rabiloa precisa ter para que a pipa ascenda, a avaliação também necessita ser planejada de forma que tenha relação com a realidade do estudante, contribuindo para que este se sinta qualificado ao conseguir responder as atividades propostas. Neste contexto, a presente tese dialoga com a seguinte por meio da argumentação da incompatibilidade, pois o discurso que Pipa enuncia, comprova que uma avaliação realizada de modo que o aluno não consiga respondê-la, é incompatível com o discurso de quem afirma buscar formas adequadas de educar.

Para Luckesi (2011, p. 175) a avaliação da aprendizagem “[...] configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejado.” Para tanto, deve ser dinâmica e construtiva, pautando-se no conhecimento que tenha significado para o dia-a-dia do jovem, e não apenas em conteúdos que se distanciam de sua efetiva aplicação.

Por sua vez, as definições formuladas por Papagaio recorrem ao esquema argumentativo da definição, definindo a avaliação desenvolvida em sua prática docente como “*um instrumento onde o professor verifica o aprendizado do aluno de forma integral, construindo o conhecimento organizando as ideias, e promovendo a capacidade de análise crítica.*”

A intenção da oradora ao defender a tese de avaliação como artefato utilizado para analisar o estudante de forma global, é de convencer seus interlocutores que esta definição diferencia-se de outras por contribuir para a construção do conhecimento dos estudantes por

meio da organização das ideias, assim como promover a capacidade de análise crítica do ensino que está sendo promovido.

Nesta perspectiva as atividades avaliativas devem incluir tarefas contextualizadas, assim como a problematização de situações reais vivenciadas pelos estudantes, a fim de que suas competências pessoais sejam desenvolvidas e o ensino ocorra de forma relevante. Para Fernandes (2019, p. 108), a avaliação da aprendizagem, do ponto de vista educativo e formativo, é mais significativa quando “[...] os professores organizam o ensino e promovem um ambiente de trabalho em que os alunos participam mais ativamente na relação de uma diversidade de tarefas cuidadosamente selecionadas.”

Notamos ainda no discurso de Arraia, outra colaboradora da pesquisa, a defesa de que a avaliação que ocorre de forma contínua, objetivando acompanhar a evolução de seu aluno, está fundamentada no raciocínio argumentativo de reciprocidade. Como este tipo de argumento consiste em tratar da mesma forma situações que são contrapostas umas às outras, a oradora argumenta na pretensão de convencer o auditório de que a avaliação da aprendizagem é um instrumento indispensável à prática docente, porque na proporção que lhe oportuniza identificar avanços e dificuldades no processo de aprendizagem de seus alunos, lhe dá um *feedback* do ensino que está promovendo.

Nas palavras de Perelman, Tyteca (2005), os argumentos pautados na reciprocidade têm como objetivo aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes e, por vezes, a identificação dessas situações resulta de que dois atos cooperem para o mesmo efeito, embora sendo distintos.

Notemos que a prática avaliativa desenvolvida por Arraia tem uma função recíproca: acompanhar e promover o progresso educacional de seus alunos, assim como modificar sua prática a partir das dificuldades encontradas pelos socioeducandos. Portanto, ao discursar que “[...] *quando avalio, não é só pra saber se o aluno aprendeu, mas é também pra eu saber no que preciso melhorar em minhas aulas*” a oradora argumenta explicitando que, o aprender e o ensinar mediados pela avaliação da aprendizagem são proposições que se confirmam mutuamente. Tese tonificada com os argumentos finais de suas enunciações, como é possível rever: “[...] *assim, na avaliação, aprendemos eu e eles.*”

Em continuidade à análise das enunciações proferidas por Arraia, percebemos que seu discurso expressa acentuada preocupação em promover um ambiente educacional que seja rico em oportunidades para uma aprendizagem eficaz do estudante. Para que sua tese seja bem acolhida, a oradora apela para um dos raciocínios argumentativos que se enquadra no grupo dos argumentos quase-lógicos denominados de incompatibilidade.

A escolha desse argumento vem acompanhada de marcas que remetem a um grau de consciência de que há uma incompatibilidade entre a professora afirmar que prima pela educação do estudante por meio da avaliação, e a elaboração de atividades avaliativas que não favoreçam o desempenho deste. Para Hoffman (2013), a avaliação é um instrumento pedagógico que o professor utiliza para problematizar, questionar e refletir, por ser um processo vivencial e contínuo que não tem apenas como foco constatar dificuldades e erros, mas contribuir para o crescimento, aprimoramento e emancipação dos indivíduos.

Ao destacar em seu discurso a incompatibilidade entre dizer e fazer, Arraia advoga estar mobilizando saberes pedagógicos em que a prática avaliativa situa-se no centro do exercício da docência, propiciando que o professor determine o grau em que as mudanças de comportamento dos estudantes estão ocorrendo com relação ao aprendizado. Neste processo, o professor retoma os conhecimentos que não foram assimilados e busca um ajuste pedagógico, favorecendo a autonomia gradativa e uma melhora significativa no desempenho dos estudantes.

Em síntese, em resposta a um dos objetivos específicos desta tese, isto é, identificar os saberes docentes que subsidiam práticas pedagógicas em espaço socioeducativo, constatamos que há uma vinculação entre as técnicas argumentativas utilizadas na defesa das teses referentes aos saberes docentes que são mobilizados no CEM.

Dentre esses, do ponto de vista tipológico, identificamos saberes do conhecimento específico, saberes pedagógicos, saberes da experiência, saberes sobre os conhecimentos dos alunos e suas características e por fim, saberes relacionados ao conhecimento sobre os fins, propósitos e valores da educação. Percebemos durante a análise uma evidência mais significativa no discurso dos oradores a respeito do saber da experiência, assim como do conhecimento sobre os estudantes socioeducandos. Ou seja, são os saberes adquiridos no exercício da profissão, no dia-a-dia na sala de aula, em contato direto com o ensino, com os alunos e com as atividades da profissão, aliados ao conhecimento que os professores possuem especificamente sobre os adolescentes, e que subsidiam a prática docente desenvolvida no CEM.

Acreditamos que esta evidência é decorrente da peculiaridade de se ministrar aulas para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas com privação de liberdade, fato que exige que os professores busquem novos suportes para a docência ao se depararem diariamente com desafios da infrequência dos estudantes em sala de aula, assim como a carência de recursos materiais e didáticos, e o não reconhecimento por parte da gestão

administrativa de que a educação direcionada a adolescentes em conflito com a lei não é um privilégio, mas um direito humano.

Na sequência, passamos a discutir os discursos argumentativos que nos permitiram compreender as implicações dos saberes docentes para a formação cidadã de estudantes que cumprem medida socioeducativa.

4.2 Saberes docentes que se revelam no campo da formação cidadã

Durante a realização das oficinas de formação, tivemos a oportunidade de promover algumas discussões sobre a função social da escola, assim como sobre a formação cidadã como propósito central da educação. Os discursos utilizados nas análises apresentados neste subtópico correspondem a fragmentos de discursos enunciados pelos partícipes na primeira e na terceira oficina, transcritos tanto no portfólio, quanto de nosso diário de campo.

No primeiro encontro, logo após apresentarmos a proposta do curso que subsidiaria tanto nossa pesquisa quanto o processo formativo, objetivando contribuir para que os cursistas produzissem uma definição de prática docente no contexto socioeducativo, iniciamos a SDI solicitando que cada professor respondesse alguns questionamentos, dentre os quais destacamos os seguintes os discursos enunciados por Arraia, Papagaio e Pipa:

Tukal: *Avaliando as necessidades e avanços do processo educacional no CEM, que aspectos vocês destacam?*

Arraia: *As dificuldades aqui são evidentes e muita coisa no CEM precisa mudar, mas a minha função de professora é ensinar e tratar os adolescentes do CEM não como bandidos sem direito a nada, mas como seres humanos que erraram e que podem ser transformados em seres humanos melhores e capazes de mudanças, através da educação e da valorização dos mesmos [...]. É o chamado “trabalho de formiguinha.”*

Papagaio: */.../ Temos a escola dentro da unidade, mas a educação aqui é limitada porque, devido aos conflitos, não beneficia a todos, só aqueles que vão pra escola mesmo. Aí como não temos salas de salas nos pavilhões para aqueles que não frequentam a escola, precisamos entregar as atividades pra alguns pela grade. Não é justo, mas é o mínimo que podemos fazer pra que eles façam parte da educação como cidadão.*

Pipa: *A escola aqui é sempre deixada em segundo plano. A gente tenta contribuir com o avanço dos adolescentes, mas este ano tá difícil viu! /.../ Não me sinto plenamente realizada com meu trabalho, embora tenha me esforçado para dar o melhor de mim pra eles se sentirem verdadeiros cidadãos. Me vejo travada; é como se jogasse num campo onde o adversário sempre ganha.*

Percebemos neste excerto que a tese apresentada por Arraia tem o objetivo de chamar a atenção, tanto para a situação de dificuldade em que a instituição estava passando, quanto para sua atuação enquanto professora que mobiliza o saber ensinar numa perspectiva que se diferencia da concepção de educação expressa pela coordenação administrativa do CEM à época da pesquisa. Ou seja, O fato dos adolescentes encontrarem-se privados de liberdade em decorrência de terem cometido determinado ato infracional não altera sua visão de que estes são seres humanos propensos à transformação por meio da educação.

A tese apresentada pela oradora de que sua função é ensinar e tratar os adolescentes do CEM não como bandidos, mas como seres humanos com igualdades de direitos, evidencia a técnica argumentativa dissociação de noções, que buscam separar elementos associados indevidamente.

Ressaltamos que na Unidade, quando os adolescentes infringem alguma regra da instituição, ou mesmo estão alojados em um dos pavilhões em que acontece determinada ocorrência considerada grave, como forma de punição, há a prática administrativa de impedir que estes participem das aulas ou de outras atividades educativas. Concordamos com o posicionamento de Onofre (2007, p. 13) ao realçar a crítica que faz aos atos punitivos direcionados aos sujeitos privados de liberdade, afirmando que os responsáveis por estas instituições “[...] tomando para si o encargo de aplicar técnicas corretivas sobre seus tutelados, buscando recompô-los segundo os pressupostos básicos da vida que lhes quer incutir, supõe a violência, porque acaba por desestruturá-los física e psiquicamente.”

Deveras, sempre que os adolescentes são sujeitados a privações de seus direitos, como visitas familiares, banho de sol, telefonema, subtração de seus pertences, impossibilidade de ir à escola, ou até mesmo práticas de agressão física, há um longo processo de reconquista para que os internos voltem a demonstrar interesse em frequentar às aulas. Porém, Arraia afirma que, mesmo diante das dificuldades em que passa a Unidade no momento, sua função de ensinar está atrelada ao ato de valorizar os adolescentes do CEM como seres humanos que têm uma possibilidade de transformação de vida e de superação dos erros cometidos.

Ao final de seu discurso, Arraia enfatiza a relevância da educação como agente social de transformação utilizando a metáfora “*trabalho de formiguinha*” como técnica argumentativa. Assim, a oradora utiliza a figura do trabalho incansável, organizado e coletivo da formiga para destacar a relevância do papel que cada sujeito deve desempenhar numa Unidade socioeducativa, independente da clientela com que trabalha.

Privar os adolescentes da educação como ato punitivo é um exemplo de violação dos direitos que poderia ser evitado, se houvesse a conscientização de que, a educação além de ser uma ferramenta de transformação, incentiva a promoção de justiça social como forma de humanização daqueles que aspiram pelo valor da igualdade e da equidade.

Entendemos que fatores econômicos, culturais e político-sociais influenciam nas ações que são desenvolvidas em espaços socioeducativos, e, dentre essas, as de natureza educativas. No entanto, para que a educação seja plenamente realizada, é preciso a existência de mecanismos para executá-las. Ou seja, o direito à educação por si só não se faz suficiente, é preciso ir além, garantindo que seu exercício ocorra com regularidade e qualidade.

Os enunciados de Papagaio reforçam a crítica apresentada pela colega de trabalho analisada anteriormente quanto as não condições do CEM para que a educação escolarizada ocorra eficazmente. Seu discurso é constituído com base no argumento quase lógico da regra de justiça, que segundo Perelman e Tyteca (2005, p. 248) “[...] requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou a situações que são integrados numa mesma categoria.

Dentre outros aspectos, o artigo 53 do ECA (Brasil, 1990) destaca a educação como direito à criança e ao adolescente, inclusive visando seu preparo para o exercício da cidadania. O ensino, nesta perspectiva, deve ser ministrado, segundo a tese defendida por Papagaio, com base nos princípios de igualdade de condições, tanto para o acesso, quanto para a permanência na escola, independente do ato infracional cometido pelo adolescente, ou de seu local de alojamento na Unidade. O direito à educação insere-se no rol dos direitos fundamentais elencados pela Constituição da República de 1988, sendo ela a base para o exercício de todos os outros direitos e, conseqüentemente, para o exercício da cidadania.

Ao apresentar a crítica de que o CEM não oferece estrutura adequada para um ensino de qualidade como direito de todos os internos, Papagaio argumenta a necessidade de mediar a educação com restrição, limitando-se a “*entregar as atividades pra alguns pela grade.*”

Como dito em seção anterior desta tese, o CEM conta com quatro salas de aulas disponibilizadas ao ensino apenas de adolescentes que estão alojados em dois pavilhões próximos a este espaço: A e B. Os demais estudantes ficam à espera dos professores para que ministrem aulas dentro dos próprios alojamentos. No entanto, evocando o argumento do sacrifício, a oradora posiciona-se contra esta realidade, atribuindo valor de cidadania a todos os adolescentes, independente do local em que se encontrem.

Assim, ao argumentar que ensina em condições inferiores a uma educação de qualidade, restringindo sua prática a entregar atividades xerocopiadas pela grade para serem respondidas pelo estudante, a professora revela o sacrifício que faz no intuito de certificar um

direito que ao adolescente é garantido. Atitude que condiz com a concepção de Perelman e Tyteca (2005, p. 281), ao afirmarem que neste tipo de argumento o orador “[...] alega o sacrifício a que se está disposto a sujeitar-se para obter certo resultado. Deste modo, na medida em que a colaboradora revela o sentimento de injustiça diante das condições com que o ensino escolarizado direcionada aos adolescentes ocorre no CEM, Papagaio argumenta sacrificar-se oferecendo *“o mínimo pra que eles façam parte da educação como cidadão.”*

Reforçando esta tese, Julião (2007, p. 40) assevera que “[...] em algumas unidades, tanto o espaço quanto as ações educacionais são improvisadas e dirigidas para um pequeno grupo, não atendendo ao efetivo das cadeias.” Isto poderia revelar uma realidade vivenciada apenas em sistemas penitenciários, campo de estudo do referido autor, mas é um fato que contempla também o espaço socioeducativo, o que denota a estreita relação entre as práticas exercidas nas duas esferas.

A falta de reconhecimento por parte da Coordenação Administrativa do CEM sobre a magnitude da educação para o desenvolvimento integral dos adolescentes é evidenciada também no discurso de Pipa. Sua tese é baseada em um argumento metafórico quando a mesma afirma que *“a escola aqui é sempre deixada em segundo plano.”* Ou seja, na concepção da colaboradora, as atividades escolares não são vistas por outros funcionários da instituição como prioridade. A expressão segundo plano denota que a educação é um instrumento que pode ser projetado numa posição inferior em relação a outras ações desenvolvidas na Unidade, embora esta deva ser vista como mecanismo para a construção de identidades e resgate de uma cidadania que parece perdida.

Este fato implica em contribuir para que a oradora sinta-se frustrada ao exercer a docência rumo à formação cidadã de seus alunos, pois ao relatar que, embora desempenhe esforços neste sentido, não se sente plenamente realizada com seu trabalho. Assim, mesmo mobilizando os saberes necessários ao desenvolvimento dos adolescentes, Pipa recorre ao argumento de comparação do grupo quase lógico para reforçar a tese principal, citando elementos inerentes a uma competição esportiva para convencer o auditório de que é quase impossível atingir seu objetivo final: afirma ela: *“é como se jogasse num campo onde o adversário sempre ganha.”*

É possível perceber o comparativo que a oradora faz entre o processo educacional desenvolvido no CEM e a postura da coordenação que administra a instituição ao mencionar as expressões jogasse, campo, adversário e ganha. O discurso revela a compreensão de Pipa de que jogar, ou atuar numa dimensão multidisciplinar, diz respeito à prática de um trabalho coletivo que efetivamente contribua para uma educação voltada para a cidadania. No entanto,

em sua concepção, no contexto espaço-temporal em que a pesquisa foi realizada, percebemos que as regras do jogo que regem o funcionamento do CEM optam em desvalorizar as ações educacionais. Neste processo, quem perde não é apenas a professora, mas principalmente os estudantes e, a sociedade como um todo que fica privada de conviver com adolescentes que construíram um novo projeto de vida por meio da educação.

Ao discutir sobre a educação em sistemas prisionais, Maeyer (2006, p. 17) afirma que a privação de liberdade revela uma exclusão geral que restringe o acesso dos sujeitos à escola, ao trabalho, à integração social, ao emprego e ao convívio familiar. Neste contexto, o ensino escolarizado torna-se mais que um direito, é consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade, pois “[...] educar é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.

Prosseguindo com a análise, ainda na primeira oficina de formação, Sura aborda questões relativas à formação cidadã ao responder um dos cinco questionamentos argumentados na SDI, como demonstramos a seguir:

Tukal: *De que forma o conhecimento que vocês já adquiriram contribui para o ensino aqui no CEM?*

Sura: *[...] a escola deve funcionar como um dos pilares para a melhoria desses jovens, e eu trabalho para que haja uma transformação que os faça refletir, pensar e mudar as atitudes errôneas que eles têm praticado durante a vida. Creio que sem escola e sem a aquisição de conhecimento que mudem o seu íntimo, no seu eu, não há transformação /.../ Além de conhecimento também tenho realizado peças teatrais na hora das culminâncias dos projetos para que eles tenham uma nova visão de mundo e possam, na medida do possível, internalizar valores e sejam considerados cidadãos íntegros e respeitados na sociedade que os discrimina.*

Ao afirmar que a escola deve funcionar como um dos pilares para a mudança dos estudantes socioeducandos, o orador emprega o argumento de definição normativa, que indica a forma em que se deseja que uma palavra seja utilizada ou uma ação seja realizada. Ou seja, Sura atribui à educação escolarizada a capacidade dos estudantes em refletir, pensar e mudar de atitudes.

