



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Quando a atuação vira formação. Desafios para a docência em EJA. Alfabetização, escrita e leitura

Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Como citar: FURLANETTI, M. P. F. R.; CAMARGO, M. R. R. M. Quando a atuação vira formação. Desafios para a docência em EJA. Alfabetização, escrita e leitura. *In:* MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.; TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 197-210.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3.p197-210>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

QUANDO A ATUAÇÃO VIRA FORMAÇÃO.
DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA EM EJA.
ALFABETIZAÇÃO, ESCRITA E LEITURA

Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

INTRODUÇÃO

Este texto constrói-se na articulação de múltiplas facetas, na atuação em salas de aula, em que os desafios tornam-se experiências, porque carregam formas de vida; tornam-se elementos de formação. O campo é a linguagem, o foco é o trânsito pelas práticas da leitura e da escrita que marca seu ponto inicial na alfabetização. Dentre as múltiplas facetas que se nos apresentam estão as que dizem respeito aos sujeitos, às práticas, às formas de atuação que desencadeiam o que, cautelosamente, podemos nomear como experiência. Experiência porque carrega o que me afeta, me forma, me deforma, me transforma. E ainda dizem respeito a acontecimentos, quase embates porque dão a ver marcas que usualmente ficam encobertas em pequenos objetos; a relação com o RG é um desses acontecimentos em que se mesclam identidade e subjetividade, memória e história (CAMARGO; JOAQUIM, 2012).

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3.p197-210>

De um lado, encontram-se pessoas jovens e adultas, prenhes de vontades de ir além das mal traçadas linhas, literalmente; prenhes de necessidades para dar solução a dificuldades cotidianas em uma sociedade letrada, literalmente; prenhes de frustrações nem sempre aparentadas com expectativas institucionais que formalizam, ou determinam, seu lugar: o lugar de analfabetas, por exemplo. Literalmente.

De outro lado, encontram-se estudantes em cursos de licenciaturas, prenhes de desejos de ensinar e contribuir com o que aprenderam em livros, textos, aulas teóricas; prenhes de realizações que se espremem em currículos determinantes de fazeres acadêmicos; prenhes de lacunas que, entendem, podem ser incrementadas, ou preenchidas, com as práticas que, quase passe de mágica, transformam aprendizados em modos de ensinar. Também no que concerne a ensinar a ler, a escrever, a alfabetizar.

Os trabalhos que temos acompanhado como orientadoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), têm-nos revelado alguns aspectos interessantes do que acontece nos meandros dos encontros entre pessoas jovens e adultas e estudantes de cursos de licenciatura, em salas de aula de escolas públicas: a atuação é desafio constante particularmente pela imprevisibilidade dos acontecimentos; as práticas quase sempre escapam a interpretações que possam formalizá-las porque extrapolam serem relatos reflexivos e entram numa práxis desafiadora onde ação e reflexão se confundem num exercício de linguagem que toma dimensões e conferem efervescência à escrita, à leitura, à alfabetização. Na pauta, estão as possibilidades de ampliação das leituras do mundo que possam repercutir na atuação pedagógica.

A proposição, neste texto, é apontar elementos que possam contribuir para a docência em formação, que se faz e refaz na práxis.

ALGUMAS PALAVRAS ACERCA DOS MODOS DE SER: SUJEITOS.

Tendo como foco a educação, Neidson Rodrigues (2001) traz alguns elementos ao vinculá-la à ação formadora do ser humano “bem como o modo como essa vinculação se concretiza em diversas situações históricas” (p. 323). No texto *Educação: da formação humana à construção*

do sujeito ético o autor começa por examinar “se é aceitável a justificativa mais fundamental para a ação educativa [que] a situa na tarefa prática de preparar os indivíduos para a vida social” (p. 234). Com relação a esse aspecto, entendemos ser pertinente a preocupação com o público alvo de nossa reflexão: sujeitos/pessoas em salas de EJA – educandos (em constante processo) e docentes – educandos/as / educador/as em processo de formação na ânsia de ser um/a educador/a.

Paulo Freire nos abre perspectivas que considera o praticar, seja no modo humano de ser, no exercício da linguagem, ora utilizando-se da modalidade escrita ora na comunicação oral, seja nos modos de condução da formação. Diz ele:

A possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. (FREIRE, 1996, p. 10).

