

POLÍTICAS PÚBLICAS E PROJETOS INOVADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PUBLIC POLICIES AND INNOVATIVE PROJECTS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Neusete Machado Rigo 1

Resumo: Esse artigo decorre de uma pesquisa realizada em um projeto inovador na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem como objetivo refletir sobre a importância do planejamento coletivo e a formação continuada numa proposta de EJA vinculada ao sistema prisional. Metodologicamente utiliza a Pesquisa-ação e a Análise de Conteúdo. Os dados que compõem as análises surgem da observação participante e seus registros e das produções de educandos e educadores, os quais são analisados segundo duas categorias: a formação continuada e o planejamento coletivo. Os referenciais que possibilitam as análises estão filiados à perspectiva freireana no campo da EJA. Os resultados desse estudo indicam o planejamento coletivo semanal como imprescindível à construção de uma proposta inovadora para atender ao público específico do sistema prisional. Também fica evidenciado que a formação continuada dos professores, associada ao planejamento coletivo, é elemento fundamental para a construção de processos educativos em uma perspectiva curricular interdisciplinar.

Palavras-chave: Planejamento coletivo. Formação continuada. Sistema prisional.

Abstract: This article stems from a research carried out on an innovative project in Young and Adults Education (EJA). It aims to reflect on the importance of collective planning and the continuing education in EJA proposal linked to the prison system. Methodologically, it uses Action Research and Content Analysis. The data that make up the analysis arise from participant observation and from the records and productions of students and educators, which are analyzed according to two categories: continuing education and collective planning. The references that make the analyzes possible are linked to the Freire's perspective in the field of EJA. The results of this study indicate collective weekly planning as essential to the construction of an innovative proposal to serve the specific public of the prison system. It is also evident that the continuing education of teachers, associated processes in an interdisciplinary curriculum perspective.

Keywords: Collective planning. Continuing education. Prison system.

Introdução

A conquista do direito à educação na Constituição Federal brasileira foi resultado de muitas lutas travadas pela sociedade. A Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, foi decisiva também para a garantia da educação aos jovens e adultos sem escolarização. Para estes, até a década de 80, o governo federal centrava suas políticas em programas de alfabetização e exames supletivos. Somente a partir da década de 90, com a promulgação da Lei 9394/1996 e o impulso provocado por diversas pesquisas (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011) no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), começaram a emergir iniciativas que realizaram um movimento de pressão sobre os sistemas de ensino (SOARES, 2011, p. 280) visando a implementação de políticas mais eficazes para a EJA.

Segundo Soares (2011), a realização da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), em 1997, na Alemanha, foi um importante marco para a trajetória da EJA no Brasil. Seus efeitos provocaram uma intensa mobilização de diversos segmentos (movimentos, organizações sociais, universidades), que, após encontros e debates regionais, estaduais e nacionais, culminaram na realização do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), em 1999, no Rio de Janeiro.

Em 1998, o país já começava a sentir a pressão de movimentos organizados que “desenvolviam alfabetização nas periferias e estavam interessados em socializar experiências” (SOARES, 2011, p. 282). A partir disso, se intensificaram os fóruns de discussões que também atingiram e envolveram universidades e administrações estaduais e municipais, para a articulação de políticas públicas direcionadas ao campo da EJA. O avanço se deu também devido aos ENEJAs divulgarem pesquisas impulsionadoras à criação do Grupo de Trabalho (GT) da EJA na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 1998. Segundo Soares (2011, p. 283), esse GT “alimentou uma interlocução entre pesquisadores da área” que fortaleceram os estudos em EJA no país. Nesse sentido, provocou governos, principalmente do campo popular, a construir políticas públicas e propostas pedagógicas para a EJA, para além de uma visão ‘supletiva’.

Este trabalho não tem a intenção de abordar de modo geral os avanços obtidos pela EJA no Brasil e os desafios ainda a superar, e sim discutir um recorte de uma política implementada pelo governo federal na última década, que representou um projeto inovador em EJA numa casa prisional, no município de Santa Rosa, no Estado do Rio Grande do Sul. Trata-se do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA¹ (BRASIL, 2009) e do Ofício Convite nº 40 do GAB/SETEC/MEC, de 08 de abril de 2009, que tinha como propósito colocar em execução o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos, na formação inicial e continuada com o ensino fundamental (PROEJA-FIC). Este convite estava direcionado às Instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para que implantassem cursos de formação inicial e continuada integrados com o ensino fundamental na modalidade da EJA em municípios e estabelecimentos penais (BRASIL, 2009).