Segundo Oliveira (2011, p. 30) “A argumentação pelo vínculo causal busca explicar as consequências ou efeitos observados a partir de razões que os fundamentem.” Portanto, a tese defendida por Sura é de que a escola, por meio do ensino intencional, culmine numa nova perspectiva de vida dos adolescentes em conflito com a lei, advinda da mobilização de saberes que promovam a reflexão, o pensamento e a mudança de atitudes. Para tanto, o orador recorre

ao uso da metáfora como técnica argumentativa, destacando a figura do pilar para ressaltar a função da educação como ferramenta que oferece suporte ao processo de transformação dos estudantes que cumprem medida socioeducativa.

Na construção de sua argumentação, Sura narra sobre o uso de peças teatrais como recurso metodológico por ele utilizado, no intuito de que os adolescentes “*tenham uma nova visão de mundo e possam, na medida do possível, internalizar valores e sejam considerados cidadãos íntegros e respeitados na sociedade que os discrimina.*” Desta vez, ao partir do caso particular de exemplificar a prática de peças teatrais como um dos instrumentos de seu fazer pedagógico para mediar o ensino de valores, Sura pauta seu discurso no emprego do exemplo, e robustece a tese principal por meio do argumento do vínculo causal fins e meios, quando discursa valorizando o uso de peças teatrais como meio para que a sociedade passe a considerar e respeitar os adolescentes como cidadãos íntegros.

Afirmam Perelman e Tyteca (2005) que a valorização de uma atividade como meio resulta da importância instrumental que se reconhece a algo cujo valor era visto anteriormente como menosprezado ou negativo. Destacamos que a criatividade com que Sura tem enriquecido os projetos pedagógicos desenvolvidos no CEM, por meio de peças teatrais, tem dinamizado o envolvimento dos estudantes nas ações pedagógicas planejadas pela equipe docente.

O ensino se revela no discurso do professor como uma abertura para pensar novas metodologias que envolvam os estudantes em um aprendizado dinâmico, crítico, criador e criativo. Postura defendida por Freire (2010, p. 21) quando discute sobre os saberes necessários à prática educativa, ressaltando a consciência do professor em reconhecer-se como ser inacabado, inconcluso como atitude que se opõe à mera prática de transferir conhecimento. Dito de outra forma, ensinar em busca da cidadania é atuar como “[...] professor crítico, responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente.” Acreditamos que uma prática docente que contribua para que adolescentes em conflito com a lei sejam considerados cidadãos íntegros pela sociedade, o saber fazer deve tornar-se diferenciado, revolucionário, mediado essencialmente, pela relação dinâmica e dialógica entre educadores e educandos.

Durante o desenvolvimento da terceira oficina de formação promovemos discussões acerca da importância da escola como ferramenta para a formação cidadã de estudantes socioeducandos. Para dar início à reflexão crítica compartilhada, entregamos cartões objetivando que os participantes respondessem alguns questionamentos acerca dos elementos que devem ser considerados numa aula voltada para a educação cidadã. De posse da

transcrição dos dados, tanto do portfólio quanto do diário de campo, optamos em analisar os seguintes discursos:

Tukal: *Qual deve ser o papel social de uma aula?*

Sura: *Acredito o papel social da aula é ensinar pra vida, porque na medida em que trabalhamos as aulas com conteúdos práticos para a vivência dos alunos dentro da sociedade, eles têm grande chance de participar de uma sociedade mais igualitária. /.../ Um dia desses encontrei um que saiu daqui há pouco tempo numa rua perto lá de casa. [...] ele me disse que estava indo trabalhar, que tinha sido chamado pelo dono de uma oficina, e que também estava estudando [...]. Percebi que ele agora não tinha mais receio de andar na comunidade, as pessoas não tinham mais medo dele.*

Pipa: *O papel social de uma aula é levar o aluno a si sentir parte dela, um ser social com funções na sociedade, porque se ele não se sente um cidadão ativo na sala de aula, dificilmente isso acontecerá lá fora. /.../ a educação é essencial à vida dele, para que o mesmo possa se tornar um novo cidadão, isso faz com que este aluno venha contribuir para uma sociedade melhor.*

A defesa de aulas pautadas em conhecimentos vivenciais enunciada por Sura, que favoreçam o ingresso dos adolescentes numa sociedade mais igualitária, e isenta de preconceitos, tem como suporte o argumento do tipo quase lógico de probabilidade. Esse gênero argumentativo ocorre quando “[...] há avaliações baseadas, a um só tempo, na importância dos acontecimentos e na probabilidade do aparecimento deles.” (PERELMAN E TYTECA, 2005, p. 292).

Destarte, ao discursar que “*o papel social da aula é ensinar pra vida*”, Sura revela compreender que o ensino deve ser consequência da mobilização de saberes que oportunizarão a aplicabilidade do conhecimento adquirido no cotidiano do estudante. Este fato é evidenciado na tese final do orador, ao tempo em que utiliza uma das técnicas argumentativas que fundamentam a estrutura do real, denominada de ilustração.

Ressaltamos que as ilustrações são baseadas em um caso particular evocando um fato real com o objetivo de espelhar a realidade, estabelecendo uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover. Portanto, ao recorrer a uma realidade imediata, ou seja, o encontro em sua comunidade com um ex-interno do CEM que afirmou estar trabalhando e estudando, o orador busca a adesão do auditório no sentido de convencê-los acerca da relevância do professor ministrar aulas pautadas em conhecimentos práticos que subsidiarão a vivência dos alunos e, conseqüentemente, sua efetiva participação na sociedade, que por vezes o ignora por carregar o estigma de ex-interno do CEM.

Ao defender a educação como condição essencial à humanização, Charlot (2013) ressalta a relevância do estudante aprender na vida e pela vida. Ou seja, o conhecimento se dá a partir daquilo que nos é permitido conhecer, vivenciar e experimentar ao longo de nossa existência. Para tanto, faz-se necessário que os professores mobilizem saberes favoráveis a um ensino pautado na relação dos estudantes entre si, entre eles com as práticas sociais, assim como entre a realidade e o conhecimento que estes já possuem. Como destaca Charlot (2013, p. 162) “[...] o que caracteriza a pessoa é sua forma de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesmo e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender.” Portanto, educar para a cidadania pressupõe contribuir efetivamente para que o aluno sinta-se inserido na sociedade da qual faz parte, sendo protagonista de suas funções sociais como qualquer outro cidadão.

A ideia de inserção na sociedade é uma tese também defendida por Pipa resultante de aulas que propiciem o envolvimento ativo do estudante nas atividades pedagógicas. O uso da comparação como técnica argumentativa discursada pela oradora, convoca o auditório a refletir sobre a importância da atuação do professor como sujeito motivador da sua prática, que estabeleça em sala um clima motivacional e, que faz com que o aluno sinta-se parte das aulas, reconhecendo que, como um ser social também tem funções a desempenhar na sociedade.

A comparação ocorre quando Pipa ressalta a semelhança que deve haver quanto ao envolvimento do estudante em duas situações e espaços distintos: no chão da sala de aula e no convívio com a sociedade fora da Unidade socioeducativa. Esta tese ganha força quando a oradora destaca a essência da educação para a vida dos socioeducandos, dando-lhes oportunidade de tornarem-se cidadãos com novas perspectivas de vida.

Na parte inicial desta tese, a professora argumenta pragmaticamente que a educação é ferramenta imprescindível para a formação do sujeito cidadão. Ao final desta, observamos que a oradora defende o raciocínio de que ao tornar-se cidadão, mediado pela educação, o estudante pode contribuir para a construção de uma sociedade melhor, mais justa, igualitária, democrática, acolhedora e menos discriminatória. Desta feita, o discurso privilegia o argumento do vínculo causal pragmático que “[...] permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequência favoráveis ou desfavoráveis”.(PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 303).

Liberali (2008, p. 78) afirma que a função da escola é de construir valores cidadãos, fato muitas vezes negligenciado em detrimento da supervalorização do acúmulo de conhecimento. No entanto, ressalta a autora que “[...] a educação para a cidadania pressupõe

não só o aprender conhecimentos, mas o transformar a ação e a sociedade a partir disso.” Nesta linha, formar para a cidadania é levar em consideração não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o reconhecimento das peculiaridades dos estudantes socioeducando, para debater e construir valores cidadãos e éticos que são questões essenciais ao próprio desenvolvimento da educação para a cidadania.

Na sequência destacamos parte do discurso de outra colaboradora da pesquisa enunciado na terceira formação.

Arraia: *Pra educar pra cidadania primeiro é preciso ter compromisso porque a aula aqui precisa ser diferenciada. A gente pensa só no conteúdo, no conhecimento, mas é preciso ir além, promover o aprendizado de valores, como o respeito, a solidariedade, a tolerância /.../ Eles têm direito à educação porque são cidadãos como qualquer outra pessoa, mesmo estando no CEM. Aí se a educação aqui não atrai eles, é preciso mudar, porque só é pela educação que as pessoas aí fora vão também identificar esses adolescentes como cidadãos.*

A fim de convencer o auditório de que a educação voltada para a cidadania necessita ocorrer de forma diferenciada da que valoriza o mero acúmulo de conteúdo, Arraia defende a concepção de que o professor precisa mobilizar saberes que enfatizem não apenas o conhecimento específico, mas também a apropriação de valores.

Segundo Guerra (2015, p. 117) o argumento de direção “[...] sugere um prolongamento das ações na direção desejada.” Portanto, ancorando sua tese no argumento de direção, a oradora salienta as etapas referentes ao compromisso docente com aulas diversificadas que interferem na construção de conhecimentos e de valores, como respeito, solidariedade e a tolerância rumo à formação de sujeitos cidadãos.

Neste prisma, afirmam Finger e Asún (2003, p. 206) que a educação de adultos pressupõe “[...] a ativação de ferramentas de aprendizagem diversas e coletivas para a compreensão do mundo em que as pessoas vivem, a fim de poderem tomar decisões sobre como viver nele.” Tais ferramentas nos permitem, portanto, compreendermos como nos relacionarmos conosco mesmos, com os outros e com o ambiente do qual fazemos parte.

Para apoiar o argumento central de sua tese, Arraia valeu-se da técnica argumentativa quase lógica pela regra de justiça. Ao analisarmos o excerto anteriormente transcrito, percebemos que a oradora relacionou o direito à educação assegurada aos adolescentes internos no CEM à condição de serem considerados cidadãos como qualquer outro brasileiro.

Ou seja, o fato de encontrarem-se privados de liberdade não lhes priva do direito de estudarem.

Neste processo, por meio do argumento de vínculo causal meio e fins, o discurso amplia a reflexão do auditório acerca da necessidade de que as aulas na instituição sejam desenvolvidas de forma mais atrativas, contribuindo para que a sociedade, que muitas vezes despreza os adolescentes, passe a identificá-los também como cidadãos.

Potencial importância conferimos ao reconhecimento da colaboradora a respeito da educação como direito igualitário aos estudantes socioeducandos, assim como ao seu compromisso em desenvolver aulas que favoreçam a formação cidadã que prima também pela apropriação de valores.

Acerca da educação como um direito negligenciado a quem se encontra à margem da sociedade, afirma (ROSSI, p. 320) que a denegação da educação como direito, na grande maioria dos casos, reflete em supressão de diversos outros direitos a ele correlatos, como por exemplo, “[...] menores possibilidades no mercado de trabalho, e, conseqüentemente, menores chances de romper o ciclo da pobreza”, resultando em privações de bens necessários à vida humana, como acesso à moradia, saúde, alimentação, dentre outros direitos básicos.

Não são raros os exemplos que os adolescentes relatam em sala de aula sobre o não acesso aos direitos que possuem, ou por experiências que denotam sentimentos de desprezo, desconfiança e de medo com que sentem quando estão fora da Unidade. Há cerca de dois anos, ao conversar com um dos internos da instituição sobre a importância que ele tinha em ter um novo projeto vida ao adquirir a liberdade, o adolescente fez a seguinte colocação. “Não é fácil não professora! um dia desses, eu ia passando numa rua e, quando uma mulher me viu, puxou a bolsa pra frente e ficou apertando a campainha de uma casa, como se ela fosse entrar nela. Me senti tão mal! eu não queria roubar, tava só passando.”

Vivemos dias em que o alto grau de violência tem deixado muitas pessoas atemorizadas diante da possibilidade de sofrer algum ato violento. No entanto, a forma com que equiparamos o tratamento direcionado aos adolescentes e aos jovens de nossas cidades, considerando-os como “suspeitos”, potencializa um sentimento de vergonha, constrangimento, humilhação e de baixa autoestima.

Neste sentido, frisamos que são os professores de adolescentes que cumprem medida socioeducativa que primeiramente precisam acreditar que a mudança é possível, que eles não são infratores, mas estão em situação de privação de liberdade por terem cometido um ato infracional. Isso não faz deles infratores por toda a vida, estão em processo de transformação, com possibilidade de emancipação. Freire (2010) chama a nossa atenção para entender o

reconhecimento de que a mudança é possível e, neste processo, a mobilização de saberes é indispensável à realidade daqueles que são marcados pela traição do direito de ser. As constatações que fazemos das peculiaridades, das necessidades de aprendizagem e das lacunas de vida que os socioeducandos revelam, não são para nos adaptar, mas para mudar e mediar mudanças.

Para finalizar as reflexões apresentadas neste tópico, destacamos discursos produzidos durante outro questionamento que direcionou as discussões da terceira formação. Dentre os dados selecionados para a análise, destacamos os seguintes:

Tukal: *Quais das Habilidades abaixo são desenvolvidas durante suas aulas? experiências transversais; confiança; pensamento crítico; participação democrática; poder criativo; experiência com possibilidade de mudar a si e à sociedade.*

Papagaio: *Muitas dessas habilidades são desenvolvidas na sala de aula, como confiança, promover o pensamento crítico, participação das aulas de forma democrática, momentos de arte com produção de trabalhos artesanais e, sobretudo, levando os garotos a fazer uma reflexão sobre a mudança de atitude e transformação de postura e vida.*

Arraia: *No que se refere às habilidades, durante minhas aulas procuro trabalhar experiências transversais, confiança, pensamento crítico, poder criativo para que mudem a si mesmo e conseqüentemente à sociedade /.../ é através da escola que buscamos valorizar as habilidades que eles já possuem, respeitando-os e sensibilizando-os para a necessidade de mudança, bem como para uma visão crítica, consciente e libertadora na perspectiva de que num futuro bem próximo, sejam capazes de exercer seus direitos e deveres perante a sociedade.*

Curica: *Isso é importante, porque quando o professor age desta forma, há uma grande chance deles passarem a compreender que a educação aqui é pra vida toda e não só pra justificar que eles estão em aula.*

Na constituição do discurso de Papagaio, percebemos uma série de habilidades que a mesma assegura contribuir para que os estudantes desenvolvam, como por exemplo, a confiança e o pensamento crítico que ocorrem por meio de aulas democráticas e pela produção de trabalhos artesanais. No entanto, a colaboradora dá maior destaque à capacidade dos adolescentes refletirem acerca da mudança de atitude, bem como sobre uma transformação de postura e vida.

Nesta argumentação, Papagaio traz à tona o argumento de direção que, segundo Perelman e Tyteca (2005, p. 301), responde o seguinte questionamento: “[...] aonde se quer

chegar?” Ao elencar as habilidades supracitadas desenvolvidas por seus alunos, a oradora denota que seu objetivo é que os estudantes sejam capazes “[...] *de exercer seus direitos e deveres perante a sociedade*”; uma característica essencial da educação voltada para a cidadania.

A cidadania é uma condição essencial para que todos os sujeitos participem efetivamente das práticas sociais de Estado, sentindo-se incluso e vivendo com dignidade e igualdade de deveres e direitos. Este seria um desafio dos professores da EJA e, mais especificamente, daqueles que atuam com adolescentes em conflito com a lei, uma vez que muitos dos estudantes nem mesmo se reconhecem como cidadãos e nem veem na formação cidadã um instrumento de transformação de vidas, como admitem Antunes e Padilha (2010, p. 27):

Formar cidadão tem como desafio desenvolver ao cidadão a compreensão de que ele pode tomar para si o destino de sua própria história, pode refletir sobre o seu estar sendo no mundo e, construir a autonomia para agir sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive, transformando-o para melhor.

Nesta perspectiva, a educação relaciona-se com os objetivos da vida em sociedade, com os tipos de valores, com concepções de cidadania, liberdade, sociedade, democracia e de direitos humanos. É a fonte que o professor embasa a mobilização de seus saberes que contribuirá ou não para que os estudantes reconheçam-se como sujeitos de sua história, de seus direitos, e de seus deveres, refletindo sobre a dimensão de cidadania que precisam construir.

Por sua vez, para sustentar o ponto de vista de que procura favorecer a capacidade dos estudantes em desenvolver aspectos referentes à “*confiança, pensamento crítico e poder criativo*”, Arraia faz uso da técnica argumentativa de vínculo causal fins e meios conferindo valor ao desenvolvimento das habilidades como meio para que haja uma mudança pessoal e também da sociedade da qual os adolescentes fazem parte.

No intuito de robustecer a tese inicial, a oradora argumenta que a escola é a ferramenta que a mesma utiliza para valorizar as habilidades que os estudantes já possuem, assim como para a prática reflexiva sobre “*a necessidade de mudança, e para uma visão crítica, consciente e libertadora.*” Baseada na estrutura do real, Arraia pauta o discurso no argumento interação ato-pessoa quando a mesma procura a adesão dos espíritos defendendo a visão de que, a capacidade que os adolescentes possuem em “*exercer seus direitos e deveres perante a sociedade*” está estreitamente relacionada à atitude da professora em valorizar habilidades que os estudantes já possuem, bem como ao incentivo do desenvolvimento de outras tão necessárias à formação humana.