A perspectiva de ser relacional, em forma de poesia como posta por Paulo Freire, põe à prova alguns desafios, entre eles, a questão da diferença que extrapola o outro alijado de seus saberes para que outros saberes se construam, e abre modos outros para o fazer educativo; diferença que, pelos modos de conduzir pedagógico, garante ao outro permanecer eu e não se compondo como sendo o plural de ‘nós’; que faz com que o outro [educando] me ponha frente a mim mesma, a cada um/uma de nós, [educador/a] na afirmação do humano, pela individualidade de seu pensamento que permanece seu, não se mistura com o meu; diferença que demarca que o outro que é simplesmente outro, na sua subjetividade, na singularidade de suas manifestações; diferença que causa espanto ou incredulidade... muda a natureza da *experiência existencial*, também a *experiência pedagógica*. No âmbito da educação, o experienciar modos de dizer, de pensar, de sentir, de escrever abre perspectivas outras para dizer, pensar e sentir a educação, como espaço de formação e transformação.

Como temos acompanhado nas atividades e vivências de nossas/nossos estudantes da licenciatura na atuação com pessoas jovens e adultas em salas de EJA, o campo da linguagem, seja ela comunicação oral ou escrita, é campo aberto para esse experienciar existencial e pedagógico.

Linguagem que é interlocução, diálogo, porque sustenta elos comunicativos entre os envolvidos; é conteúdo que vai do pragmático curricular do aprender a ler e escrever postos pelos desafios de ser alfabetizado, alfabetizar-se, porque envolve competências que permitem estar em outros lugares; é (re)elaboração de modos de pensar que contribui ampliando visões também nas leituras possíveis do mundo que circunda a vida.

ALGUMAS PALAVRAS ACERCA DAS PRÁTICAS: LETRAMENTO E LEITURA DE MUNDO

No início, as luzes refletiam a alfabetização. Em estudos atualizados, Soares (1995) discute concepções de alfabetização que a entendem como habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo “funcione” adequadamente em um determinado contexto social que a autora nomeia progressista-liberal; discute também a concepção que nomeia como radical-revolucionária, aí, apontando um novo conceito que vem se delineando: o alfabetismo ou letramento (SOARES, 1998). Segundo a autora, a atual realidade social requer que não dominem apenas a tecnologia do ler e do escrever mas, também, que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu estado ou condição, como consequência do domínio desta tecnologia (SOARES, 1995, p. 7). Visto dessa maneira, o letramento seria a condição que possibilitaria ao indivíduo fazer uso das práticas sociais da leitura e da escrita; assim sendo, não pode ser mais considerado um “instrumento” neutro, assumindo um significado político-ideológico (SOARES, 1998).

Paulo Freire (1987) também contribui para a discussão a respeito do processo de letramento; concordamos com o autor quanto aos conhecimentos e saberes práticos – particularizando leitura e escrita na vivência cotidiana – que permeiam o que nos referimos como cultura popular¹. Nesse sentido, ao entranhar na cultura popular, esta pode oferecer subsídios às práticas educativas e às experiências pedagógicas para nossos estudantes iniciantes na docência. Apontamos também as contribuições do autor para a pesquisa em educação, destacando-se a abordagem da pes-

¹ A questão do letramento em Paulo Freire, articulada à cultura popular, vem sendo abordada por Rafael Rossi, a quem agradecemos a preciosa contribuição neste texto. Rafael Rossi é doutor em Educação pela UNESP/FCT de Presidente Prudente/SP. (rafaelrossi6789@hotmail.com)

quisa-ação como motivadora do diálogo aberto que visa à construção da reflexão crítica, que envolve pesquisador/a e sujeitos foco do estudo em questão, numa dinâmica de atuação compartilhada.

Pautando-se pela metodologia que aproxima pesquisa e ação, interpenetradas, entendemos que uma abordagem que compartilhe uma determinada questão, problema, ou objeto de pesquisa, já previamente refletidos, discutidos e intencionados pode abrir espaço para um fazer educativo que considere perspectivas de cunho emancipatório. Abre-se assim um contraponto a pesquisas que se inserem no campo marxista em educação, sem comprometimento real com a classe trabalhadora fruto de suas investigações e inquietações, ficando como que “dentro de uma bolha” da qual não se libertam, acreditando na secular separação entre os saberes científicos e populares como que “água e óleo”, para nunca se misturarem.