Essa medida deu origem a um Acordo Técnico entre a União, a Prefeitura Municipal e o Instituto Federal Farroupilha/RS para ofertar um curso em nível de Ensino Fundamental integrado ao Ensino Profissional no sistema prisional. O referido curso oportunizou aos jovens e adultos a conclusão no ensino fundamental com qualificação como Operador em Microcomputador (área da Informação e da Comunicação). De maneira geral, sua estrutura curricular seguiu as normatizações vigentes em relação à distribuição dos componentes curriculares nas respectivas áreas de ensino, totalizando 1.400 horas, sendo 1.200h de formação geral e 200h na área profissional específica. A turma era composta por 8 jovens e adultos, do sexo masculino, que cumpriam pena em regime fechado. Os educadores (5) que trabalharam as áreas do conhecimento do currículo regular dos anos finais do ensino fundamental pertenciam à rede municipal de ensino. A área profissionalizante era desenvolvida por um (1) professor da Instituição federal.

A pesquisa apresentada nesse artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre o processo de organização do trabalho pedagógico dos educadores para dar conta de uma proposta

¹ Este Programa traz uma nova perspectiva para a EJA, integrando a Educação Profissional com a Educação Básica com o intuito de consolidar uma política de inclusão social emancipatória.

pedagógica diferenciada. O foco das análises está relacionado à formação continuada e o espaço/tempo de planejamento pedagógico. Inicialmente, o texto apresenta o Programa (PROEJA-FIC) e sua proposta. Na sequência, aborda aspectos conceituais sobre planejamento pedagógico e formação continuada, esclarece a metodologia utilizada, para em seguida discutir e analisar os dados da pesquisa.

Uma política pública para jovens e adultos do sistema prisional

Segundo o documento base do PROEJA (MEC, 2009), as diretrizes nacionais para a oferta da EJA justificam o oferecimento deste programa como mais uma possibilidade às pessoas que não puderam realizar seus estudos durante a adolescência devido a vários fatores, tais como: a inadequação das propostas pedagógicas, à necessidade imperiosa do trabalho, à inviabilização do transporte e dos horários, problemas familiares, etc. No caso, dos educandos reclusos nos estabelecimentos prisionais, pode-se incluir também, inúmeras situações que levam adolescentes, jovens e adultos a marcarem suas vidas por atos ilícitos que os colocam em conflito com a Lei.

A proposta pedagógica do PROEJA-FIC converge sob três aspectos: “a formação para a atuação no mundo do trabalho; o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania” (MEC, 2009, p. 27), ou seja, *trabalho, sujeitos da EJA e cidadania* são eixos da proposta do projeto. Os pressupostos que a sustentam são: “o jovem e o adulto como trabalhador e cidadão; o trabalho como princípio educativo; as novas demandas da formação do trabalhador; relação entre currículo, trabalho e sociedade” (MEC, 2009, p. 28). E ainda, os princípios que a fundamentam consistem em: aprendizagem e conhecimentos significativos; respeito ao ser e aos saberes dos educandos; construção coletiva do conhecimento; vinculação entre educação e trabalho, entre educação básica e profissional; interdisciplinaridade e avaliação como processo (MEC, 2009).

O Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006) instituiu o PROEJA e estabeleceu em seu artigo 1º, § 2º, inciso I, que a “Educação Profissional poderá estar articulada com o ensino fundamental objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores”. Assim, o PROEJA-FIC, no ensino fundamental, caracteriza-se como formação inicial, integrando conhecimentos da Educação Básica aos de uma determinada área profissional.

A integração profissional à educação básica tem sido amplamente discutida (RAMOS, 2010; FRIGOTO; CIAVATTA, 2004; RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005) em nível de ensino médio tecendo críticas sobre a centralidade que o trabalho assume em propostas que visam subordinar a educação à ordem produtiva do capitalismo. Para estes pesquisadores, o trabalho como princípio educativo, não necessariamente é profissionalizante, mas pode “nos permitir compreender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo social, histórico e contraditório” (RAMOS, 2010, p. 73).