A EJA é constituída por um segmento heterogêneo da sociedade representado por sujeitos analfabetos absolutos ou funcionais, que se diferencia em idade, gênero, conhecimento, interesses e objetivos que expressam sua diversidade no modo de ser, pensar e agir. São seres humanos que possuem um repertório de experiências de vida que deve ser considerado como suporte para o desenvolvimento de habilidades a serem utilizadas em seu papel social. Arroyo (2005, p. 22) ressalta que “[...] o aluno da EJA não é qualquer jovem, qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetória sócio-étnico-racial, do campo, da periferia”, e a este segmento, acrescentamos protagonista de práticas infracionais.

Corroborando com a tese apresentada por Arraia, Curica valoriza seu posicionamento e apropria-se do raciocínio de probabilidade para enfatizar que “[...] *é porque quando o professor age desta forma, há uma grande chance deles passarem a compreender que a educação aqui é pra vida toda e não só pra justificar que eles estão em aula.* Melhor esclarecendo, quando o professor desenvolve atividades que favoreçam, tanto a construção de habilidades dos estudantes socioeducandos, quanto a reflexão para uma mudança de postura, a probabilidade de que a educação seja vista pelos estudantes como uma ferramenta que produz experiências a serem utilizadas ao longo da vida, é inquestionável. Dito de outra forma, a educação voltada para a adolescentes, jovens e adultos, a aprendizagem é dada como um processo experiencial que progride, sobretudo, quando se reflete sobre ela. (FINGER ; ASÚN, 2003).

Neste prisma, para educar para a cidadania, ou seja, numa dimensão crítica, social e libertadora, é imprescindível um novo olhar sobre a forma de ensinar jovens e adultos, e mais especificamente, aqueles que cumprem medida socioeducativa. É promover lugar propício para seu desenvolvimento integral, capacitando-o para compreender-se a si mesmo e para buscar respostas e novas formas de ler o mundo que o cerca.

Afirma Gadotti (2010), que a formação para cidadania é um trabalho amplo e contínuo, em que modifica a pessoa, possibilitando que o mesmo seja um sujeito de transformação. Neste processo, e a escola cidadã é a escola que viabiliza a cidadania de quem dela participa, desenvolvendo práticas que sejam coerentes com um discurso formador, emancipador, libertador. Portanto, desenvolvemos nossa pesquisa sobre processo educacional voltado para adolescentes em conflito com a lei crendo que, é por meio da educação que repousa a esperança de um país com mais igualdade social e possibilidades de transformação de vidas que favoreçam a todos o acesso e o exercício pleno da cidadania.

As considerações feitas até o momento nos permitem afirmar que, embora as dificuldades que os colaboradores enfrentam no CEM quanto às condições necessárias ao exercício da docência, os saberes mobilizados por estes possuem relação com uma educação voltada para a cidadania.

Esta conclusão partiu da identificação de uma proposta educacional pautada na valorização dos estudantes como cidadãos dignos de direitos e, responsáveis por deveres, assim como pela valorização dos socioeducandos como seres humanos, independente do ato infracional cometido. Os discursos analisados anunciam práticas docentes que promovem um ensino pautado na aquisição do conhecimento e na habilidade de refletir criticamente sobre uma transformação de vida, favorecendo a imersão e participação efetiva dos socioeducandos na sociedade.

Dando continuidade aos resultados da análise, passamos a refletir sobre as ressignificações de práticas pedagógicas a partir do processo reflexivo crítico vivenciado em formação continuada.

4.3 Pesquisa-formação: díade que favorece ressignificação de práticas pedagógicas

Ao se falar em desafios educacionais, principalmente na área de educação desenvolvida em espaço socioeducativo, nos deparamos com aspectos relacionados à formação docente. Educar nestes espaços não se trata de ensinar apenas as noções básicas de alfabetização e do mundo da Matemática, é bem mais que isso. O diferencial está em entendermos a necessidade que os adolescentes privados de liberdade têm ao acesso a uma educação que seja vinculada a práticas sociais e, que de fato, fortaleça a cidadania. Nesta perspectiva, os processos de formação dos professores são imprescindíveis, pois promovem reflexões críticas a respeito das especificidades deste segmento da sociedade, assim como da concepção de que cidadãos se deseja formar.

Partindo do pressuposto da NR de que a argumentação é uma organização discursiva que se faz presente nas mais diversas situações de comunicação entre os seres humanos, tendo como eixo central as técnicas argumentativas, apresentamos neste subtópico a análise sobre as ressignificações de práticas pedagógicas vivenciadas a partir da formação continuada promovida no percurso investigativo de nosso estudo. Para tanto, selecionamos excertos das oficinas de formação transcritas no portfólio e em nosso diário de campo.

Inicialmente destacamos discursos enunciados na primeira oficina de formação quando refletimos acerca dos princípios de uma aula andragógica, assim como sobre as categorias do domínio cognitivo da pirâmide de Bloom. Nesta oportunidade, após mediarmos discussões sobre os pressupostos para a aprendizagem de jovens e adultos, é possível fazer a seguinte análise:

Tukal: *Quantos aqui já tinham ouvido falar sobre a Andragogia?*

Papagaio: *Eu não!*

Pipa: *Eu também nunca tinha ouvido falar, e olhe que já faz tempo que eu estou na sala de aula.*

Arraia: *Pra falar a verdade, eu também não! ((risos da oradora)). [...] eu sei que eles precisam aprender de forma diferente de como trabalhamos com crianças, mas trabalhamos assim porque é a forma como a gente aprende, é como se o ensino fosse da mesma maneira para todos.*

Um dos pilares da formação inicial é oportunizar o acesso ao conhecimento científico referente à área específica de formação dos estudantes, contribuindo para sua qualificação profissional e emancipação pessoal. Em virtude das transformações que a sociedade vem passando ao longo dos anos, percebemos que a formação docente demanda uma constante atualização de saberes que amplie seus conhecimentos para além do atual, preenchendo as lacunas que os avanços educacionais exigem na contemporaneidade.

Neste prisma, a formação continuada representa o conceito de processo formativo que alia produção de conhecimento e reflexão crítica, a fim de que o professor possa identificar, compreender e intervir nos problemas que emergem no cotidiano. Respalhada nesta compreensão, atrelamos nossa pesquisa a um projeto de formação continuada, da qual selecionamos o corpus analítico analisado.

Clarifica Coutinho (2007, p. 89) que: “[...] a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional.” Isto posto, somos levados a refletir sobre a relevância de dispositivos de formação construídos para e com os professores socioeducadores, na intenção de que as lacunas deixadas na formação inicial sejam supridas frente aos desafios de educar cidadãos privados de liberdade.

Os discursos que perpassam o excerto anteriormente descrito carregam consigo a afirmação de três colaboradoras de que desconheciam saberes referentes à Andragogia. Das três oradoras, duas são formadas em Pedagogia e a terceira em Biologia, mas revelam que

nenhum conhecimento foi construído a respeito ciência andragógica na formação acadêmica. Uma lacuna preenchida com o acesso que estas tiveram aos aspectos referentes a uma forma diferenciada de ensinar jovens e adultos a aprender proporcionado nas oficinas de formação.

As três argumentações são enfáticas em negar o contato com este conhecimento, e Arraia reforça seu discurso utilizando a técnica argumentativa de incompatibilidade. Acerca deste raciocínio, Afirmam Perelman e Tyteca (2005) ser um discurso com argumentação que se empenha em mostrar teses com uma proposição e uma negação dentro do mesmo sistema, obrigando a escolha de um dos dois valores. Por isso, embora reconheça que os adolescentes precisam “*aprender de forma diferente de como trabalhamos com crianças*”, a oradora aplica a mesma metodologia com seus alunos por ter sido este o conhecimento adquirido em sua formação inicial.

A tese inicial ganha corpo pelo argumento do tipo quase-lógico de inclusão da parte no todo, quando Arraia afirma que aprendera em sua formação a desempenhar a mesma prática docente para todos os sujeitos, ou seja, a mesma considera que “*é como se o ensino fosse da mesma maneira para todos*”. No entanto, esta percepção educacional distancia-se da compreensão de Arroyo (2006, p. 26) ao ressaltar que “A teoria pedagógica foi constituída com o foco na infância, que não tem problemas e que não tem interrogação, questionamentos, sendo necessário ir além dela inventando uma Pedagogia da vida adulta, da juventude.”

Tanto adolescentes, quanto jovens e adultos, já possuem certa maturidade intelectual e cognitiva formada por um acúmulo de experiências que favorecem seu posicionamento crítico frente ao novo conhecimento que lhes é apresentado. Portanto, necessitam de um ensino que considere tais aspectos, pois uma prática docente que não reconhece as habilidades que o estudante já possui, tende a retardar o avanço em seu desempenho cognitivo.

Ainda sobre as reflexões críticas compartilhadas sobre os princípios do ensino direcionado ao jovem e adulto, Pipa destaca sua própria experiência docente ao utilizar o argumento do exemplo para defender a tese de que desconhece a teoria discutida, inclusive, considerando o tempo significativo em que atua como professora. Desta feita, destacamos que, ao desempenharmos a dupla função pesquisadora-formadora, foi possível perceber evidências de que o avançar do conhecimento ocorreu durante a trajetória investigativa, não apenas acerca da Andragogia, mas também de outros enfoques da educação.

Dentre os questionamentos que fizemos junto ao auditório sobre tais particularidades, como por exemplo, o que os colaboradores precisavam realizar em suas aulas considerando a reflexão sobre os níveis de aprendizagem dos estudantes, os discursos enunciados revelaram o desejo de ressignificação de práticas pedagógicas, dentre as quais podemos citar, planejar,

avançar, mudança, relação teoria-prática e inovação metodológica, como é possível observar no próximo excerto:

Tukal: *Diante do que estudamos sobre a importância de se considerar os níveis de aprendizagem dos alunos nas atividades que realizamos em sala de aula, o que vocês acham que precisa ser feito aqui?*

Arraia: *Primeiro é planejar né? pensar numa atividade que ele não fique só no pé da pirâmide, ele tem que avançar, e se o planejamento não pensar nisso, não tem condição.*

Tukal: *Isso! Por exemplo, quando trabalhamos sobre a água e perguntamos: o que é água, o que eles respondem?*

Papagaio: *Que é um recurso natural.*

Tukal: *OK! vejam que este é um conceito que temos guardado na memória todos esses anos porque memorizamos ainda quando fazíamos o ensino fundamental. Mas devemos parar por aí, só no nível de conhecimento? Não seria importante ir além, refletindo, por exemplo, sobre a questão do desperdício?/.../*

Arraia: *Isso mesmo, porque quando o aluno aprende, ele sabe que não pode desperdiçar a água no pavilhão, não deixa a água ficar derramando pela torneira.*

Pipa: *É, mas pra atingir o topo da pirâmide a gente tem que ver outras formas de ensinar, porque senão, ele vai só decorar e não colocar em prática.*

Papagaio: *Aí que tá, temos que ver várias estratégias porque o livro não ensina assim, aí a gente tem mesmo que correr atrás pra conseguir que eles aprendam de verdade.*

Sura: *E estratégias diferenciadas porque aqui cada um aprende de um jeito. O veritek, por exemplo, uns vão precisar pegar, manusear e outros, só de ouvir já vão entender.*

Arraia: *É, cada um aprende no seu tempo, do seu jeito.*

O planejamento enunciado por Arraia é apontado como elemento fundamental para que o desenvolvimento cognitivo dos estudantes possa ir além da aquisição do conhecimento, alcançando níveis mais elevados como compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. (BLOOM, 1956).

A oradora sustenta sua tese recorrendo ao argumento pragmático baseado na estrutura do real, em que os elementos da cadeia causal efetuam-se indo da causa ao efeito. Ou seja, do planejamento ao avançar das habilidades cognitivas. Em processos formativos, para que o ensino torne-se significativo, é imprescindível que o formador promova reflexões que possibilitem aos cursistas compreender a necessidade de aplicar na prática a teoria aprendida. Foi com este intuito que buscamos a adesão dos colaboradores ressaltando a relevância do alinhamento entre o aprender a aprender e o aprender a fazer, recorrendo ao

exemplo de uma aula que tenha como conteúdo curricular o estudo sobre a água. Para tanto, fizemos a seguinte indagação: *Por exemplo, quando trabalhamos sobre a água e perguntamos: o que é água, o que eles respondem?*

Diante da resposta de Papagaio de que a água “*é um recurso natural*”, expandimos a discussão para o nível da análise apresentando outro questionamento: “*Não seria importante ir além, refletindo, por exemplo, sobre a questão do desperdício?*” Arraia então demonstra adesão ao nosso discurso articulando as técnicas argumentativas do exemplo e do vínculo causal meio com um fim para argumentar que: “*quando o aluno aprende, ele sabe que não pode desperdiçar a água no pavilhão, não deixa a água ficar derramando pela torneira.*” Logo no início da tese, a oradora apresenta o exemplo do desperdício da água promovido pelos adolescentes internos no CEM.

Vale salientar que a questão do desperdício da água foi levantada porque, embora este seja um conteúdo curricular trabalhado em todas as etapas da EJA, os adolescentes internos no CEM têm a prática de tomar banho por um longo período em torneiras que ficam nos alojamentos, demonstrando não ter a menor preocupação com a quantidade do líquido desperdiçado. Assim, objetivando reforçar a tese inicial, Arraia valoriza a aprendizagem significativa como meio para justificar a mudança de postura dos adolescentes frente à errônea prática por eles desenvolvida.

É neste sentido que Perelman e Tyteca (2005, p. 316) afirmam que “A determinação do melhor meio depende, é claro, da definição precisa do objeto.” Portanto, a resposta dada de forma mais complexa por Arraia em comparação a enunciada por Papagaio, denota que as discussões teóricas favoreceram uma compreensão de que, a educação voltada para a cidadania requer a mobilização de saberes docentes que não se reduza à apropriação do conhecimento, mas que avance para uma perspectiva de formação integral e crítica. Compreendemos que a cidadania é marcada pelo caráter humano construtivo em que o cidadão sente-se responsável por seus atos, e esta formação deve se desenvolver na ótica do aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, ou seja, que educa pela vida e para a vida.

É também pelo raciocínio que relaciona os fins com os meios que Pipa amplia a discussão destacando a necessidade do professor “*ver outras formas de ensinar*” para que os estudantes atinjam níveis mais elevados do desenvolvimento cognitivo. Acrescenta a oradora que para o alcance deste resultado, é imprescindível que os educadores rompam com a arbitrária prática da memorização de conteúdos, evoluindo para a aquisição de saberes que possam ser aplicados no cotidiano do estudante, porque “[...] aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis.” (DELORS, 2003, p. 93).

Por sua vez, Papagaio evoca o argumento da desautoridade impessoal para enfatizar que os professores precisam adotar metodologias diferenciadas para suprir a lacuna deixada pelo ensino expresso no livro didático por eles utilizado em sala de aula. O argumento da autoridade é invocado de modo negativo ao desqualificar a eficiência do citado recurso metodológico para o processo ensino e aprendizagem.

Nesta direção, a oradora usufrui também da técnica argumentativa de superação ao defender a necessidade de transcender a vacuidade do livro buscando uma metodologia que efetivamente contribua para que a aprendizagem ocorra. Sua forma de raciocínio revela a insistência da “[...] possibilidade de ir sempre mais longe, num certo sentido, sem que se entreveja um limite nessa direção, e isso com um crescimento contínuo de valor.” Perelman e Tyteca (2005, p. 327). Dito de outra forma, para se alcançar um ensino que seja relevante para a vida dos adolescentes privados de liberdade, Papagaio vale-se de ter uma variedade de estratégias metodológicas, superando as deficiências do recurso didático que os professores utilizam usualmente.

Ressaltamos que a limitação de ferramentas pedagógicas a serem utilizados em sala de aula é uma das dificuldades enfrentadas pela equipe docente do CEM em decorrência do receio que a coordenação institucional tem de que lápis, canetas, tesouras e outros instrumentos sejam transformados em armas artesanais, o que restringe a liberdade dos professores em utilizar metodologias diferenciadas.

Mesmo diante deste empecilho, compreendemos que uma aula significativa demanda a participação ativa do estudante por meio da interação, autonomia e troca de experiências, o que exige do educador criatividade quanto à adequação de propostas metodológicas que potencializem o desenvolvimento das habilidades que os adolescentes precisam para recorrer em situações problemas vivenciados, tanto dentro da instituição, quanto fora dela.

Outro aspecto que exige metodologia diversificada dar-se pela heterogeneidade dos estilos de aprendizagem que a cada sujeito é inerente. Estilos esses que representam as competências pessoais dos aprendizes para processar informações em um ambiente de aprendizagem, considerando que cada indivíduo tem sua própria capacidade para receber e processar informações, que pode resultar de experiências prévias ou de outros fatores cognitivos. (DEAQUINO 2007)

Neste sentido, a regulação entre a diversidade do suporte pedagógico utilizada pelo professor e a habilidade a ser desenvolvida, é de suma importância para o planejamento de ações pedagógicas direcionadas à educação escolarizada de estudantes jovens ou adultos.

Considerando a necessidade dos professores refletirem a respeito deste aspecto, promovemos o processo de formação empregando uma sucessão de recursos metodológicos que achamos procedente serem aplicados no CEM. Dentre estas, destacamos: discussão em grupo, vídeos, estudos de caso, dobraduras, colagens, sociodrama, painel integrado, jogos didáticos, textos reflexivos, mapa mental, dinâmicas de grupo, dentre outros.

Ao trazer à tona a utilização de estratégias diferenciadas considerando a diversidade de estilos de aprendizagem dos estudantes, Sura evoca a técnica argumentativa do exemplo mencionando sua experiência em ministrar aulas com recursos do veritek. Por ser um instrumento versátil e desconhecido por parte dos adolescentes, ao enunciar que os estudantes precisaram pegar, manusear e outros, apenas ouvir para entender o conhecimento trabalhado, o orador fortalece a tese de que o ensino deve ser diversificado para corresponder as peculiaridades com que os estudantes aprendem.