Freire (1987) explicita a importância de se considerar e em realmente se abrir à escuta daqueles que sofrem com a opressão em suas mais variadas formas, seja o processo de exclusão social, seja o de segregação socioespacial, pobreza, miséria e, mais explicitamente, na discussão que aqui trazemos que é a segregação que transita entre ser alfabetizado, ser letrado, ou ser analfabeto. Na pesquisa-ação em educação popular um dos grandes desafios está em unir os conhecimentos práticos de determinada situação, problematizá-la coletivamente, sistematizar a discussão através dos conhecimentos artísticos, filosóficos, científicos e populares. Ou seja, na meta por nos conscientizarmos, num coletivo, como sujeitos produtores da história e inseridos em uma cadeia com um acúmulo de ações passadas, as manifestações da arte, por exemplo, através de sua manifestação ao longo de períodos diversos, pode ajudar nessa reflexão crítica. Tal reflexão instaura-se através do exercício filosófico de questionar além da aparência, de buscarmos as “raízes” das questões que nos rodeiam, permitindo avançar para sistematizações que os grandes pensadores e pesquisadores em educação já alcançaram, para que novos e atuais conhecimentos possam ser gerados a partir da realidade vivida, sofrida e construída pelas diversas classes sociais a partir de suas interações através dos antagonismos e das lutas até então. São questões entremeadas a leituras de mundo, múltiplas.

Ao pensarmos a educação popular, pomos em pauta não uma educação pensada e planejada para a classe trabalhadora, em geral oprimi-

da pelo atual desenvolvimento do modo de produção capitalista, mas sim uma educação com eles, com a sua intervenção refletida racionalmente. O pensador e filósofo marxista Slavoj Žižek em várias de suas palestras afirma que o papel da Filosofia não é o de apontar respostas, mas sim de enriquecer a arte de questionar. Entendemos que essa também é a função do saber científico no estudo da educação popular, isto é, aprender com o coletivo a arte de problematizar, perguntar de modo maduro sobre os debates que estão na pauta de preocupações de um grupo, por exemplo, pois: “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserir” nela criticamente.” (FREIRE, 1987, p. 40).

Freire (1987) continua em seu lúcido raciocínio argumentando:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis [...] Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. A não ser assim, a ação é puro ativismo [...] A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles. (FREIRE, 1987, p. 53).

Ao enfatizar as considerações de Freire (1987), acreditamos que este autor traz elementos importantes para os estudos acerca da educação popular, pela agenda acadêmica, a qual engloba a formação de educadores no âmbito da iniciação à docência. Das contribuições de Paulo Freire destacam-se elementos fundamentais que afetam a questão do letramento e que podem ser concretizados quando a universidade “anda de mãos dadas” com os movimentos sociais e demais grupos que desenvolvem práticas educacionais com sucesso de reflexão e aprendizados entre seus membros, por partirem de sua cultura, de sua realidade, muitas vezes, oprimida e não levada em consideração pelas políticas educacionais estatais.

Não defendemos um lado exclusivo, ou o saber produzido pelos que praticam a educação popular ou o saber científico que é produzido pela universidade. Na contramão desse raciocínio, defendemos a união para almejarmos essa “ação cultural” que, impreterivelmente, é construída através de braços, aprendizados e pensamentos de ambos os lados. Isto leva também à consideração da dimensão política em educação. Discutir, problematizar, investigar e participar engajados criticamente na educação popular é tarefa de pesquisadores e formadores que assumem um posicionamento crítico efetivo e claro, posicionando-se ao lado da classe trabalhadora, expropriada, expulsa de suas terras, expulsas da educação formal em idade adequada, que sofre há séculos a exclusão em suas múltiplas dimensões, e não somente no que diz respeito à renda e ao consumo.

Faz-se imprescindível esclarecer que nossa compreensão de cultura não coaduna com uma postura embasada em preceitos burgueses preconceituosos que se resume a um conjunto de informações enciclopédicas assimiladas de maneira superficial a fim de demonstrar *glamour* e *status social*. Na contramão dessa perspectiva, a cultura com a qual dialogamos, acreditamos e defendemos é a cultura popular. Isso, por sua vez, é possível graças à potencialidade da cultura popular de enriquecer práticas de docência e de seu fazer metodológico, pois permite a correlação de conceitos e temáticas científicas a partir da análise da realidade, do cotidiano vivenciado pelos educandos/as. Queremos dizer que a cultura popular instiga o processo educativo emancipatório; daí a importância da dimensão política nessa modalidade de ensino, para politizar, reivindicar, criticar, desconstruir e transformar, gerando um movimento de construção de conhecimentos oriundos de debates a partir dos saberes culturais populares. Trata-se, sobretudo e, principalmente, em aprender e apreender com essa prática pedagógica própria dos grupos que desenvolvem e perpetuam a educação popular, em um esforço coletivo e de fluxo contínuo de aprendizados.