No ensino fundamental, diferentemente de uma formação técnica e instrumental, a integração entre trabalho e educação básica, ao considerar o trabalho como princípio educativo, deverá tomá-lo como:

[...] base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (RAMOS, 2010, p. 69).

Segundo Ramos (2010), na EJA, essa integração pode fortalecer ainda mais a perspectiva da profissionalização em detrimento à educação geral e convertê-la em ‘educação compensatória’, substituindo a educação geral pela profissionalizante, haja vista, que a EJA está inscrita no ‘mito da empregabilidade’ (p. 75) para a inserção e a permanência no mundo do trabalho.

No entanto, se pensarmos a EJA em outra perspectiva que integre educação, trabalho, ciência

e cultura, a profissionalização poderá opor-se à simples formação para a lógica da empregabilidade, e proporcionar “a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício produtivo, autônomo e crítico de profissões, não se esgotando nelas” (RAMOS, 2010, p. 78).

Ainda, a peculiaridade da proposta do curso em análise, nesse trabalho, amplia os desafios que integram a complexidade de uma proposta de EJA. Além de ser afetada pelas implicações da lógica da empregabilidade e da produtividade associadas à educação profissionalizante, trabalha com sujeitos privados de liberdade. Portanto, há que se considerar que uma proposta para este público deverá estar atenta para a transformação de subjetividades, se é que é possível dizer desta forma sobre as rupturas que um processo educativo poderia provocar sobre esses sujeitos, privados de liberdade e profundamente marcados pela exclusão social. Nesse sentido, Andriola (2013) alerta que não é qualquer proposta pedagógica que será capaz de apresentar benefícios reais ao público do sistema prisional. Segundo essa autora, será necessário, entre outros aspectos:

[...] compreender a Educação como processo de formação, que possa aproximar o sujeito do seu pleno potencial enquanto ser humano. Assim, deste ponto inicial, pode-se chegar à compreensão de uma educação reflexiva e restauradora do potencial humano em sua plenitude (ANDRIOLA, 2013, p. 186).

Em geral, as ações educativas em presídios se caracterizam com uma proposta de escolarização e de ressocialização do sujeito, porém isso não basta.

Há que se tomar a educação como um processo que cria condições para que o indivíduo se torne protagonista de sua história, que tenha voz própria, que adquira visão crítica da realidade onde está inserido e procure transformar sua realidade – a passada, a presente e a futura (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 57).

Essas considerações integraram a proposta e o desenvolvimento do curso e transformaram-se para os educadores em desafios pessoais e políticos, porque lhes implicou assumir uma ética responsável, sem preconceitos e julgamentos, para acolher, respeitar e ensinar indiscriminadamente.

Formação continuada e planejamento coletivo na EJA

Os pressupostos pedagógicos apresentados no documento base do PROEJA-FIC indicam a superação do caráter compensatório e assistencialista instalados nas ações educacionais destinadas à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional ao longo da história, além de romper com a lógica que submete a educação ao mercado. Isso pode ser observado no documento base quando observada a integração da educação geral à profissionalizante e a apresentação o mundo do trabalho e a cidadania como eixo articulador:

O que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais (MEC, 2009, p. 7).

A EJA tem o trabalho como um princípio educativo porque por meio dele é possível estabelecer conexões com o mundo para entender as relações de poder e de exploração produtoras das desigualdades sociais, que tanto afetam grande parte da população. Também, porque o trabalho é um direito e condição para a cidadania. No entanto, há que se considerar que, geralmente, os sujeitos da EJA buscam a educação (escolarização), motivados pelas exigências das forças produtivas do mercado que a sociedade capitalista exerce sobre o trabalho. Estão em busca do direito ao trabalho (emprego), que perderam ou nunca tiveram.

A cidadania, por sua vez, é um eixo da EJA que está estreitamente relacionado com a

humanização, abrindo caminhos à emancipação e à libertação. Por isso, Arroyo (2011) sustenta que o direito do povo pelo conhecimento “sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nesses ideais de emancipação e libertação” (p. 41), ou seja, “dar aos setores populares [...] o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir” (ARROYO, 2011, p. 41).