A análise do discurso de Sura nos permite afirmar que, as discussões teóricas e os espaços de reflexão compartilhada contribuíram para que o professor desenvolvesse aulas que potencializassem a efetiva aprendizagem de seus alunos com o apoio de uma multiplicidade de recursos. É importante dar destaque à iniciativa do professor em produzir materiais diversificados para o ensino da matemática durante a formação, como é possível observar na imagem 12:

Imagem 12: Recursos didáticos produzidos por Sura



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

A imagem 12 demonstra a exposição de um conjunto de recursos metodológicos produzidos pelo partícipe direcionados ao ensino da matemática socializado no seminário de encerramento do processo formativo promovido pela equipe organizadora do curso.

Enriquecendo a discussão, O discurso de Arraia reafirma pragmaticamente que a aprendizagem é fruto do tempo e da especificidade de cada estudante quando enuncia que “*cada um aprende no seu tempo, do seu jeito.*” Deveras, a aprendizagem de adolescentes, jovens e adultos decorre de uma prática docente comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando, seu tempo, suas experiências educacionais anteriores e seu estilo específico de aprender. Diante disto, o professor relaciona os objetivos educacionais a metodologias didáticas que melhor contemplem o modo de aprender de seu aluno.

É neste aspecto que centramos o processo formativo de nossa pesquisa em um mosaico de ações sistematizadas que favoreceram o contato dos colaboradores com o novo, assim como com a reflexão crítica sobre nossa condição de seres pensantes, portadores de competências, atitudes e habilidades que, quando mobilizadas de forma crítica, nos capacitam a enfrentar a heterogeneidade do processo educacional que venhamos a nos deparar no cotidiano do fazer pedagógico.

Insistimos, com base em Arroyo (2016) que a formação de professores da EJA, dada em sintonia com horizontes emancipatórios, poderá se converter em espaços de aprendizado de novas artes de educar. Este foi o nosso objetivo ao aliar pesquisa e formação: reconciliar as dimensões pesquisa em educação, produção de saberes e a formação contínua de nossos colaboradores, reduzindo o fosso existente entre os conhecimentos produzidos na academia e aqueles produzidos na e pela escola, como por exemplo, função social da escola, postura do professor frente às diversidades da EJA, bem como sobre concepções de planejamento e avaliação da aprendizagem.

Compreendemos ser a avaliação um instrumento que, dentre seus objetivos, fornece um *feedback* ao formador sobre avanços, dificuldades e perspectivas de processos formativos. Neste prisma, ao final da primeira oficina realizamos uma ação avaliativa no intuito de compreender a repercussão da formação na vida profissional dos partícipes. Os dados transcritos do portfólio foram enunciados como resultado de questionamentos que fizemos, sobre os quais destacamos:

Tukal: *Como ocorreu a aprendizagem? Como você se sentiu aprendendo?*

Arraia: *De forma lúdica com muitas discussões e em alguns momentos surgiram alguns obstáculos, mas ao final o objetivo foi alcançado. Em alguns momentos bateu um desespero, uma agonia, enfim, foi gratificante ao final.*

Papagaio: *[...] gosto de atividades em grupo, gosto das discussões, pois acrescenta na minha prática. O jogo foi um desafio e achei muito interessante e acredito que é possível aplicar nas aulas de ciências e biologia e com isso, iniciar um conteúdo promovendo ensino e aprendizagem*

Pipa: *A aprendizagem ocorreu de forma satisfatória, lógico que no início teve o impacto da dificuldade em digerir, mas aos poucos ocorreu o processo de digestão de forma prazerosa. /.../ Devido aos instrumentos usados para o desenvolvimento da aula, foi como uma criança que ainda se deslumbra com as descobertas do conhecimento, que de uma coisa simples pode tornar-se algo grandioso na aprendizagem.*

Sura: *A aprendizagem aconteceu de forma positiva, dinâmica, com boa compreensão e entendimento, com a participação de todos os grupos interagindo uns com os outros. Valeu o papel da instrutora, porque graças à forma como conduziu o curso, consegui absorver o que foi ministrado, e isso resulta em desenvolvimento pra mim.*

Diante dos questionamentos, Arraia afirma que os objetivos da aprendizagem foram alcançados mediante a forma lúdica, discursiva e desafiadora com que ocorreu a formação. A oradora apropria-se do argumento de vínculo causal dada pela ênfase nos fins e nos meios para convencer o auditório de que, embora diante dos obstáculos que geraram uma situação de instabilidade, o resultado foi uma aprendizagem exitosa em virtude da ludicidade e da discussão promovida com os pares.

Experiência vivenciada também por Papagaio, quando recorre ao raciocínio pragmático pertencente ao grupo de argumentos quase-lógicos para afirmar que “*gosto de atividades em grupo, gosto das discussões, pois acrescenta na minha prática*”. Ou seja, a oradora aprecia a configuração com que a formação se desenvolveu tendo como base as discussões compartilhadas e atividades em grupo, resultando diretamente em consequências favoráveis para sua prática docente. Inclusive, afirma a oradora que recorreria ao uso dos jogos realizados no curso como recurso para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Aspectos qualitativos do processo formativo são também evidenciados nos discursos dos oradores ao argumentarem aspectos referentes à satisfação, compreensão, prazer e deslumbramento como resultado das oficinas de formação. Ao argumentar detalhadamente que inicialmente “*teve o impacto da dificuldade em digerir mas aos poucos ocorreu o*

processo de digestão de forma prazerosa.” Papagaio faz uso do argumento que explica novas estruturas a partir de algo familiar, ou bem conhecido, para fundamentar sua tese. Perelman e Tyteca (2005). É o caso da metáfora enunciada pelos temas digerir e digestão que sublinham os moldes positivos com que as dificuldades enfrentadas pela oradora na formação foram superadas “*de forma prazerosa.*”

A tese é acentuada por Papagaio quando esta demonstra sua satisfação com o curso por meio do argumento de comparação, estabelecendo uma relação entre o deslumbramento de uma criança frente a novas descobertas, e aos instrumentos metodológicos que utilizamos nas oficinas, delegando-lhes valor grandioso para sua aprendizagem.

Ao analisar o discurso argumentado por Sura, o valor da autoridade é adotado como técnica argumentativa para ressaltar de forma sublime a atuação da formadora ao afirmar que: “*Valeu o papel da instrutora, porque graças à forma como conduziu o curso, consegui absorver o que foi ministrado.*” Ou seja, Sura reconhece o empenho de Tukul em promover uma formação continuada que criasse condições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos partícipes, conforme revela o mesmo: “*e isso resulta em desenvolvimento pra mim.*”

O discurso do partícipe sinaliza o compromisso de Tukul em promover uma formação em que aos colaboradores revejam a própria experiência, adquiriram habilidades, promovam mudanças em sala de aula e modifiquem atitudes que privilegiam o aluno como centro do processo ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva afirma Imbernón (2010, p. 55): “A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.”

Desta citação, depreendemos a ideia de que a formação direcionada a professores atuantes em espaço socioeducativo deve constituir-se em processos que implique em reflexão permanente sobre sua prática e, sobre novas possibilidades de agir sobre os saberes construídos com os pares.

O excerto que apresentamos na sequência faz parte da segunda oficina de formação que teve início com a socialização das experiências vivenciadas pelos professores a partir dos conhecimentos produzidos no primeiro encontro. Os discursos giraram em torno do desafio da utilização do VERITEK, conforme podemos observar:

Sura: [...] eu resolvi fazer a atividade com o veritek sobre percentual só com um aluno da 4ª etapa e os outros da 5ª. Foi uma experiência agradável, eles se empolgaram /.../ Sugiro que outros professores desenvolvam essa prática. É muito boa é dinâmica! /.../ Os alunos gostaram. Um deles até disse assim: “se todo dia a aula fosse desse jeito, a aprendizagem seria diferente.”

Arraia: Foi difícil preparar a aula porque não conhecíamos o Veritek, mas aos poucos fui me esforçando e aprendendo, mas na sala de aula, Deus sabe que não é fácil usar o novo porque eles às vezes acham que não é aula. /.../ Pra montar a cartela, dá um trabalhinho, mas o resultado é prazeroso, inovador, empolgante.

Tukal: Pois é justamente pelo resultado positivo que não podemos desistir de estar sempre inovando em sala de aula, pra quebrar este tabu de que a aula se restringe apenas responder uma atividade xerocada.

A partir do discurso argumentado por Sura sobre sua experiência com a utilização do VERITEK, percebemos que a tese do orador é fundamentada no grupo de argumentos baseados na estrutura do real, interação pessoa e seus atos. O referido raciocínio consiste em promover a avaliação de um sujeito mediante a articulação existente entre o caráter e seus atos. Assim, ao chamar a atenção do auditório sobre sua atitude em utilizar o VERITEK como recurso metodológico para o ensino sobre percentual, Sura argumenta basicamente que sua postura, em inovar a prática docente, resultou em um experimento de aprendizagem agradável e empolgante. Ao sugerir “que outros professores desenvolvam essa prática”, o orador encerra esta primeira tese tentando convencer o auditório, que devido à sua dinamicidade, o VERITEK deve ser adotado pelos colegas de trabalho em suas práticas.

Para salientar a qualidade de uma aula diversificada, significativa, Sura sustenta sua tese final recorrendo ao argumento do exemplo, trazendo à tona o discurso enunciado por um de seus alunos: “se todo dia a aula fosse desse jeito, a aprendizagem seria diferente.” Este argumento denota a satisfação do adolescente com uma aula que seja dinâmica, desafiadora, diferenciada que, de fato, promova a aprendizagem.

No que tange ao uso de recursos inovadores como mediação da aprendizagem, com base no argumento pragmático, Arraia inicia sua tese realçando a dificuldade que tivera em planejar sua aula utilizando o VERITEK. No entanto, nesta mesma argumentação, a oradora faz uma apreciação favorável ao uso do recurso argumentando de superação argumentando que a aprendizagem fora alcançada em virtude de sua conduta de não desistir diante da dificuldade, e aos poucos, com esforço próprio, evoluir na dimensão do saber-fazer.

Posicionando-se sobre o argumento da superação, Perelman e Tyteca (2005, p. 329) afirmam que este é utilizado para “[...] mostrar que o que até então era considerado um

obstáculo, é na realidade, um meio para chegar a um estágio superior [...]”. Portanto, o sacrifício assumido por Arraia ao persistir em conhecer melhor o VERITEK gera um aprendizado “*prazeroso, inovador, empolgante.*”

Na tese final, formulando premissas baseadas na estrutura do real, a partir do argumento de ligação simbólica, Arraia denuncia os obstáculos com que se depara ao desenvolver aulas no CEM com o uso de metodologias inovadoras. Ao mencionar “Deus” como ser supremo que testemunha seu interesse inovar o ensino voltado para os adolescentes privados de liberdade, a oradora revela a resistência que estes têm em aceitar o novo, haja vista já estarem habituados a conferir às aulas à mera prática de responder atividades xerocopiadas, ou explicações estritamente expositivas.

Tal posicionamento foi sendo construído ao longo dos anos na instituição como resultado da escassez do tempo designado para as aulas, e da forma mecânica com que as vezes são realizadas. Como as atividades escolares são oferecidas apenas no turno da manhã, e só existe um espaço escolar, as aulas funcionam em dias alternados com períodos de duas horas, a fim de que haja alternância no acesso dos estudantes à sala de aula.

Assim, para evitar que os adolescentes entrem em conflito no espaço escolar, e pela limitação de socioeducadores, no primeiro momento, assistem aulas os adolescentes de um pavilhão e, no segundo momento, os de outro. Da mesma forma são ministradas as aulas para os estudantes dos outros setores, exigindo uma administração do tempo por parte dos professores para que todos tenham assegurado o direito às aulas, e isto requer praticidade nas ações pedagógicas.

Destaca Arraia em seu discurso, “*Deus sabe que não é fácil usar o novo porque eles às vezes acham que não é aula*”, dada a experiência que os adolescentes têm com a condição rotineira, convencional e automática com que as aulas normalmente são desenvolvidas. Como consequência disto, ao terem contato com uma metodologia diversificada, os estudantes tendem a não considerar o momento da aprendizagem como aula, inclusive, abstenendo-se de realizar a atividade proposta.

No intuito de substanciar a valorização enunciada pelos colaboradores acerca da ressignificação de prática, adotamos o argumento dos fins e os meios para promover a reflexão sobre a relevância de uma aula inovadora, dinâmica e diversificada, que tenha como consequênciaa superação da concepção “*de que a aula se restringe apenas responder a atividade xerocada*”. Isto porque, entendemos que a prática docente que tem o aluno, adolescente, jovem ou adulto como seu objetivo primeiro, requer uma permanente mediação

crítica sobre o que se está fazendo, e reflexão sobre o sentido, o significado e a finalidade da educação que se está promovendo.

Para Jardimino e Araújo (2014, p. 27), “[...] a diversidade entre alunos e alunas da EJA é desafio para a prática pedagógica, ao passo que também é desafio para a convivência entre os sujeitos.” Portanto, dada a peculiaridade do ensino socioeducativo, percebemos que discussões teóricas promovidas durante as oficinas de formação constituíram-se como momentos ímpar de aprendizagem que fizeram emergir a reflexão sobre a os dilemas da sala de aula, assim como da necessidade de mudança de práticas.

Acerca dos desafios enfrentados pelos professores do CEM em motivar os estudantes a estudar por meio de aulas mais dinâmicas e atrativas, Curica apresenta a seguinte narrativa:

Curica: [...] *essa tarefa não é fácil, mas as novas metodologias que aprendemos aqui na formação não podem ficar só no papel, o ideal é que sejam utilizadas também na sala de aula com nossos alunos. [...] eles estão cansados das experiências que tiveram lá fora que adota a metodologia antiga e maçante de aula expositiva, na qual o professor é o único a falar e expor o conteúdo da aula.*

Reforçando a importância dos professores colocarem em prática as novas metodologias utilizadas nas oficinas de formação, ao refere-se à prática do professor em adotar metodologia antiga e maçante de aulas expositivas, está implícito no discurso de Curica o argumento de definição descritiva, uma técnica que indica o sentido conferido a uma palavra. Desta forma, chama a atenção dos professores para que trabalhem com seus alunos os recursos didáticos que eles conheceram durante o curso, a oradora apropria-se do raciocínio simétrico entre formação/sala de aula, cursistas/alunos, aprender/ensinar.

Ao afirmar que “*as novas metodologias que aprendemos aqui na formação não podem ficar só no papel*”, o objetivo desta colaboradora é valorizar a utilização de recursos metodológicos em sala de aula, da mesma forma em que foram aplicadas no processo formativo. Ao fazer uso da argumentação “*não podem ficar só no papel*”, a oradora procura persuadir o auditório a entender que os professores, ao ministrarem as aulas em espaço socioeducativo, precisam alinhar teoria à prática assumindo o protagonismo de seres sociais criativos que devem intervir para transformar a realidade educacional da qual eles têm uma parcela de responsabilidade.

Ao final da tese, Curica articula os argumento do exemplo e da interação entre a pessoa e seus atos para justificar as experiências frustrantes e enfadonhas que os estudantes tiveram no sistema escolar antes de ingressarem no CEM. Experiências com aulas baseadas

em “*metodologia antiga e maçante de aula expositiva*”, praticada por professores detentores do conhecimento que agem como seres autoritários a serviço da educação bancária, pacífica e acrítica referendada em Freire (1987).

Neste caso, a relação pessoa e seus atos é entendida como o professor que tem a prática de ensinar centralizando o processo educacional exclusivamente em sua pessoa. De fato, a tarefa de formar sem dar forma, de ensinar sem aprisionar, requer um profissional comprometido com o ato educativo e com o social. Esses dois polos exigem uma prática docente que resgate um processo educacional que tenha como parâmetro uma formação emancipatória e transformadora.

Na quarta oficina de formação, correspondendo a uma solicitação feita pelos professores para que retomássemos as discussões sobre a Andragogia, iniciamos o encontro promovendo uma dinâmica que tinha como objetivo promover a reflexão acerca do sentimento de excluídos que alguns estudantes jovens e adultos sentem ao retornar à sala de aula. Após serem questionados sobre de que forma as aulas que os professores desenvolviam poderiam contribuir para o efetivo envolvimento dos alunos socioeducandos no sistema escolar, encontramos os seguintes discursos:

Pipa: *Pra envolver os alunos, nós poderíamos trabalhar não só o conceito, os conteúdos, mas abordar outras questões, como a violência, a drogadição e o respeito mútuo, por exemplo. E isso é tanto em projetos, quanto nas aulas mesmo, aí discutimos com eles, trazemos exemplos da realidade lá fora, fazemos a reflexão, chamamos a atenção deles, e assim eles se sentem envolvidos.*

Papagaio: */.../ É como a gente viu aqui, é importante preparar aulas que possam ter relação entre o conteúdo que eles têm que aprender e a realidade lá fora. [...] Embora o tempo seja curto, não se deve focar só no ensino do conteúdo, mas com a aplicação disso na vida dele, porque se a preocupação for só essa, lá fora, como é que fica?*

Sura: */.../ pra isso, as aulas têm que ser criativas que desenvolvam habilidades pra vida e não só pra dizer que está em sala de aula.*

Na tentativa de influenciar o auditório quanto a estratégias que possibilitem a participação ativa dos estudantes nas ações pedagógicas desenvolvidas pela equipe docente, Pipa convoca os professores a adotar uma didática que vá além do ensino do conteúdo curricular abordando questões que têm estreita relação com a realidade dos estudantes, tais como “*violência, a drogadição e o respeito mútuo.*” Isto posto, a oradora pauta seu discurso no argumento de direção sugerindo um leque de atividades que favoreceriam um efetivo

envolvimento dos estudantes, tanto em projetos multidisciplinares, quanto na sala de aula em si.

Oliveira (2011, p. 30-31) parte da premissa de que “Quando a oradora pretende mostrar ao auditório que uma mesma causa se prolonga, isto é, gera um encadeamento de consequência, tem ao seu dispor o argumento da direção.” Portanto, por reconhecer a relevância de que o projeto educativo promovido no CEM seja fundamentado em ações que favoreçam o envolvimento dos estudantes, a oradora retoma o questionamento feito por Tukul defendendo uma tese que aborda a necessidade dos adolescentes terem contato com temáticas que podem influenciar o projeto de vida deles.