Nessa perspectiva de formação é que temos buscado aportes intelectual, teórico e político para o acompanhamento de nossos estudantes, docentes iniciantes.

Tem se constituído em desafios marcantes também para nossos estudantes, deparar-se com a vontade em ler o mundo, em entendê-lo e

em conquistar novas visões, que nossos educandos/as apresentam e que entendemos como sendo a escolarização, o que nos tem permitido considerar como elemento fundamental a ser refletido e pesquisado na EJA, o sentimento de “despertencimento” ainda presentes nessa modalidade de ensino. Por que dizemos “despertencimento” ao invés de abandono e desistência? A ideia de que os educandos/as abandonaram a EJA apresenta conotações que não explicam o motivo de tal saída, sendo que o mesmo ocorre quando dizemos “desistência”, ou seja, soa como fracasso operante em terem saído da escola e este pensamento está sempre presente nos discursos que embasam fechamentos de salas de EJA. Por isso dizemos despertencimento, pois, a partir de nossas experiências acumuladas através das pesquisas que são desenvolvidas no GEPEP- Presidente Prudente inferimos que quando o/a educando/a “abandona” os espaços de educação formal, ele o faz por não se sentir mais como “pertencente” àquele ambiente, inclusive à educação de maneira geral; ele perdeu os vínculos e estímulos educacionais e assim não se considera mais “parte” daquele ambiente. Dessa maneira, encontramos no fortalecimento de ações que promovam a escolarização, bases sólidas para prosseguimos rumo a uma educação que integra essas pessoas na cultura do letramento, do alfabetismo, sendo assim inclusiva, acolhedora e menos seletiva, menos excludente e perversa.

Por sua vez, ter contato com atitudes como escrever com letra de forma maiúscula na lousa, explicar o manuseio de um caderno, grifar palavras para chamar a atenção e estimular à escrita, têm nos apresentado como procedimentos importantes nas aulas de EJA. Os educandos/as, em muitos casos, precisam aprender como utilizar e organizar seu material para que seus estudos em casa possam ser mais proveitosos. A seleção de textos e temáticas precisa partir da cultura e dos saberes que os educandos/as nos partilham para que, dessa maneira, possamos ampliar nossas aulas e o estímulo por elas. Por isso devemos entender e estudar o pensamento freireano e a educação popular. Temas como trabalho, solidariedade, associativismo, cooperativismo, renda familiar, capital, igualdade social são corriqueiramente debatidos em sala de aula, tendo como paradigma a situação problematizadora apresentada pelos educandos/as que articulada com o estudo das palavras geradoras, de temas a serem estudados, a realidade vai se desvelando na concretude da lousa, as palavras tomam formas e destas

formas emerge o texto, ora coletivo, ora em parcerias ora individualmente. Método e técnica se unem para que possam, através da leitura do mundo, desvendar o mundo das palavras escritas que passa pelo universo das palavras oralmente pronunciadas por todos/as.

A questão do letramento, ao relacionar-se com a cultura popular que os educandos/as partilham e demonstram, possibilita que as aulas e as atividades didático-pedagógicas não se tornem alienantes e alienadas. Organizar os cadernos, sistematizar leituras, recorrer à reescrita das suas histórias de vida, observar atentamente a escrita dos educandos/as, são formas de contribuir para o avanço do letramento e, desta forma, uma leitura conscientizadora, mais crítica e transformadora de sua realidade.

Iniciamos este tópico com argumentos que tocam o processo de letramento, trazendo as contribuições de Soares e, especialmente, de Freire no intuito de ampliar horizontes que considerem e transcendam as práticas sociais de ler e escrever. Tal encaminhamento se deve à opção teórico-metodológica que embasa a formação docente que pleiteamos: a questão da experiência pedagógica – espaço de formação – interpenetrada pela experiência existencial – alocada no ambiente em que ocorre, salas de EJA – na qual se mesclam múltiplas leituras de mundo dos sujeitos envolvidos.