Nesse sentido, para pensar uma proposta de formação continuada aos educadores da EJA, faz-se necessário destacar dois princípios básicos, quais sejam: *o respeito ao ser e aos saberes dos educandos*:

Jovens e adultos trabalhadores possuem identidades e culturas particulares, forjadas por um conjunto de crenças, valores, símbolos, do mesmo modo, trazem uma gama de conhecimentos oriundos da sua formação anterior, das suas práticas no trabalho e das suas vivências extra-trabalho (MEC, 2009, p. 29).

Com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento e qualificar as práticas educativas, se faz necessário tomar a interdisciplinaridade como *referência*, substituindo a visão positivista, centrada nas distintas disciplinas isoladamente, para assumir uma visão de *processo*, defendendo a ideia do conhecimento como uma construção em rede, em diálogo entre as disciplinas (MEC, 2009, p. 30).

Este é o primeiro passo para compreender a EJA como o direito à educação de sujeitos profundamente marcados pela negação deste. Segundo Arroyo (2011), as políticas de educação na EJA não podem estar preocupadas somente em suprir a “carência da escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida” (p. 21).

Assim, para analisar e refletir sobre o processo de organização do trabalho pedagógico dos educadores envolvidos no curso Operador de Microcomputador, destaca-se a seguir duas ações centrais: a *formação continuada dos educadores* e o *planejamento coletivo*, que se caracterizaram como uma ação integrada, ou seja, formação e planejamento estavam diretamente imbricados.

A *formação dos educadores* foi fulcral para o desenvolvimento do curso, tendo em vista que estes não possuíam experiência ou qualquer formação específica para trabalhar na EJA. Por isso, a coordenação dos trabalhos estava considerando a necessidade de um processo formativo específico, e o assumiu de forma organizada e sistemática.

Contudo, os saberes profissionais do educador não se dão somente pela prática, há uma relação intrínseca na sua formação entre os saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais (TARDIF, 2008). O saber docente que se forma a partir do conhecimento da ciência da educação, dos currículos e programas escolares, dos saberes que compõem os campos de conhecimento, e os saberes que são experiências provocadas pela prática da docência, compõem a complexidade da formação docente. Nesse sentido, a coordenação dos trabalhos estava apostando em uma pedagogia diferenciada, mas contando com as experiências docentes destes educadores, pois “é imprescindível levar em consideração as concepções científicas e pedagógicas dos professores, sendo que essas constituem uma autêntica epistemologia sobre o conhecimento escolar que influi em suas intervenções práticas” (LEITE, 2015, p. 143).

Geralmente, os programas de formação continuada induzidos pelas políticas públicas para professores tendem a oferecer práticas focalizadas no ensino, adequadas às reformas curriculares propostas pelos sistemas educacionais. Há que se fazer uma crítica a esse tipo de formação, pois segundo Imbernón (2010, p. 46), ela “deve ajudar os sujeitos a revisarem os pressupostos ideológicos e comportamentais que estão na base da sua prática”. Trata-se de manter uma crítica permanente sobre a condução da sua pedagogia e da sua didática para identificar as intencionalidades político-pedagógicas que estão presentes nelas. Desta forma, o educador poderá dar-se conta de quão transformadoras ou conservadoras elas são.

Isso só será possível se a proposta de formação considerar os sujeitos educadores em suas trajetórias formativas e de docência. Contudo, as mudanças que recaem a essas transformações não

acontecem na individualidade, por isso, é preciso superá-la e atingir a coletividade, constituindo-se em um trabalho colaborativo que possa gerar compromisso e responsabilidade coletiva (IMBERNÓN, 2010), em que:

[...] a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situação de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

A formação continuada na EJA é um espaço/tempo reflexivo que pode levar os educadores a superar o olhar escolar que por décadas enxergou os sujeitos da EJA apenas como alunos que 'são 'atrasados', 'defasados', 'lentos', e que carregam o estigma de 'repetentes'. Segundo Arroyo (2011) esse olhar escolar não nos ajudará a construir uma EJA que efetive o direito à educação destes sujeitos. Não podemos olhar para eles como alguém que não teve, simplesmente, acesso à educação e agora eles terão uma segunda chance (ARROYO, 2011), mas como sujeitos históricos que se constituíram em uma cultura e produziram uma compreensão do mundo, e também agiram sobre ele, e que têm o direito de participar ativamente nele.