Deste modo, para que haja envolvimento dos estudantes nas atividades pedagógicas, Pipa destaca ser imprescindível “*discutir, trazermos exemplos da realidade lá fora, promover a reflexão e chamar a atenção dos estudantes quanto sobre aspectos que têm assolado a sociedade atual.*”

Partindo do pressuposto de que o argumento é parte de um diálogo interativo entre duas ou mais pessoas, seja ele verbalizado ou escrito, Papagaio assume a função de interlocutora lembrando que o aprendizado na formação conduziu sua postura em ministrar aulas que partam da realidade do estudante para que este possa enfrentar as dificuldades de seu cotidiano.

Ao destacar a dificuldade que a escola enfrenta em ter um tempo reduzido para as aulas, argumenta Papagaio que “*o ideal é considerar os problemas da vida deles e auxiliar no enfrentamento das dificuldades cotidianas*”. A estratégia argumentada pela colaboradora ao apresentar o ensino para a vida como o bem maior da educação, revela sua intenção de defender a concepção de que na educação para a vida não pode haver dicotomia entre teoria e prática; é aprender na sala o que possa viver “*lá fora.*”

Notamos que nesta parte do discurso, a defesa da oradora busca subsídios no raciocínio de hierarquia. A esse respeito, asseveram Perelman e Tyteca (2005, p. 386) que “[...] a relação de causa e efeito é que permitirá a hierarquia.” Por conseguinte, o termo “*educar para a vida*” ocupa lugar de preferência no discurso de Papagaio porque possui atributo superior sobre a educação que se reduz à memorização de conteúdos específicos da disciplina.

A significação que a oradora dá ao ensino como instrumento que propicia ao estudante desenvolver seu próprio potencial cultural para enfrentar as situações-problema do cotidiano, coaduna com o posicionamento de Freire (2010) ao afirmar que com o

desenvolvimento da consciência crítica desenvolvida no processo educativo, ocorrerá uma qualificação na forma de intervir e uma motivação para ação e transformação do mundo.

Participando da discussão sobre educar para a vida, Sura engrandece o posicionamento da colega de trabalho apresentando a tese de que a educação para a vida é consequência de aulas criativas que desenvolvam habilidades para serem vivenciadas pelos adolescentes, e não apenas para cumprir a carga horária que destes é exigida para estarem em sala de aula. Ou seja, ao sinalizar a compreensão que adquirira na formação sobre a concepção de ensino que promova o desenvolvimento integral do estudante, Sura apresenta o argumento baseado na estrutura do real que aborda o vínculo causal um meio com um fim, argumentando que a aula ancorada em ações pedagógicas criativas resulta em uma educação *“pra vida e não só pra dizer que está em sala de aula.”*

Por vezes, alguns adolescentes se dirigem ao espaço escolar não na intenção de participar efetivamente das aulas, mas para que conste no relatório enviado ao juiz responsável por seu processo que ele está estudando. Os adolescentes veem esta atitude como um ponto que pode favorecer sua progressão na medida socioeducativa, ou até mesmo, sua liberação da Unidade. Desta forma, eles se apresentam ao professor, mas ficam na sala sem participar da aula, exigindo que os colaboradores otimizem o fazer-pedagógico fazendo-os compreender a relevância da educação para um novo projeto de vida.

Tendo em vista que os fins da educação são voltados para a formação cidadã como resultado de uma educação de qualidade, refletimos durante o curso sobre a relevância do professor desenvolver diferentes maneiras de trabalhar, identificando os benefícios e desvantagens de cada estratégia desenvolvida em sala de aula.

Afirma Coutinho (2007) que a educação não pode estar desvinculada da sociedade e isto implica, dentre outros aspectos, motivação, luta a favor da inclusão social, participação e intercâmbio de informação e saberes com as estruturas sociais e com a comunidade. Nesta perspectiva, a mediação da postura reflexiva do professor no processo formativo é imprescindível, pois é por meio desta que ele questiona-se a si mesmo e à sua prática considerando sua relevância no auxílio ao enfrentamento do cotidiano educativo.

Ainda na quarta oficina de formação, durante as discussões sobre os estilos de aprendizagem discutidos por David Kolb baseados nas dimensões sentir, pensar, observar e fazer, os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre a relevância da resignificação de práticas que promovam o envolvimento dos estudantes nas aulas contemplando suas reais necessidades. Dentre os discursos analisados, destacamos os seguintes:

Pipa: [...] quando se alfabetiza à base do “b-a-ba- babá bebe leite”, eles se sentem angustiados porque está distante da linguagem deles, mas com o curso eu aprendi sobre a Andragogia, e agora vou tentar mudar usando estratégias de leitura que tenham mais a ver com eles.

Papagaio: [...] e aqui, a gente sempre tem a aula preparada, mas o certo mesmo é usar o conteúdo considerando os problemas da vida deles e auxiliar no enfrentamento das dificuldades cotidianas. [...] Por exemplo, eles aprendem o nome das doenças, mas não pode parar por aí, eles precisam entender, prevenir e querer tratar essas doenças aqui mesmo no CEM.

Sura: /.../ eu acho que o diferencial tá mesmo em levar eles pra prática, é fazer como aprendemos: planejar aulas que façam eles observar, pensar e fazer, aí eles aprendem.

Pipa: E é na prática também que a gente vê se eles aprenderam ou não. [...] às vezes, quando planejamos um assunto pra ser trabalhado em sala de aula, pensamos que eles sabem, mas não sabem. Numa aula mostrei o planeta terra e percebi que eles não sabem como é a vida na terra, os continentes, as águas. Mas depois que eles olharam, observaram, manusearam o globo, um aluno falou: há professora, é assim é?!!

Retomando a técnica tradicional de alfabetizar que parte de leitura de frases repetitivas e descontextualizadas, identificamos no discurso de Pipa o valor da argumentação de autoridade, quando a partícipe afirma decidir ressignificar sua prática docente em decorrência da relação que ela percebeu haver entre o estágio de desenvolvimento em que os estudantes se encontram, e os princípios da teoria voltada para a educação de jovens e adultos, a Andragogia.

Normalmente frases do tipo “b-a-ba- babá bebe leite”, são utilizadas em níveis iniciais de alfabetização de crianças na intenção de que estas assimilem o som e a grafia de letras, como neste exemplo, a consoante b. No entanto, o discurso de Pipa vai ao encontro da aprendizagem significativa que recusa a prática de memorização arbitrária e desconexa do vocabulário vivenciado pelo estudante, porque dificilmente o conhecimento adquirido desta forma será empregado em outro contexto de seu cotidiano.

Vale destacar as duas condições essenciais para que aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador, e o estudante precisa estar disposto a relacionar o saber de maneira consistente e não arbitrária. Nesta ótica, o professor deve planejar estratégias que sejam desafiadoras e, que favoreçam o engajamento do socioeducando, criando abertura para que novas aprendizagens sejam avaliadas, analisadas, atualizadas, ampliadas e motivadas por situações que façam sentido para o estudante.

Papagaio, ao sinalizar que os professores já levam aulas predeterminadas para a sala de aula, defende a tese de que o planejamento do ensino precisa partir da vivência do estudante para que ele possa utilizá-lo como ferramenta para o enfrentamento das dificuldades com que venha a se deparar. Especificamente, ao argumentar que “*eles aprendem o nome das doenças, mas não pode parar por aí, eles precisam entender, prevenir e querer tratar essas doenças aqui mesmo no CEM.*” a oradora, usa a técnica argumentativa do exemplo que tem como particularidade apresentar fatos que deles o auditório possa tirar lições específicas.

Segundo Perelman e Tyteca (2005, p. 402), “[...] as noções utilizadas para descrever o caso particular que serve de exemplo desempenham, aliás, implicitamente, o papel de regra que permite a passagem de um caso a outro.” Nesta ótica, se a regra é promover uma educação significativa, considerando os problemas que os adolescentes venham a se deparar, o exemplo dado pela oradora é fundamentado em um ensino que emprega a produção do novo conhecimento a partir de experiências pertinentes vivenciadas pelos adolescentes, devendo este ser adotado pelos outros professores.

Enfatizamos que, em decorrência da forma como os adolescentes são alojados no CEM, em celas pequenas, úmidas, com restrição de luz e aquecimento natural, e ainda das práticas sexuais que eles desenvolvem antes de ingressarem na Unidade, é expressivo o número de estudantes que enfrenta doenças de pele infecciosas, como por exemplo, escabiose, e outras que são transmitidas sexualmente, como gonorreia, herpes genital, sífilis e AIDIS.

Diante deste quadro, é imprescindível que a educação desenvolvida na Unidade promova não apenas o conhecimento do nome dessas doenças, mas amplie a discussão para a identificação das características, formas de contaminação, consequência, e principalmente, estratégias de prevenção, conforme argumenta Papagaio.

A postura da colaboradora vai ao encontro da defesa de Pinto (1985) quando esclarece que “[...] a educação é um fato de ordem consciente. É determinado pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva, suscita no educando a consciência de si e do outro.” Assim, ao destacar um ensino em que os estudantes fizessem relação entre doenças, causas e consequências, a professora revela compreender que a educação não se limita à comunicação do saber científico, mas o que se intenta por meio dele, é a mudança da condição humana do estudante que adquiriu o saber.

Nesta direção, de posse do tipo de argumento pragmático, Sura revela que a formação contribuiu para sua compreensão de que a aprendizagem acontece efetivamente quando há a promoção do saber-fazer. De fato, ao argumentar que “*o diferencial tá mesmo*

em levar eles pra prática, é fazer como aprendemos: planejar aulas que façam eles observar, pensar e fazer, aí eles aprendem”, o orador faz menção à abordagem teórica defendida por Kolb denominada de aprendizagem experiencial ou vivencial discutida nas oficinas.

De fato, aprender a partir da concepção da aprendizagem experiencial é construir conhecimento a partir da própria experiência, quando a aprendizagem passa a ser encarada como um processo global de adaptação do sujeito ao mundo. Ou seja, estaria a escola a assumir sua função democratizadora de igualar as oportunidades aos indivíduos, respeitando assim seus direitos de ter uma educação voltada aos seus reais interesses, ao tempo em que valoriza e promove a aprendizagem do mesmo através da experiência vivenciada no cotidiano e na curiosidade natural (DEAQUINO, 2007).

Sura também denota valorizar a habilidade do saber-fazer como meio a ser utilizado pelo professor para que os alunos aprendam. Assim, o orador emprega o argumento de vínculo causal os fins e os meios para convencer o auditório de que o planejamento de aulas práticas que envolvam as dimensões *observar, pensar e fazer*, efetivamente, contribuiriam para uma aprendizagem bem-sucedida.

Diante do posicionamento de Sura, a fim de conquistar a adesão do auditório, Pipa esclarece pragmaticamente ser por meio da prática que os professores percebem o nível de aprendizagem em que os estudantes se encontram. Sua tese ganha corpo quando a oradora traz à tona a técnica argumentativa do exemplo mencionando aspectos de uma aula por ela ministrada sobre o planeta terra.

Ao utilizar o globo terrestre como recurso metodológico, Pipa percebeu a limitação que os estudantes socioeducandos tinham acerca representação dos continentes e das águas na terra. Ressalta a oradora que após os alunos observarem a formação do planeta na réplica produzida no globo terrestre exposta em sala de aula, um dos estudantes faz uma interrogação que revela surpresa frente ao aprendido: “há professora, é assim é?!!”

O caso particular do exemplo enunciado pela partícipe evidencia as consequência de uma prática docente que favoreça um ambiente propício à construção do conhecimento como resultado de aulas práticas, motivadoras, criativas e demonstrativas. Certamente, o adolescente já possuía conhecimentos prévios sobre planeta, terra e água, mas motivado pela técnica utilizada pela professora, a aprendizagem tornou-se significativa quando o estudante estabeleceu conexão entre o conhecimento presente em sua estrutura cognitiva e o novo a aprender.(CARVALHO; CHING, 2016).

A atitude de Pipa traz à tona outro aspecto que discutimos durante o processo formativo, de que o professor pratique metodologias que deem aos adolescentes internos a

oportunidade de alcançar a consciência crítica de si e do mundo em que estão inseridos. “E isto deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gírias etc. (PINTO, 1985, p. 85). Assim o professor exerce sua função sempre concretamente, ou seja, no momento histórico em que a aprendizagem vai se desenvolvendo.

Na quinta oficina de formação trabalhamos a temática avaliação da aprendizagem no intuito de que os colaboradores refletissem sobre a importância de desenvolverem atividades avaliativas de forma integral e dinâmica, tendo como objetivo não apenas identificar as dificuldades que os estudantes possuem, mas a partir destas desenvolver atividades que promovam uma aprendizagem significativa. Dentre os discursos enunciados sobre tais aspectos, Arraia apresenta o seguinte argumento:

***Arraia:** A avaliação também não pode ser só no dia da prova, é todo dia, porque aí você conhece as dificuldades específicas do aluno e vai trabalhando com elas. No dia mesmo que nós trabalhamos a aula sobre cidadania, um aluno meu teve muita dificuldade em compreender que precisaria de 4,00 reais pra comprar dois kg de açúcar usando um folheto de supermercado que eu trouxe pra sala de aula. Pedi pra eles observarem os produtos e os valores, e depois escolherem alguns desses produtos pra comprar. Na lista desse aluno tava dois kg de açúcar que custava 2,00 cada um, e um aluno não conseguia encontrar o resultado de somar dois kg de açúcar. Os outros entenderam, mas até ele compreender que precisa de 4,00 pra comprar os dois kg, foi luta, porque ele só via os dois reais do folheto. Eu poderia deixar passar, esperar por outra oportunidade, mas naquele dia eu precisei ir mediando procurando outra estratégia de ensino até ele aprender.*

Considerando a relevância da avaliação, Luckesi (2011) afirma que esta prática pedagógica é um instrumento que deve ser utilizada para tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. Esta foi uma das dimensões que embasamos as discussões durante o processo formativo, a fim de que as atividades avaliativas fossem planejadas pelos professores como parâmetro para um ensino significativo.

O discurso proferido por Arraia, revela a compreensão de que a forma como esta avalia seus alunos está relacionada à perspectiva avaliação contínua, haja vista que, ao diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, recorre a uma reorientação de sua prática favorecendo a efetiva aprendizagem. Para sustentar seu posicionamento, a oradora evoca o raciocínio pragmático ao enfatizar que “a avaliação também não pode ser só no dia da prova, é todo dia,”. Desta forma, reforça a tese de que, deste modo é possível identificar as

dificuldades de aprendizagem e, a partir destas, tomar decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

Este posicionamento tem relação com as discussões que fizemos acerca da educação voltada para a cidadania, sobre a qual Arraia recorda uma temática que abordamos em uma das oficinas de formação para destacar a conscientização de que o conteúdo curricular precisa estar atrelado à vivência dos estudantes. Assim, mediante o emprego do argumento da ilustração, a mesma discursa sobre uma experiência vivenciada com seus estudantes em uma aula sobre adição, quando utiliza folhetos de supermercados como recurso metodológico.

Na tentativa de esclarecer o obstáculo enfrentado por um adolescente frente à resolução de uma operação matemática que envolvia a adição do valor de um dos produtos exposto no catálogo utilizado pela professora, Arraia parte do raciocínio pessoa e seus atos, pertencente ao grupo de argumentos baseados na estrutura do real, revelando sua intervenção para que a dificuldade do estudante fosse superada. Ao clarificar discursos baseados nesta modalidade de argumento, frisa Oliveira (2011, p. 32) que:

Os argumentos que estabelecem uma interação entre a pessoa e seus atos representam um caso importante a mencionar. Estes geralmente se valem da presunção de que a natureza da ação qualifica a natureza do agente, servindo de subsídio para que se formem juízos de calor acerca dos indivíduos.

Assim sendo, a colaboradora denota a ressignificação de sua prática ao afirmar que *“eu poderia deixar passar, esperar por outra oportunidade, mas naquele dia eu precisei ir mediando procurando outra estratégia de ensino até ele aprender.”* Isto é, a postura assumida pela oradora em pautar suas aulas em situações do cotidiano do estudante, dialogando com a dimensão formativa de avaliação da aprendizagem, comprova que sua atitude resulta em um ensino de qualidade que dá significado ao que o estudante aprende em sala de aula.

Partindo do pressuposto de que a área de atuação prioritária da educação é o ensino, ressalta Almeida (2012) que o campo de formação deve estar diretamente vinculado às práticas pedagógicas, como avaliação, planejamento, metodologia, etc. Desta forma, percebemos o ressignificar da prática docente desenvolvida por Arraia ao propor novos conhecimentos e situações que incentivem a resolução de problemas reais enfrentados pelos estudantes, envolvendo as dimensões pedagógica, ética, ideológica e didática.

Na sexta oficina de formação discutimos sobre os elementos estruturantes de um plano de ensino, considerando atividades que contemplem as dimensões conceituais,

procedimentais e atitudinais. Para tanto, produzimos dobraduras de animais a serem utilizadas pelos cursistas para a elaboração de uma sequência didática pautada na concepção de educação voltada para a cidadania.

Durante a socialização dos planejamentos, percebemos que o grupo de Papagaio teve dificuldade de elaborar a sequência didática. Elas ficaram com a dobradura do peixe e escolheram trabalhar o tema animais vertebrados, tendo como objetivo geral conhecer os animais vertebrados no reino animal. Ao perceber a dificuldade da equipe, nos direcionamos ao grupo de professores e, de forma mais detalhada, demos algumas orientações sobre a elaboração dos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, assim como na metodologia adequada para ser adotada na sequência.

Após refletirmos juntas, elas adotaram como ações metodológicas a confecção de dobraduras de animais, construção de painel comparativo sobre as características de animais vertebrados e invertebrados e um debate que tinha como foco a importância da preservação do meio ambiente. Como as professoras planejaram avaliar por meio de perguntas, no intuito de contribuir com o grupo sobre outras possibilidades metodológicas para esta atividade, estabelecemos o seguinte diálogo:

Tukal: *porque você não avalia com um jogo? Fica mais dinâmico, não?*

Papagaio: *que jogo?*

Tukal: *Adedonha, por exemplo, é um tipo de jogo que pode ser nas aulas utilizado pra avaliar. Vocês podem pedir pra eles escreverem nomes de animais vertebrados com a letra com for sorteada.*

Papagaio: *É mesmo, joguei tanto adedonha, nem lembrei. É disso aí que eu tava falando, não sou criativa assim, você pensa na hora. /.../ Eu sei que preciso desenvolver essa criatividade pra que as aulas sejam mais interessantes. Mas tenho muita dificuldade, aí acabo ficando mesmo no tradicional.*

((A professora acatou a sugestão de avaliar com o jogo adedonha sobre os animais e modificou o planejamento acrescentando que trabalharia a avaliação não de forma individual, mas em grupo vencendo a equipe que tivesse o maior número de acertos)).