ALGUMAS PALAVRAS ACERCA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: APRENDER A ESCRITA DAS PALAVRAS

Estar inseridas/os no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) tem nos proporcionado experimentar uma aproximação efetiva entre a universidade e a escola pública e, com isto, uma formação acadêmica com a oportunidade de compreender de modo mais amplo o funcionamento e a organização escolar. A escola não se resume somente ao seu aspecto físico, mas às interações sociais criadas entre os agentes que as produzem e que fazem parte dela. Por esse motivo, tal vivência permite perceber as alianças, disputas, embates e conflitos presentes na escola que ajudam e interferem diretamente em seu desenvolvimento.

Diversas são as referências de estudos que vêm se dedicando ao tema da iniciação à docência, seja de ordem investigativa como André

(2012), Cunha et al (2015), Chaluh (2017), ou como pesquisas que se realizam no âmbito do PIBID como a dissertação de mestrado de Daibert (2017), ou ainda produções que envolvem reflexões acerca da iniciação docente tendo como protagonistas alunos licenciandos atuantes no PIBID, como pode ser conferido acessando a Plataforma SciELO.

Entre tantas referências, não podemos deixar de referenciar uma que vem nos inspirando desde a década de 80, pela intensidade com que traça a primeira entrada de uma professora em uma sala de aula, dialogando com seus anseios, dúvidas, vontade de estar ali e os desafios aos quais não se furta; trata-se do texto intitulado *Da língua e do ser professor e aluno de língua portuguesa* (SILVA et al, 1986).

Em ressonância a tais estudos, resguardando as singularidades de nossos fazeres, focamos a atuação que, por meio do PIBID, nos permite vivenciar, experimentar junto com os educandos/as e os/as bolsistas, uma prática pedagógica que é dialógica, pois construímos conhecimentos e uma nova forma de escrever a formação de educadores/as numa relação de colaboração e aprendizagem. A formação parte da concretude das múltiplas relações em uma sala de aula, na qual os futuros educadores/as vivenciam diferentes situações cotidianas, discutindo como é a organização e o trabalho pedagógico, como se dão as estruturas de poder e de decisões da instituição, os níveis de participação de seus agentes, disponibilidade de recursos tanto humanos como materiais, enfim, conhecer toda a rede de relações que se forma e transforma o fazer diário. Os encontros pedagógicos são momentos imprescindíveis, pois os relatos das práticas pedagógicas, momentos que só acontecem pela relação amorosa e de confiança entre os educadores/as e professoras, apontam as dificuldades e expressam seus conhecimentos apreendidos em sala de aula da graduação, ao mesmo tempo em que refletem sobre eles. É espaço de compartilhar as dúvidas, encaminhar propostas com vista a soluções e, através das dúvidas, verificar qual seria nosso próximo passo, tanto para intervenção teórica como para a prática, com atividades cotidianas nos grupos. São momentos de estudos e busca de uma teoria que possam contribuir com a prática educativa através de “diálogos diversos”; como nos relata Furlanetti (2001), temos muito a aprender ouvindo, pois aprender escutando é que aprendemos a falar com o outro; depois o diálogo entre a teoria e a prática:

pensar no que aconteceu na sala de aula, no que observou e no seu significado, refletindo sobre sua ação pedagógica; o diálogo com a teoria: na sala de aula de graduação e nos encontros pedagógicos, são espaços e momentos de diálogos com a teoria; o diálogo com a reflexão: momento do educador consigo: preparando a sua aula, organizando os diálogos, buscando na escuta de sua sala, a reorganização dos conteúdos, do material, das atividades. Momento extremoso de sua prática, ao rever suas experiências com sua turma e seu professor da rede municipal, pode refazer seu plano de trabalho.

A nós, coordenadoras, fica a tarefa de abrir-nos à escuta das necessidades, dúvidas, devaneios dos bolsistas e professoras e, de acordo com os problemas que aparecem na sala de aula, delinear temas-objeto de pesquisas que permitam (re)construir coletivamente conhecimentos, compartilhando outras possibilidades do fazer pedagógico, advindo daí potencialidades transformadoras da nossa realidade social. Quiçá, com a força da palavra que escreve percursos pedagógicos-existenciais.

ATÍTULO DE PONDERAÇÕES: PERCURSOS DE REFLEXÕES INACABADAS...