O educador da EJA precisa estar aberto para mudar a si próprio, revendo posturas e pensamentos, e ao mesmo tempo, assumindo o compromisso social de educar para transformar. Freire (1986) nos diz que o trabalho de quem educa é realizado com gente que está em "permanente processo de busca" (p. 163), gente que quer mudar, crescer, formar-se e melhorar, por isso, "a prática docente exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte" (FREIRE, 1986, p. 163).

Lidar "com gente, e não com coisas" como adverte Freire (1986, p. 163), implica em respeito aos educandos da EJA, no reconhecimento de que eles são duplamente marcados pela exclusão. Essa condição remete, com frequência, ao preconceito e à discriminação, pois a:

[...] vulnerabilidade de sua vida, o direito à educação foi e continuará sendo vulnerável. Consequentemente, não se trata de secundarizar a universalização do direito ao ensino fundamental para esses jovens-adultos. Trata-se de não separar esse direito das formas concretas em que ele é negado e limitado no conjunto da negação dos seus direitos e na vulnerabilidade e precariedade de suas trajetórias humanas (ARROYO, 2011, p. 24).

Portanto, ao educador que atua na EJA prisional será imprescindível uma postura de escuta, isenta de julgamentos e despida de preconceitos, para ajudar o educando a se reconhecer como um sujeito social e político e compreender que:

[...] estar na prisão não é opção de vida, mas circunstância advinda da marginalização que foi e ainda é imposta por políticas públicas inadequadas e desconexas da realidade. Sob esta ótica, o professor formador deve se entender como condutor da liberdade vinculada à consciência, à reflexão sobre a vida, sobre a cidadania e sobre a dignidade que foi negada, mas que é possível de ser reconquistada (ANDRIOLA, 2013, p. 187).

O contexto da EJA possui especificidades diferentes do ensino dos jovens e adolescentes aos quais os educadores estão familiarizados nas escolas de educação básica. Os jovens e adultos trabalhadores e pobres que são, trazem para a sala de aula um mundo que representa de forma contundente a sociedade excludente em que vivemos. Essa realidade exige uma proposta pedagógica calcada na formação continuada e no planejamento coletivo. Estes dois elementos, articulados, fortalecem a ação pedagógica dos educadores.

O planejamento coletivo é um espaço/tempo que se constitui como condição de possibilidades

para que os educadores dialoguem e pensem sobre o que pensam, sobre como pensam o currículo, suas aulas, seu método de ensino, de avaliação e ainda, sobre como reconhecem dos sujeitos da EJA e seus potenciais intelectuais, políticos e culturais. O planejamento coletivo também contribuiu para interromper o isolamento que os educadores vivem com frequência, construindo relações afetivas que promovem a solidariedade e o diálogo.

O diálogo é um princípio que potencializa os espaços formativos dos educadores e o trabalho em sala de aula em direção a uma proposta transformadora. A postura dialógica do educador diante de seus educandos diminui a distância entre ele e o educando, e assim, possibilita o reconhecimento do outro e a reflexão crítica que deve fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1986, p. 153).

O diálogo é necessário entre educador e educando, mas também entre os educadores, para a efetivação de uma proposta pedagógica e um currículo articulado em uma perspectiva interdisciplinar. Só o diálogo pode desencadear a interdisciplinaridade, porque dele depende o encontro entre as pessoas e as conexões entre as áreas de conhecimento ou disciplinas.

A interdisciplinaridade é uma ação dialógica e solidária, porque:

É um movimento que acredita na criatividade das pessoas, na complementaridade dos processos, na inteireza das relações, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva, enfim, numa visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado, dicotomizado e dogmatizado que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo (THIESEN, 2008, p. 552-553).