Quando discutimos sobre a avaliação da aprendizagem na quinta oficina de formação, refletimos com os colaboradores sobre a realização desta prática não como um fim em si mesmo, mas como uma oportunidade que os professores teriam em identificar as dificuldades dos estudantes, e, a partir desta, planejar estratégias diferenciadas que promovessem o avançar da aprendizagem. O diálogo estabelecido entre Tukal e Papagaio teve início com uma indagação sobre a possibilidade do grupo adotar um jogo como instrumento

para a realização da avaliação. Diante do pedido de sugestão de Papagaio, “*que jogo?*” sugerimos o uso da adedonha como um modelo a ser empregado na aula.

Segundo Oliveira (2011), os modelos se reportam a pessoa, forma de conduta ou instituição que merece ser imitado. Portanto, como no conteúdo a ser trabalhado havia a possibilidade de que os estudantes identificassem uma extensa lista de animais vertebrados, entendemos que o jogo adequar-se-ia perfeitamente ao planejamento do grupo.

Esta atividade, dada a sua dinamicidade, envolve uma gama de habilidades que o estudante precisa utilizar para desenvolvê-la. Por exemplo, raciocinar para trazer à memória o nome dos animais considerando sua classificação, escrever corretamente o nome destes animais, desenvolver o trabalho em grupo e realizar adição para encontrar o resultado da soma dos pontos adquiridas pelo grupo.

Ao lembrar o jogo reconhecendo-o como uma metodologia criativa, Papagaio salienta sua dificuldade em desenvolver atividades criativas e recorre à técnica argumentativa da incompatibilidade ao argumentar que: “*Eu sei que preciso desenvolver essa criatividade pra que as aulas sejam mais interessantes. Mas tenho muita dificuldade, aí acabo ficando mesmo no tradicional.*”. Percebemos que a oradora reconhece a necessidade de planejar aulas interessantes adotando atividades criativas, uma tese antagônica à postura que efetivamente a mesma assume: ficar no tradicional.

A partir da análise deste discurso, destacamos duas evidências de que a formação influenciou a prática docente da oradora. A primeira diz respeito à conscientização de que uma aula voltada para a formação cidadã deve fazer relação entre o conteúdo curricular e as experiências vivenciadas pelo estudante. Isto porque o cerne da aula planejada não se restringiu apenas à aprendizagem ou à memorização de nomes de animais classificados como vertebrados, mas conduz à reflexão sobre a relação existente entre esses animais e o meio ambiente do qual os estudantes fazem parte, e têm responsabilidade sobre sua preservação.

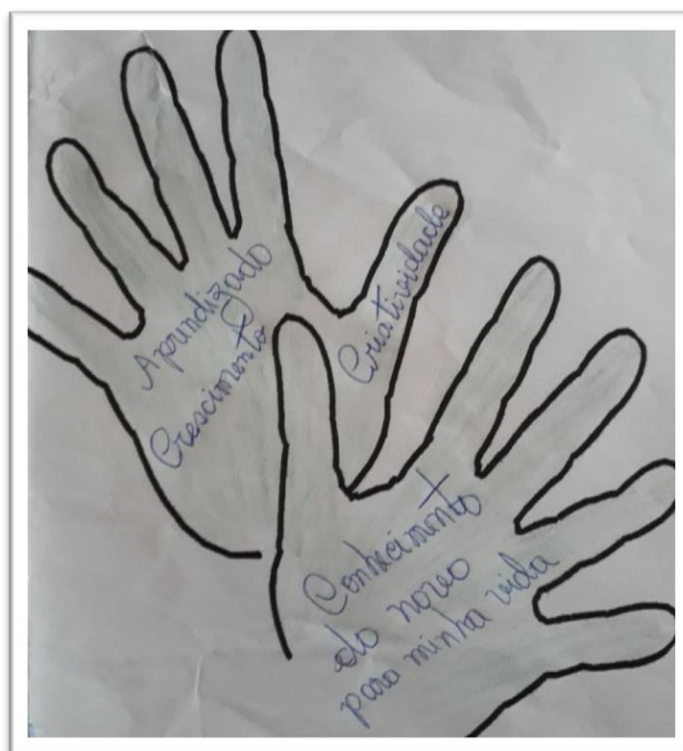
O segundo indício de contribuição da formação para a vida profissional da partícipe está no fato da professora reconhecer a necessidade de sua mudança de postura frente à execução das aulas, inclusive reconstruindo sua prática ao empregar o jogo sugerido por Tukul fazendo a adequação para trabalhá-lo em grupo. Este posicionamento revela que a mesma migra de uma concepção de ensino tradicional para uma abordagem que contribui para a formação pautada no senso crítico e no poder transformador dos estudantes, além de demonstrar estar aberta à ressignificação de sua prática.

Como a avaliação foi um elemento presente em todos nas seis oficinas que realizamos durante nossa investigação, no último encontro entregamos algumas silhuetas de

mãos para que os professores escrevessem nestas palavras referentes às contribuições do processo formativo que eles levariam para a vida profissional.

Para exemplificar esta ação, expomos na imagem 13 a produção de um dos partícipes que revela o aprendizado, a criatividade, o crescimento e o conhecimento do novo como elementos adquiridos durante a formação .

Imagem 13: Avaliação do curso



Fonte: Acervo da pesquisadora

As palavras aprendizado, crescimento, criatividade e conhecimento do novo salientam a formação continuada como processo que não se limitou a um ensino pré-fixado, mas como instrumental que promoveu o avançar do conhecimento e a construção crítica da educação estabelecida no diálogo com os pares.

Nesta atividade, além da produção escrita os oradores tiveram a oportunidade de enriquecer o diálogo sobre as contribuições da formação compartilhando com o auditório o sentido das palavras que tinham escolhido. Dos discursos enunciados durante a socialização, destacamos os seguintes:

Tukal: *O que você leva em suas mãos das oficinas de formação para a vida profissional?*

Arraia: *Levo em minhas mãos transformação e conhecimento, porque a formação contribuiu pra minha vida profissional de forma positiva. Ela me proporcionou a aquisição de novos conhecimentos e novas experiências importantes para a minha prática docente [...] colocando em prática o que aprendemos aqui, percebi que os objetivos de minhas aulas foram alcançados e que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos foram satisfatórios e significativos pra que tenham mudança na vida deles.*

Pipa: *Levo em minhas mãos o desejo de ver meus alunos aprendendo cada dia com as coisas novas que aprendi aqui. Tive a contribuição do curso porque aprimorou bastante o meu conhecimento levando-me a refletir mais a minha prática pedagógica, analisando em que eu estou acertando e no que preciso melhorar.*

Papagaio: *Levo muitas contribuições da forma como aconteceram as oficinas empregando clareza, objetividade, organização de ideias, enriquecimento e motivação pra minha prática, além das novas formas de aplicar atividades em sala de aula que eu posso utilizar pra que os meninos aprendam /.../ No meu planejamento não aparece jogos porque não gosto, não sei, não é de mim. Uso a motivação, uma reportagem pra fazer a discussão, faço leitura, questionamentos pra própria vida deles. Eles gostam e eu sei que é importante pra aprendizagem fluir.*

Sura: *As palavras que usei foram recurso, aprendizagem, criatividade. O curso ampliou ainda mais minha capacidade para trabalhar e melhorar o ensino-aprendizagem, e também, atrair os alunos pra que eles possam despertar e saibam que a aprendizagem é um conhecimento que se adquire, se internaliza e faz crescer cada dia.*

Atribuindo um caráter de relação fato-consequência, Arraia responde ao questionamento realizado por Tukal destacando a transformação e o conhecimento como resultados do processo formativo. Desta forma, percebemos a valorização que a oradora expõe frente ao auditório acerca das oficinas de formação como instrumento/meio que favoreceu a aquisição de novos saberes, bem como o desenvolvimento satisfatório e significativo dos estudantes como consequência da transformação/ressignificação de sua prática docente.

Pipa, por sua vez, além de enfatizar o desejo de colocar em prática o conhecimento adquirido na formação para que haja progressão na aprendizagem dos adolescentes, evoca o argumento com ligação de coexistência a pessoa e seus atos para defender a tese de que passou a adotar a autorreflexão sobre os aspectos que precisam ser analisados e modificados em sua prática docente.

Mediante a técnica argumentativa do modelo, Papagaio discursa ressaltando o formato com que as oficinas aconteceram ao empregar aspectos como “*clareza, objetividade, organização de ideias, enriquecimento e motivação pra minha prática*”, ressaltando, inclusive, “*novas formas de aplicar atividades em sala de aula*” com o mecanismo que a professora pode utilizar para propiciar a aprendizagem dos estudantes internos no CEM.

Ao Realçar que, embora enfrente dificuldades em utilizar jogos como estratégia metodológica, a oradora defende a tese de que procura motivar suas aulas recorrendo ao argumento da direção, quando a motivação é argumentada como resultado de um encadeamento de ações por ela adotado, como a discussão com os estudantes sobre reportagens que a professora leva para a sala de aula, assim como *leitura, e questionamentos pra própria vida deles*.

Ampliando o diálogo sobre as contribuições do processo formativo para a vida profissional dos colaboradores, Sura declara ter escrito em sua silhueta de mãos as palavras “*recurso, aprendizagem, criatividade* como bens adquiridos no curso. Para sustentar seu posicionamento, o orador, de igual modo à Arraia, Sura recorre ao argumento do tipo fato-consequência atribuindo ao processo formativo transformação em sua vida profissional.

Frente ao exposto, reconhecendo a importância de pesquisas que articulam investigação e processos formativos resultando em desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, em benefícios para o processo ensino-aprendizagem, destacamos que este estudo nos permitiu delinear estratégias que oportunizassem a reflexão crítica compartilhada como ferramenta mediadora de ressignificação de práticas pedagógicas.

Compreendemos que a formação docente constitui-se como artefato imprescindível para que o exercício da docência atenda as exigências da contemporaneidade e da legislação brasileira. Neste particular, o trabalho do professor que se constitui no cotidiano, e que vai formando-o, transformando-o e refletindo no desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos, necessita de espaços de formação que correspondam às incertezas conflituosas que emergem do pensar e do fazer na sala de aula.

O formato como delineamos o processo formativo ancorado nos pressupostos do CPPC, permitiu que os colaboradores revisitassem suas próprias práticas ao relatar as experiências vivenciadas em sala de aula, confrontá-las e compreendê-las a partir das discussões teóricas promovidas, assim como transformá-las no sentido de fornecer novos subsídios para a educação dos adolescentes internos no CEM.

Nas análises empreendidas, as oficinas de formação revelaram-se como experiência fecunda para que novos saberes fossem construídos, assim como para fortalecer ou

transformar ações já solidificadas nas práticas docentes desenvolvidas pelos partícipes, refletindo a disponibilidade que estes têm para aprender. Isto se deve ao fato das estratégias utilizadas no percurso investigativo que, por adotar metodologia inovadora, criativa, dinâmica e pautada na dialogicidade, favoreceu elementos para que os professores, convictos de que a mudança é possível, revelassem o desejo de desenvolver aulas significativas fundamentadas na valorização das experiências e nas reais necessidades dos estudantes socioeducandos, assim como em aulas mais dinâmicas e participativas.

Na última seção, destacamos elementos conclusivos deste trabalho retomando a trajetória da pesquisa e os reflexos da mesma para a vida pessoal e profissional dos partícipes e do meio acadêmico.



5 RECOLHENDO A LINHA PARA QUE OUTRAS PIPAS POSSAM VOAR

Parei e me virei. Olhei para cima. Sorri. Lá no alto, a minha pipa estava balançando para um lado e para o outro, como um pêndulo, fazendo aquele velho som de pássaro de papel batendo as asas, som que sempre associei às manhãs de inverno em Cabul.

A epígrafe que selecionamos para dar início à parte final desta tese nos faz imaginar o regozijo sentido por Amir ao atingir o objetivo de ver sua pipa balançando no alto, e como um pássaro de papel, bater suas asas. O esforço que o jovem empenhara em construir o brinquedo e conduzi-lo às alturas resultou numa bela cena a se contemplar. Tal qual Amir, o empenho despendido no percurso acadêmico percorrido em três anos de estudos, converte-se na produção dessa tese.

Ao encerrar a pesquisa nos debruçamos sobre três vertentes: detectar o voo alcançado, refletir sobre as objeções deste voo e, ponderar os desdobramentos que surgem a partir da produção da tese. Neste processo, a tríade tem relação direta com o objetivo central da pesquisa: analisar os saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativo e a contribuição para a formação cidadã de adolescentes em conflito com a lei.

Para detectar o voo alcançado, apreender e explorar a complexidade das informações produzidas, no intuito de deixar claro para o leitor a forma como foi desenvolvida essa experiência de aprendizagem, nos apoiamos nos pressupostos epistemológicos da Pesquisa Colaborativa, considerando a dimensão pesquisa-formação como princípio fundamental para sua execução. Isto se deve ao fato de enfrentarmos o desafio de realizar um estudo investigativo que propiciasse concomitantemente produção de conhecimento e formação continuada, sem perder de vista, a garantia do rigor científico e do respeito ético pelos adolescentes e demais profissionais do CEM, participantes da pesquisa. Assim, incorporando uma postura cuidadosa, evitando deturpar a intencionalidade discursiva das informações produzidas, realizamos a análise crítica respaldada nos fundamentos da Nova Retórica, a Análise Argumentativa do discurso.

Assumimos a investigação como um trabalho único, resultante da cumplicidade originada dos olhares intercruzados de quem está do lado de dentro da pesquisa, o pesquisador, e, de quem está na condição de investigado, o participante, refletindo assim as contradições do voo, a experiência particular vivenciada pela pesquisadora e pelos participantes nos diferentes espaços e a relação dialógica que se consolidou durante a investigação.

Semelhante à experiência vivenciada por Amir enunciada pelo fragmento da epígrafe “*Parei e me virei. Olhei para cima. Sorri. Lá no alto, a minha pipa estava balançando para um lado e para o outro, como um pêndulo [...]*”, nesse momento mágico, ponderamos os desdobramentos que surgiram a partir da produção da tese evidenciando que a construção de sentidos aconteceu, e que tínhamos respondido a nossa questão problema: qual a relação existente entre os saberes mobilizados em espaço socioeducativo e a formação cidadã de adolescentes privados de liberdade?

O construtor teórico-metodológico foi esboçado em um movimento que nos permitiu identificar os saberes que subsidiam a prática pedagógica em espaço socioeducativo voltados para a formação de um público diferenciado, compreender as implicações dos saberes docentes para a formação cidadã dos estudantes privados de liberdade, e de que forma se articulam com esses contextos, informam e se reconstróem. Por fim, descrever as ressignificações de práticas pedagógicas a partir do processo reflexivo crítico vivenciado em formação continuada, em relação com as fontes de conflitos advindos do próprio contexto socioeducativo, de suas crenças, do instituído social, culturas e vivências que induz a construção de novos saberes e conseqüentemente, a ressignificação das práticas.

Neste escopo, revelando os voos alcançados no tocante aos saberes docentes mobilizados por professores atuantes no CEM, percebemos a existência de saberes que se enquadram nas categorias do conhecimento específico e pedagógicos, saberes sobre os conhecimentos dos estudantes e suas características, propósitos e valores da educação, e, sobretudo, saberes experienciais. Contudo, a formação cidadã passa por empecilhos de natureza estrutural, organizacional, cultural e pedagógica.

Ressaltamos que os cinco colaboradores deste estudo possuem formação inicial, que em parte, favoreceu a construção de saberes de natureza específico e pedagógicos, assim como sobre os propósitos da educação. No entanto, não contemplou suas necessidades formativas no tocante ao ensino voltado para a EJA. Assim, ancorados nas experiências vivenciadas no cotidiano, os professores têm fortalecido uma identidade docente que lhes permite conhecer traços caracterizantes dos adolescentes e, construir e reconstruir saberes num processo permanente de reflexão sobre a própria prática.

A educação desenvolvida no CEM possui particularidades que dizem respeito ao próprio ambiente de atuação e à representatividade dos adolescentes marcada por distorção idade-série, experiências com evasão e retenção escolar, além do envolvimento com substâncias psicoativas, atos infracionais e conflitos familiares e sociais. Nesta esfera, para os professores socioeducandos a aquisição do saber específico da área de atuação não é

suficiente, pois demanda a apropriação do saber fazer e do saber ser a fim de que se efetue o papel de educar com vista à formação para a cidadania.

É por conhecer as especificidades dos estudantes socioeducandos que os partícipes revelam adaptar práticas pedagógicas, como o ensino, a avaliação e o planejamento, reconstruindo saberes que privilegiam um projeto de educar para a vida que integra o desenvolvimento de valores e atitudes que façam frente aos desafios do dia-a-dia. Ou seja, nos pressupostos da prática docente reflexiva crítica, o processo ensino e aprendizagem revela-se como superação do ideal de transposição linear de conteúdo para uma perspectiva em que, a aprendizagem passa pela aquisição do conhecer, e segue na compreensão sobre como o estudante deve se posicionar diante da realidade.

No tocante às implicações que os saberes docentes mobilizados pelos partícipes refletem na formação para a cidadania dos internos, procuramos mostrar como as ações pedagógicas são desenvolvidas na Unidade com este fim. Um valioso achado do estudo demonstra que os professores consideram o direito à educação como elemento essencial à formação cidadã dos adolescentes privados de liberdade. É com vista ao exercício da cidadania que os colaboradores empregam esforços para que as aulas sejam ministradas diariamente a todos os estudantes, no sentido de que estes passem a reconhecer o bem cultural como caminho de desenvolvimento pleno da pessoa humana e, conseqüentemente, transformação social.