Nas palavras de Jorge Larrosa,

[...] pelo menos para mim, a experiência foi mais [assim assumimos que tem sido, para nós] o tema de um canto, de um canto de protesto, de resistência, em primeiro lugar, em direção aos modos como se nos dá a pensar, dizer e seguramente pesquisar em educação, e em segundo lugar um canto de amor ao que se abre ou pode abrir-se como uma relação intensiva com a realidade e com a linguagem. O que fiz [fizemos], ou assim me gostaria [gostaríamos] vê-lo neste momento, é cantar a experiência de diversos modos e em diversos registros e não tentar formular a base positiva ou metodológica de um paradigma diferente de pesquisa educativa. Mais a abertura de um lugar vazio para o pensamento, para a leitura, para a escritura e para a conversação que não a formulação de uma alternativa teórica, metodológica ou, inclusive, política. (LARROSA, 2012, p. 5).

Por meio da experiência vivenciada, relatada nesse trabalho, percebemos a importância de pensar novas/outras possibilidades no âmbito da educação de jovens e adultos e, relacionada a ela, a forma-

ção de educadores/as. São possibilidades advindas de um olhar atento, pelo qual buscamos, como orientadoras de estudantes que se iniciam na docência, fomentar a reflexão a partir de experiências relatadas, que acontece a cada encontro.

A Educação de Jovens e Adultos ainda enfrenta graves cenários quanto à formação de professores para atuarem nesse campo e, ainda, enfrenta o desafio de conhecer e valorizar a cultura popular dos educandos para apreender as tramas e as lógicas imbricadas num processo de emancipação e desenvolvimento da potencialidade humana, corroborando uma maior significação ao tema da educação na vida dos pesquisadores e dos/as educandos/as. O exercício constante da relação dialógica contribui para o desvendar de situações obscuras convidando os envolvidos com a educação a requalificarem suas pesquisas e assumirem um engajamento na promoção de metodologias mais inclusivas e de maior caráter democrático-territorial com o contexto em que trabalham, colocando em pauta ações e decisões a serem tomadas em âmbitos de debates coletivos e que prezem pela participação e o diálogo aberto.

O PIBID recupera a educação popular à medida que oportuniza a participação de graduandos, em nosso caso, do curso de Licenciatura em Pedagogia a conhecerem o que compõe a realidade educacional do município onde estudam e ou vivem, considerando as condições necessárias para uma reflexão e para o engajamento político de ações inclusivas. A aproximação a aspectos da realidade em que se dá a ação educativa permite a nossos estudantes graduandos e graduados perceberem e se inserirem na dimensão política em EJA. Práticas como: espalhar cartazes nos bairros em que abrirão salas de aula, conversar com a população sobre seus direitos (em especial o direito de acesso à educação), ministrar e organizar aulas enquanto a Secretaria Municipal de Educação encerra seu processo de contratação de professores etc., são ações que configuram o processo de politização na EJA. A luta tem se mostrado importante quando atestamos as conquistas obtidas: novas salas de aula. Politizar a EJA trata-se de desenvolver discussões em salas de aula de pessoas jovens e adultas pela ótica do método crítico e se inserir na luta pela democratização do ensino gratuito e de qualidade no município em que nos inserimos.

Por esses eixos norteiam-se nosso trabalho e formação para a docência.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 145, Jan./Apr. 2012.
- CAMARGO, M. R. R. M.; JOAQUIM, F. F. Narrativa, autoria, linguagem e EJA. Quem é quem na aventura do texto? In: MIGUEL, J.C.; CAMARGO, M.R.R.M. *A educação de pessoas jovens e adultas em capítulo: contextos, desafios e práticas*. São Paulo: Cultura Acadêmica-Ed. UNESP, 2012. p. 159-169.
- CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas. Sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*, Campinas/SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- FURLANETTI, M. P. F. R. *A Construção do Alfabetizador de Jovens e Adultos: o Educador Popular*. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciência – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>
- _____. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa em Educação. *Revista Teias* v. 13, n. 27, p. 287-298, Jan- Abr, 2012. <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24265/17244>>
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas/SP, ano XXII, n. 76, p. 232-257, 2001.
- SILVA, L. L. M.; MOYSÉS, S. M. A.; FIAD, R. S.; GERALDI, J. W. *O ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.
- SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. n.0, 1995.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.