Em que pese o reconhecimento da efetivação da educação no ambiente socioeducativo, a proposição referida pelos professores, é de que seja um processo que priorize aspectos referentes à construção de conhecimentos e habilidades pautados nas experiências prévias do estudante, bem como no desenvolvimento de valores que fortaleçam atitudes de respeito ao próximo e a si mesmo. Para tanto, a proposta não leva em consideração apenas questões de ordem metodológica, ou científica, mas fundamentalmente o perfil de cidadão que eles desejam formar, que são identificados como seres críticos, autônomos, solidários e conscientes de seus direitos e deveres.

Percebemos que a educação voltada para a cidadania exercida no CEM se revela na pedagogia dialógica estabelecida entre docentes e discentes, rejeitando o fenômeno da discriminação, da desigualdade e da prática de exclusão e encarceramento como mecanismos de punição herdados do sistema social brasileiro.

A análise revela que o ensino mediado pelos professores tem como foco fornecer subsídios para a transformação de vida dos adolescentes, embora as condições de trabalho representem um obstáculo adicional, como por exemplo, espaços escolares inadequados e

indisponíveis para a maioria dos estudantes, tempo resumido destinado às aulas, material didático desajustado à realidade dos estudantes, ausência de formação continuada, limitação no quantitativo de socioeducadores, além do sentimento de trabalho solitário no que diz respeito às atividades pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente.

Ante aos desafios da disponibilidade de processos educacionais que favoreçam o preparo dos adolescentes para o exercício da cidadania, a questão da formação docente ganha relevo no corpo das análises, tendo em vista ser na prática e pela prática que os partícipes vão construindo saberes na direção da emancipação dos internos. Destarte, as oficinas de formação caracterizam-se como campo de mediação para reflexões teóricas e ponderações sobre o fazer pedagógico. De modo geral, a análise revelou que a prática docente exercida pelos professores prescinde para além dos recursos teóricos e materiais que os colaboradores têm acesso.

Entendemos que a profissão docente requer formação sólida capaz de promover reiteradas situações para que os saberes sejam retomados e reconstruídos sob novas configurações. Assim, no que tange à promoção de espaços formativos propiciadores de ressignificação de práticas pedagógicas, os discursos proferidos pelos professores externalizam o avançar do conhecimento, a apropriação de recursos metodológicos inovadores e dinâmicos e a reflexão crítica compartilhada como contribuinte para o desenvolvimento profissional dos mesmos, favorecendo a reafirmação de práticas educativas exitosas e a reformulação de ações que não oportunizam uma aprendizagem significativa.

No campo da ressignificação da prática docente, faz-se necessário problematizar a realidade no intuito de que os professores tenham condições de entender sua própria situação de educador e, vivenciar experiências que articulem a pluralidade dos saberes. Frente a essa premissa, em oposição à racionalidade técnica e acrítica de formação, organizamos as oficinas a partir das estações do CPPC apresentado no arcabouço metodológico desta pesquisa.

Deste modo, a partir da reflexão crítica compartilhada promovida na jornada das estações relatar, teorizar, argumentar e transformar, os colaboradores reafirmaram a necessidade de ressignificação de práticas ao tempo em que relatavam suas próprias experiências e as confrontavam com o conhecimento teórico discutido nas oficinas. Neste exercício, oportunizamos momentos para que os partícipes revisitassem e refletissem sobre avanços e impasses do processo ensino e aprendizagem exercido no CEM, construindo novos enfoques rumo à construção da identidade do professor socioeducando.

Resta ainda esclarecer que, de igual modo à diversidade que é inerente à aprendizagem de cada sujeito, as práticas pedagógicas também são desenvolvidas pelos

colaboradores estão em consonância com a concepção de educação que cada professor construiu. Assim, percebemos que alguns valorizam a conexão entre os saberes docentes, ou priorizam um em detrimento de outros. Ou seja, para certos professores, o domínio do conteúdo específico é o bastante para ensinar, dispensado o esforço em empregar a dinamicidade das ferramentas do saber pedagógico.

Não obstante, a formação promovida durante o processo investigativo demonstrou que a ressignificação das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada a uma combinação de fatores, tais como: desejo de que a realidade dos estudantes seja modificada, articulação entre o conhecimento adquirido e as questões que emergem do cotidiano da sala de aula, e, sobretudo, valorização de metodologias atrativas, dinâmicas, criativas e interativas.

Compreendendo ressignificação de práticas pedagógicas como a capacidade que o professor tem em atribuir um novo significado às ações desenvolvidas no ambiente escolar, partimos da concepção de que tal fenômeno passa pelas condições que o professor tem em efetivar um ensino de qualidade, e de igual modo, de sua predisposição para aprender o novo, considerando-se como ser inacabado. Assim ao construir uma estrutura metodológica para que os partícipes se reconhecessem como agentes de sua própria formação, instigando e suscitando novas indagações a respeito de uma educação que efetivamente contribua para a formação cidadã, os discursos analisados colocam nossa pesquisa numa escala valorativa, dada à qualidade com que a formação se desenvolveu.

De outro ponto de vista, depreendemos que os processos formativos não resultam em mudança relâmpago de práticas pedagógicas. No entanto, as ressignificações são sinalizadas nas afirmações discursivas quando os colaboradores revelam utilizar os recursos metodológicos disponibilizados no curso, bem como nos referenciais teóricos enunciados como base para o planejamento das aulas por eles realizadas.

Ressaltamos ainda que, dada a peculiaridade em que as aulas são ministradas no CEM, a limitação do tempo para o desenvolvimento da pesquisa apresenta-se como uma objeção de voo. Melhor esclarecendo, no início de nosso estudo traçamos um cronograma de ações que nos permitisse dar conta de todas as fases da investigação, e neste caminho, a pesquisa-formação era um ciclo que precisa ser fechado para que déssemos início ao processo de análise e conclusão do trabalho. Deste modo, o acompanhamento mais individualizado que achamos ser necessário dar a cada colaborador a partir da observação direta de suas aulas, não se concretizou em sua totalidade dada à complexidade do trabalho.

Quanto aos desdobramentos decorrentes da pesquisa, destacamos a iniciativa por parte de alguns partícipes em dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação

referente ao ensino direcionado a sujeitos privados de liberdade, tal como a participação em um segundo curso disponibilizado pelo MEC sob a mediação do COMFOR.

Outro ponto a ser ressaltado como repercussão desta tese refere-se aos estudos que produzimos simultaneamente ao processo investigativo, dentre os quais está a organização de dois livros que contam com a seleção de recortes de trabalhos de conclusão de curso dos egressos da área de Pedagogia do campus da UESPI –Floriano. Os artigos retratam reflexões sobre a EJA, e um artigo de nossa autoria, aborda uma revisão integrativa sobre a saberes docentes desenvolvidos na EJA.

Em outro nível, a relevância e a escassez de trabalhos que abordam a temática de nosso objeto de investigação foram fatores que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógica (RBEP) apontou como aspectos favoráveis à publicação do artigo intitulado Pesquisa-formação: díade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo⁹. Na esfera de apresentação de trabalhos, no ano de 2018, divulgamos parte desta tese na Semana Pedagógica da UESPI e ainda nos anais do Encontro Nacional de Práticas de Ensino (ENDIPE) com o texto intitulado “Educação cidadã voltada a adolescentes em conflito com a lei: um desafio posto aos professores da EJA”.

Quanto à nossa atuação como professora de cursos de licenciatura, temos construído caminhos de reflexão sobre os desafios contemporâneos da EJA nos campus da UESPI e da UFPI, no intuito de que novos saberes sejam produzidos a respeito do ensino escolarizado desenvolvido em ambientes socioeducativos e prisionais, compreendendo essas instituições como campo de batalha em que a educação ainda se dá de forma encarcerada.

Como desdobramento desta pesquisa, não poderíamos deixar de mencionar ainda o desafio e o aprendizado que tivemos frente aos aspectos teóricos da Nova Retórica adotada como instrumento metodológico para a análise desta tese, que de forma pioneira na UFPI e UESPI, suscita novas alternativas de se fazer pesquisa em educação.

Outro aspecto que identificamos como reflexo deste estudo diz respeito à possibilidade que os professores do CEM tiveram em participar do curso de formação ao tempo em que realizávamos nossa pesquisa. Esta foi uma oportunidade ímpar, haja vista que, mesmo fazendo parte do quadro de educadores da SEDUC, ficam à margem dos processos formativos organizados por esta secretaria.

Vale ressaltar que as oficinas de formação resultaram em impactos positivos na prática docente dos partícipes no que diz respeito, tanto ao conhecimento teórico apreendido,

⁹ Rev. Brás. Estud. pedag. Brasília, v. 100, n. 254, p. 211-229, já./abr. 2019.

quanto no contato que mantiveram com ferramentas metodológicas que favoreceram a participação ativa dos estudantes nas aulas, promovendo assim uma aprendizagem dinâmica, reflexiva e significativa.

Perante o manifesto, a tese desenhada no início do estudo de que a mobilização dos saberes docentes em espaço socioeducativo está estreitamente relacionada a uma educação transformadora que educa para a cidadania foi confirmada pelos achados da pesquisa, considerando que a educação por si só não contempla todos os aspectos que favorecem a formação para a cidadania. Com efeito, dada a sua complexidade, este processo deve integrar os demais eixos da sociedade para que efetivamente o pleno desenvolvimento do adolescente no tocante à formação cidadã seja alcançado. Assim a pesquisa revelou que, no CEM, a educação tem se constituído como base para que este voo alcance as alturas significativas.

Compreendemos que na defesa da educação escolarizada como artefato comprometido com a dignidade dos adolescentes internos no CEM, os colaboradores desenvolvem práticas docentes pautadas em saberes que zelam pela educação como direito pleno, apresentado as salas de aula como ambientes acolhedores e afetivos em que as diferenças, a discriminação, as desigualdades e as práticas punitivas são rejeitadas. Ou seja, são ações pedagógicas que visam a estruturar nos adolescentes a concepção reflexiva crítica de educação, de mundo, de consciência social, de valores e de sujeitos sociais dignos de viver na e para a cidadania.

Somos cientes de que as responsabilidades da formação para este fenômeno não pode ser atribuída aos professores como únicos atores deste roteiro, pois este advém de práticas compartilhadas em defesa dos direitos dos adolescentes que resultam da relação harmoniosa e contínua entre os eixos escolar, administrativo e psicossocial.

Igualmente importante, a formação continuada é um desafio posto para lidar com as peculiaridades da educação socioeducativa contemplando as dimensões científica, pedagógica e social dos sujeitos que fazem parte deste espaço. O que requer um processo contínuo de discussões sobre os desafios enfrentados pelos professores frente ao ensino voltado para adolescentes em conflito com a lei.

Reiteramos que, além do desafio da formação continuada de professores atuantes no CEM, desatacamos outros elementos que precisam ser contemplados para que a educação escolarizada desenvolvida com adolescentes privados de liberdade favoreça efetivamente uma educação cidadã, tais sejam:

- Ambiente escolar com estrutura física adequada disponível para todos os internos na unidade.

- Material didático condizente com a realidade e as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.
- Aulas pautadas na aplicação de instrumentos metodológicos inovadores, criativos, dinâmicos, possíveis de serem utilizados em ambiente socioeducativo.
- Realização de ações pedagógicas multidisciplinares no formato de responsabilidade compartilhada que envolva a participação de sujeitos dos demais eixos socioeducativos.
- Gestão administrativa democrática e participativa que prime pela educação como atividade prioritária na instituição.
- Composição de um quadro pessoal que cumpra a quantidade de socioeducadores exigida pelo SINASE – um funcionário para cada cinco adolescentes.

Em suma, no mosaico desta conclusão, ao tempo em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos completa seus setenta anos, fundamentada na crença da dignidade e no compromisso com a qualidade de vida e de liberdade como direitos fundamentais para todos os povos de todas as nações, alerta para o fato de que as mudanças alcançadas na trajetória de construção do CEM ainda não são suficientes para que a educação seja efetivada como direito humano. O que demanda o reconhecimento da educação como princípio da dignidade humana e, do adolescente como sujeito em transformação por parte das esferas governamentais que gerenciam as medidas socioeducativas, assim como dos protagonistas que atuam diretamente neste cenário.

Ao dar por concluído esse trabalho, ousamos afirmar que a ideia da necessidade de mudanças na EJA, e especialmente na educação destinada a adolescentes em conflito com a lei, no campo individual e/ou coletivo saiu fortalecido, pois foi possível identificar aspectos positivos dentro e fora da instituição.

Ao apresentar os resultados de nossa investigação, sublinhamos que a conclusão da tese gira em torno de indagações que abrem espaço para novas trilhas, novos voos e novas possibilidades de fazer pesquisa no sentido de contribuir para o reconhecimento e a valorização da educação e a efetiva conquista de direitos humanos dos sujeitos privados de liberdade, [...] *fazendo aquele velho som de pássaro de papel batendo as asas*, [...].



ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**: São Paulo: Cortez, 2002.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor no ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

AMARAL, et al. Educação em direitos humanos: princípios fundamentais. In: GUTIERREZ, J. P.; URQUIZA, A. H. A. **Direitos humanos e cidadania**: desenvolvimento pela educação em direitos humanos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: trajetórias e desafios contemporâneos. In: **IV Encontro de pesquisa em educação da UFPI**. Educação, práticas socioeducativas e formação de professores. Ivana M^a L. de M. I./ Maria Vilani C. de C. (Org.)Teresina: EDUFPI, 2006.

ANPED. **MANIFESTO ANPEd**: Reformas administrativas na contramão da pátria educadora. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/ANPEd_contra_cortes_no_MEC.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018

ANTUNES, A; PADILHA, R. **Educação cidadã, educação integral**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ANTUNES, C. **Introdução à Educação**. São Paulo: Paulus, 2014.

ABICALIL, C. A. Avances Del plan Iberoamericano de alfabetizacion y aprendizaje ao lo largo de La vida com relacion a los compromisos asumidos em El Marco de Acion de Bele. In: **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas Brasília : MEC, 2016. p. 87-95.

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares? **Revej@ -Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. I; 2007.

_____. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**: Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. ; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BELLAN, Z. S. **Andragogia em ação**: como ensinar adultos sem se tornar maçante. Santa Bárbara d' Leste, SP: SOCEP, 2005.

BLOOM, B.S. **Taxonomy of educational objectives**: The Classification of educational goals. New York: David McKay Company Inc, 1956.

BOAVIDA, A. M. ; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p. 47-51. Disponível em: [http://www.academia.edu/7423/Bogdan Biklen. investigação qualitativa em educação](http://www.academia.edu/7423/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao). Acesso em: 25 fev. 2017.

BORGES, I.; ESTRELA, M. C. **Em nota a SASC lamenta a morte de dois adolescentes no CEM**. Disponível em: <https://www.portalodia.com/noticias/policia>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Algumas ideias para pensar uma educação centrada na pessoa e destinada a se estender por toda a vida. In: BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coetânea de textos CONFINTEA BRASIL+6: tema central e oficinas temáticas**./ Brasília: MEC, 2016. p. 379.

BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coetânea de textos CONFINTEA BRASIL+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: MEC, 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Conselho Estadual de Educação, **Resolução n.7**, 2000.

_____. **Decreto n. 5.478, de 13 de julho de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5478.htm. Acesso em 05 nov. 2018.

_____. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. **Legislação do Ensino Supletivo**. Ministério da educação e cultura. Departamento de documentação e divulgação. Brasília, DF, 1978.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecerdas Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dowload&ali.. Acesso em: 04 nov. 2016.

_____. Conselho Nacional de educação. Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016. **Das Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27138173_Resolucao_n_3_de_13_de_maiode_2016. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20/12/96. Diretrizes Curriculares da Educação. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 02 out. 2016.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de adultos**./ Brasília: MEC, 2016.

_____. **Lei nº 8069, de 1990**:Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Saraiva, 1995.

_____. CNJ. **Panorama Nacional**:a Execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça ao Jovem. Brasília- DF. 2012.

_____. **Marco Legal**: saúde, um direito de adolescentes. Brasília: MS, 2005.

_____. **Resolução n. 51 de 16 de setembro de 2009**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/web/resolucoes_2009/res051_16092009.pdf./ Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>./ Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 10 out. 2018

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Resolução cne/ceb nº 1, de 5 de julho de 2000**. Disponível em:<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em:<http://www.portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. **Constituição (1824)**. Carta de lei de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.dircost.unito.it/cs/docs/Brasile%201824.htm>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71 | Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRITO, I. S. **História da Educação do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996

BURNS, A. **Collaborative action research for English Language teachers**. Cambridge: CUP, 1999

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n. 2, p. 240-255, jul/dez, 2011.

CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARVALHO, O. F. de. **Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista**. 279f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, MG- 2014.

CARRILHO, A. T. Educação popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STRECK, Danilo R; ESTEBAN, M. T. **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.15 - 32

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, F. F. O.; CHING, H. Y. **Práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior: experiências em sala de aula**. Rio de Janeiro: alta Books, 2016.

CHARLOT, B. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 157-182.

COUTINHO, R. M. T. **Pedagogia do ensino superior: formação inicial e continuada**. Halley S.A. Gráfica e Editora: Teresina, 2007.

DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson, 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revedes Sciences de L'Éducatons**. n. 2. p. 371-393, 1997.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

EARP, M. de L. Sá. Observação. In: ELLIOT, L. G. (Org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação**. RJ: Wak, 2012. p. 193- 228

ESTEBAN, M. P. S. n.**Pesquisa Qualitativa em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

ENGUITA, M. F. As contradições da relação entre escola e trabalho. In: **A face oculta da escola e trabalho no capitalismo**. Porto alegre: Artes Médicas, 1989. p. 27-240.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

FAVERO, O. ; FERITAS, M. **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. In: Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, jul./dez. 2011.p. 365-392,

FERREIRA, A. L. Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M, M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**, Brasília: Líber Livro, 2007. p. 13-27.

FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAUJO, J. de L. (Org). **Pesquisa Qualitativa em educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FILATO, A. **Estilos de aprendizagem**. Escola Nacional de Administração Pública. Brasília: ENAP, 2014.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FINGER, M. ; ASÚN, J. E. **A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída**. Porto- Portugal: Porto, 2003.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino -ENDIPE**. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

FREITAG, B. Quadro Teórico. In: **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes. 1986, p. 15-43.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

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

_____. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 03. São Paulo, set/dez., 2005, p. 483-502.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. In:BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA BRASIL+6**: tema central e oficinas temáticas./ Brasília: MEC, 2016.

_____. **A escola cidadã**. 11. ed. São Paulo. Cortez, 2006.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí Ed: UNIJUÍ, 1998

_____. **O oco do vento**: Metodologia de pesquisa sociopoéticas e estudos transculturais. Curitiba, PR: CRV, 2012

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GILL, R. análise do discurso: In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 244-270.

GOMES FILHO, T. Antunes. Sabres docentes em EJA: **um estudo na rede municipal de Sapucaia do Sul**. (Dissertação em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo, RS- 133 f, 2012.

GUERRA, O. F. **Tecnologias de informação e comunicação e a interface com a educação profissional**: da formação às práticas pedagógicas. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Scielo, [s.l.], mai,jun,jul,ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>. Acesso em: 15 de out/2016.

HOFFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IBIAPINA. Ivana M L. M.(Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNON, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JARDILINO, J. R. L.; ARAUJO, R. M. B. de. **Educação de jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JESUS, A. C. S. de. **Ensino de física na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso na formação inicial de professores**. 184 fl. 2012 (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru. SP- 2012.

JULIÃO, E. F. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 29-50.

KHALED, H. **O caçador de pipas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

KNOWLES M. S.; HOLTON E. F. ; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. RJ: Editora Campus Elsevier, 1998.

KOERICH, M. S., et all. **Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa**. Rev. Eletr. Enf. 2009; 11(3):717-23. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n3/v11n3a33.htm>. Acesso em: 05 fev. 2018.

LEMGRUBER, M. S. OLIVEIRA, R. J. de O. **Teoria da argumentação e educação**. (Org). Juiz de Fora- MG: Editora UFJF, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Cortez, 2002.

_____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, L. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: **BRASIL, EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília, 2006. p. 36-53.

MACHADO, M. C. G. CARVALHO, C. L. de. **Navegando na história da educação brasileira**, UNICAMP, 2006. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/creditos.html>. Acesso em: 10 out. 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Fredá Indursky. Campinas –SP. Editora da Unicamp - Pontes, 1997.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de M^a Cecília P. de S. e Décio Rocha. 6 ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2007.

MAEYER, de M. Na prisão existe perspectiva da educação ao longo da vida? In: Alfabetização e cidadania: **Revista de educação de jovens e adultos**. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006. p. 17-38.

MEDEIROS, A. et. al. **Docência na socioeducação**. Brasília : UNB, 2014.

MEIRA, C. de J. **Os saberes das celas: um estudo etnomatemático com jovens e adultos em contexto de privação de liberdade**. 143f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ-2015.

MELCHIOR, M. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Alsobel**. São Paulo: Centauro, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre. Sulina, 2005.

MOURA, M. da G. C. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

_____. Educação de jovens e adultos - identidade, diferença, diversidade: contexto atual e suas contradições. In: CASTRO, A. D. A. ; QUEIROZ, M. A. BARRACHO, M. das G. (Org.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós-graduação nas regiões norte e nordeste**. Rio de Janeiro: Copiart, 2015. v. 1, p. 1-420.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação: temas educacionais**. I. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto Alegre: Porto, 1995.

NUNES, M. A. A. **A prática pedagógica em contexto socioeducativo: ultrapassando as grades pela via da colaboração**. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí- UFPI, Piauí, 2012.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, R. J. de O. **A ética no discurso pedagógico da atualidade**. Niteroi-Rj: Intertexto, 2011.

ONOFRE, E.M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E.M. C. **Educação escolar entre as grades** São Carlos: EdUFSCar . 200. p. 11-28

ONTORIA, P. A. ; LUQUE, A. de. ; GOMEZ , L. P. R. **Aprender com mapas mentais: uma estratégia para pensar e estudar**. São Paulo: Madras, 2006.

PACHECO, Gustavo de B. F. **Retórica e nova retórica: a tradição grega e a teoria da argumentação de Chaïm Perelma.** Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo>. Acesso em: 04 nov. 2017.

PACHÊCO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PAIVA, J. ; OLIVEIRA, I, B, de. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos.** DePetrus et Alii. Petrópolis- RJ, 2009.

PEDROSO, R. R. **O significado e o sentido da escola pública para os jovens em conflito com a lei:** uma discussão à luz da Teoria da Atividade de A. N. Leontiev. 109f.2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Letras. Araraquara, SP- 2017.

PÉREZ, G. A. I. Ensino, para a compreensão. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-97.

PERELMAN, C. A filosofia do pluralismo e a nova retórica. In: LEMGRUBER, M. S. OLIVEIRA, R. J. de O. **Teoria da argumentação e educação.** (Org). Juiz de Fora- MG: Editora UFJF, 2011.

PERELMAN, C. ; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação:** a nova retórica. Trad. Maria Ermantina de Almeida P. Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. S. G. SOBRE PESQUISA COLABORATIVA. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1985

PIRES, J. ; PIRES, G. de N. da L. **Práticas de educação e de formação.** João Pessoa: Ideia, 2011.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, 1994.

PORTUGUES, M. R. Educação de jovens e adultos presos: limites, possibilidades e perspectivas. **Em aberto,** Brasília, 2009. v. 22, n. 82, p. 109-120, Nov. 2009.

QUEIROZ, D. T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem.** UERJ, Rio de Janeiro. abr/jun; 15(2). 276-283, 2007.

REBOUL, O. **Introdução à retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REIS, A. de C.C. **VISÃO PANORÂMICA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PIAUÍ:** do período colonial ao período imperial. Disponível em:<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.10/GT-10-2010.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018

RODRIGUES, R. L. **A contribuição da escola na trajetória da escolarização de adultos.** Curitiba: Editora CRV, 2009.

ROSSI, D. V. V. Do ativismo judicial na formação de políticas públicas: a falta de vagas em creches. In: STOCCO, N. B. R.; ALVES, A. L. A. (Org.) **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar.** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 327-364.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** vol. 12, n.34, p.152-165, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, A. P. S. **Situações argumentativas no ensino de Ciências da Natureza:** um estudo de práticas de um professor em formação inicial em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos. 232 fl. (Dissertação em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. MG- 2010.

SILVA, M. C. **A escola e as mulheres em privação de liberdade:** o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula. 210f.2016. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade em Educação. Belo Horizonte, MG- 2016.

SOARES, A. C. **A arquitetura da formação em serviço dos professores na educação de jovens e adultos.** 92fl. 2010. (Dissertação em Educação e Ciências) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. RS- 2010.

STRECK, D. R; ESTEBAN, M. T. **Educação popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: Fundamentos para a nova reforma. In: **Cadernos cenpec.** São Paulo. v.4 n.2 p.196-229. dez. 2014

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WELLER, W. ; PFAFF, N. **Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação:** Teoria e prática. 3. ed. Rio de Janeiro, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

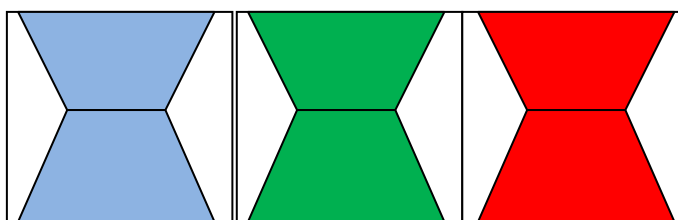
VITÓRI, S. O portfólio como instrumento de avaliação na organização do trabalho pedagógico. **Revista Aprender Virtual, nov / dez, 2002**. WEBGRAFIA Biblioteca Virtual. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/especial/200908-pesquisanainternet.ph>. Acesso em: 07 maio. 2010.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



APÊNDICE A – GABARITO DO VERITEK



1 Educação permanente	2 Dimensões da aprendizagem	3 Andragogia	4 Diferencial da aprendizagem do jovem e adulto	5 Dificuldades do estudante da EJA	6 Teórico responsável pela Andragogia
7 Consciência crítica	8 Consciência crítica do professor	9 Poderoso instrumento de emancipação	10 Fundamento andragógico	11 Os estilos de aprendizagem. ..	12 Aprendizagem autodirecionada

1 Poderoso instrumento de emancipação	2 Relação de cooperação entre professor e aluno	3 A aprendizagem é baseada em experiências do estudante	4 Propicia contextos de transformação social	5 Representam os modos de aprender dos estudantes	6 Baixa-autoestima, ausência de vivências socializadas
7 Cognitiva, motora e afetiva	8 Knowles	9 Molda as pessoas frente as necessidades da sociedade	10 Aprendizagem autodirecionada	11 Articular conhecimento a um novo projeto e educação	12 Arte de ensinar adultos

APÊNDICE B – INSTRUMENTO AVALIATIVO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

MEU ESTILO DE APRENDIZAGEM

Considere as mais recentes situações de aprendizagem vividas por você. A seguir classifique os complementos de cada frase de acordo com o grau que melhor represente o modo como você aprendeu.

ORIENTAÇÕES SOBRE O TEXTE AVALIATIVO

1. Complemente as 12 frases apresentadas neste instrumento escolhendo o complemento que melhor expresse a forma que mais se aproxima de sua própria maneira de aprender, acrescentando notas de 1 a 4. Use cada valor apenas uma vez, evitando a repetição da pontuação em cada questão.
2. Depois de completar todas as respostas, coloque no gabarito que segue logo abaixo das perguntas os valores que correspondem às letras S, P, A, O, observando a sequência que você pontuou cada resposta.
3. Transfira esses valores para a tabela de pontos, observando a seguinte correspondência:

Letra S corresponde ao estilo EC : APRENDER SENTINDO

Aprendizagem ativa, aprender em vivências e em contato com coisas, objetos

Letra O corresponde ao estilo OR: APRENDER OBSERVANDO

Pensar criticamente sobre a experiência em que participou

Letra P corresponde ao estilo CA: APRENDER PENSANDO

Conectar a nova aprendizagem com seus fundamentos teóricos

Letra A corresponde ao estilo EA: APRENDER FAZENDO

Ser capaz de aplicar o que aprendeu em novas situações

4. Mais uma vez, transfira os pontos encontrados para a tabela de resultados observando a conexão dos estilos que está acima de cada coluna da tabela. A coluna que possuir o maior número de pontos revelará seu jeito dominante de aprender.

QUESTÕES

1) Quando eu aprendo:
 Gosto de lidar com meus sentimentos.()
 Gosto de pensar em idéias. ()
 Gosto de fazer coisas. ()
 Gosto de observar e escutar.()

2) Eu aprendo melhor quando:
 Escuto e observo com atenção. ()
 Apóio-me no pensamento lógico. ()
 Confio em minha intuição e nos meus sentimentos.()
 Me esforço para acabar as coisas.()

3) Quando estou aprendendo:
 Tenho tendência a justificar as coisas.()
 Sou responsável.()
 Sou quieto e reservado.()
 Tenho sentimentos e reações fortes.()

4) Eu aprendo:
 Sentindo.()
 Fazendo. ()
 Observando.()
 Pensando.()

5) Quando eu aprendo:
 Estou aberto a novas experiências.()
 Preocupo-me em olhar todas as faces de um problema.()
 Gosta de analisar as coisa e quebrá-las em partes menores.()
 Gosto de tentar fazer.()

6) Quando eu aprendo:
 Sou uma pessoa observadora.()
 Sou uma pessoa ativa. ()
 Sou uma pessoa intuitiva. ()
 Sou uma pessoa lógica.()

7) Eu aprendo melhor com base em:
 Observação.()
 Relações pessoais.()
 Teorias racionais. ()
 Experimentar e praticar. ()

8) Quando estou aprendendo:
 Gosto de ver resultados decorrentes de meu trabalho.()
 Gosto de idéias e teorias.()
 Gosto de “dar um tempo” antes de agir.()
 Sinto-me pessoalmente envolvido. ()

9) Eu aprendo melhor quando:
 Baseio-me em minhas observações.()
 Baseio-me em meus sentimentos.()
 Posso tentar fazer coisas para mim.()
 Baseio-me em minhas idéias. ()

10) Quando estou aprendendo:
 Sou uma pessoa reservada. ()
 Sou uma pessoa cordata.()
 Sou uma pessoa responsável.()
 Sou uma pessoa racional. ()

11) Quando aprendo:
 Envolve-me. ()
 Gosto de observar. ()
 Avalio o que está em jogo.()
 Sou proativo. ()

12) Eu aprendo melhor quando:
 Analiso idéias. ()
 Sou receptivo e tenho a mente aberta.()
 Sou cuidadoso. ()
 Sou prático ()

GABARITO

QUESTÃO	PONTUAÇÃO							
1	S		P		A		O	
2	O		P		S		A	
3	P		A		O		S	
4	S		A		O		P	
5	S		O		P		A	
6	O		A		S		P	
7	O		S		P		A	
8	A		P		O		S	
9	O		S		A		P	
10	O		S		A		P	
11	S		O		P		A	
12	P		S		O		A	

TABELA DE PONTOS

S – EC SENTINDO	P – CA PENSANDO	A – EA ATIVAMENTE	O – OR OBSERVANDO

MODALIDADE DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

EC	CA	EA	OR
Experiência concreta	Conceitualização abstrata	Experimentação ativa	Observação reflexiva

TABELA DE RESULTADOS

Divergente EC + OR Aprende sentido, pensando, observando. Por quê?	Assimilador CA + OR Aprende refletindo, observando. O quê?	Convergente CA + EA Aprende pensando e fazendo. Como?	Acomodador EC + EA Aprende sentindo e fazendo. E se?

APÊNDICE C- SEQUENCIA DIDÁTICA

ANO 3º ANO- ETAPA- III

COMPONENTE CURRICULAR: CIÊNCIAS - CONTEÚDO CURRICULAR: A ÁGUA

TEMA: Valorizando a água, prolongando a vida

OBJETIVO GERAL:

- ✓ Compreender a importância da água para a vida.

OBJETIVOS CONCEITUAIS E ATITUDINAIS ASSOCIADOS

Conceituais:

- ✓ Identificar a água como elemento determinante para a vida em um planeta.
- ✓ Citar os problemas decorrentes da falta de água.

Atitudinais:

- ✓ Consumir somente água potável
- ✓ Conscientizar-se sobre os perigos da água contaminada.
- ✓ Evitar o desperdício da água.
- ✓

ATIVIDADES DE ENSINO/APRENDIZAGEM

- **Diagnóstico da realidade:**

Leitura do poema “A água e a natureza” e identificação das formas que a água é encontrada

- **Intervenção do professor:**

Reflexão sobre a presença da água na natureza e sua importância por meio do gráfico que representa as formas em que este recurso é encontrado na terra.

- **Vivenciando o processo de aprendizagem:**

Montagem de painel integrado sobre a utilização da água no cotidiano do estudante

- **Intervenção do professor:**

Exposição de água pura e água poluída em copos transparentes.

Discussão sobre as características dos tipos de água e as consequências do uso de cada uma.

- **Vivenciando o processo de aprendizagem:**

Montagem de painel integrado de frases sobre problemas que a água contaminada pode causar

- **Intervenção do professor:**

Reflexão sobre a disposição de água disponível para o consumo, justificando a importância da conservação e tratamento desse recurso natural por meio de mapa mental coletivo.

- **Vivenciando o processo de aprendizagem:**

Analise em duplas de contas de água diversificadas observando índice de consumo.

Colagem das contas em folhas e produção de lista de atitudes que poderiam ser tomadas para evitar o desperdício de água.

- **Avaliação:**

Produção e socialização de paródia sobre as finalidades da água no planeta terra.

APÊNDICE D- TERMOS DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e. mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “SABERES DOCENTES ARTICULADOS EM ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO: pipas para além das grades”.

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Carvalho Moura

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 99816-3207

Local da coleta de dados: Teresina - PI

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio de memoriais e observação, tendo como *locus* o “uma instituição de medida socioeducativa”, vinculada à Secretaria de Assistência Social e Cidadania do Piauí. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal do Piauí, por um período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Profa. Maria da Glória Carvalho Moura. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 24 de outubro de 2017

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
CPF: 184.560.903-44
Pesquisador responsável

APÊNDICE E- DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Declarações dos(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), **Maria da Glória Carvalho Moura e Mirian Abreu Alencar Nunes**, pesquisador (es) responsável (is) pela pesquisa intitulada " SABERES DOCENTES ARTICULADOS EM ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO: pipas para além das grades", declaro (amos) que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 510/2016, de abril de 2016 e Resolução nº 466/2012, de 10 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/04).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura no Centro de Ciências da Educação da UFPI pelo período de 05 (cinco) anos; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 24 de outubro de 2017.

Pesquisador responsável (assinatura, nome e CPF)
CPF: 184.560.903-44

Demais pesquisadores (assinatura, nome e CPF)
CPF: 397.150.273-34



ANEXO A- AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

DIRETORIA DA UNIDADE DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO-DUASE

ASSISTÊNCIA SOCIAL
Estrutura Organizacional
e de Recursos Humanos



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NOS CENTROS SOCIOEDUCATIVOS DA SASC

O Diretor da Unidade de Atendimento Socioeducativa - DUASE, em consonância com as normas previsto no E.C.A (Lei nº 8.069/90), autoriza a realização da pesquisa intitulada “**SABERES DOCENTES ARTICULADOS EM ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO: PIPA PARA ALÉM DAS GRADES**”, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) **MIRIAN ABREU ALENCAR NUNES**, no **Centro Educacional Masculino - CEM**. Para isto, será disponibilizado ao pesquisador o espaço físico, documento para análise e os profissionais da Unidade.

Teresina, 18 de Outubro de 2017.

Cap. Luciano Lopes de Castro Teles
Diretor da Unidade de Atendimento Socioeducativo – DUASE

Cap. Luciano Lopes de Castro Teles
Diretor da Diretoria da Unidade de
Atendimento Socioeducativo - DUASE
CPF: 818.856.203-82 RG.: 1012799-02