O diálogo é também experiência que transforma. No planejamento coletivo, ele se torna experiência de aprendizagem. Os educadores aprendem por meio do diálogo, não por ser uma metodologia, mas porque ele “amplia uma dimensão interativa, no adensamento do desejo e do despojamento no ouvir o outro e falar-lhe através do diálogo fraterno” (BRANDÃO, 2003, p. 227) que transpõe o pessoal e atinge uma dimensão política; aprendem quando discutem e refletem sobre as problemáticas vivenciadas em sala de aula, tanto as da própria atuação docente, quanto àquelas relatadas pelos colegas; aprendem também, quando estudam e dialogam sobre os referenciais pedagógicos que problematizam a sua atuação docente.

De acordo com Arroyo (2011, p. 28), “se pretendemos reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, teremos de começar por reconfigurar a estreiteza com que vem sendo equacionado o direito à educação em nossa tradição política e pedagógica”, para ousar uma epistemologia que se identifique com as especificidades dos sujeitos jovens-adultos populares que são o público da EJA.

Metodologia

A metodologia utilizada nesse estudo orienta-se pela pesquisa-ação (BARBIER, 2007) realizada durante o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso Operador de Microcomputador/PROEJA-FIC. O campo empírico para as investigações foram os encontros semanais dos educadores, ao longo de 2 anos.

A investigação realizada caracterizou-se como uma pesquisa social com base empírica, compreendida por Thiollent (2011, p. 20) segundo uma “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Isso porque o grupo de educadores e pesquisadora estava envolvido na construção de um projeto pedagógico inovador.

A problemática da pesquisa estava dada em uma situação concreta. Como desenvolver um currículo inovador para o público da EJA considerando que os educadores não tinham formação específica para esta modalidade de educação? Qual a sustentação teórico-pedagógica para essa proposta? Como iniciar o trabalho pedagógico em um contexto tão adverso, aos quais os educadores estavam acostumados a trabalhar – EJA prisional?

Como Arroyo (2011, p. 44) sugere, o grupo de educadores buscava “parâmetros próprios específicos na diversidade de formas tentadas para garantir o direito à formação, à socialização e às aprendizagens” a esse público (do sistema prisional) duplamente à margem da sociedade.

Assim, o problema de pesquisa nascia com o grupo e suas intenções estavam projetadas para a “transformação radical da realidade social e a melhoria de vida das pessoas nela envolvidas” (BARBIER, 2007, p. 61), por isso, caracterizou-se como uma pesquisa social e política.

Como uma pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que agiu na tentativa de realizar um diagnóstico e uma análise da situação, propôs ao “conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem (levariam) a um aprimoramento das práticas analisadas” (SEVERINO, 2007, p. 120).

Para esclarecer os procedimentos e técnicas de pesquisa, são apresentados a seguir os momentos que constituíram o contexto pesquisado: inicialmente, foram encaminhadas dinâmicas pedagógicas que possibilitaram levantar dados sobre a realidade dos educandos (quem são, o que pensam, quais expectativas, motivos para sua condição de apenado, visão de sociedade, de cidadania, de direito...). Estas foram realizadas em sala de aula, com a intenção de conhecê-los e abrir o diálogo sobre o processo educativo que passariam a vivenciar. Após, foram socializadas nos encontros semanais. A cada encontro, os educadores e coordenação do projeto dialogavam sobre esse trabalho para refletir sobre o “pensado e o vivido” dos sujeitos educandos (BRANDÃO, 2003, 235).

Uma segunda etapa consistiu na devolução e problematização dessa pesquisa inicial, para a reflexão sobre a realidade levantada. O que importou nesse momento não foi se o que falaram estava ‘certo’ ou ‘errado’, mas as diferentes visões manifestadas sobre o mundo, sobre a vida e sobre a educação. Esse momento foi fundamental para permitir o reconhecimento do outro, para possibilitar a escuta do outro, que é diferente, que pensa diferente de mim, e acima de tudo para vivenciar uma experiência de diálogo. Ainda, foi importante porque apontou as ‘situações limites’ que poderiam servir como questões geradoras para o trabalho didático com o conhecimento.

Segundo Freire (1987, p. 53), as ‘situações limites’ “se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe alternativa, senão adaptar-se”, e é sobre estas que se funda uma prática transformadora, porque do limite pode nascer a esperança do ‘inédito-viável’, ou seja, o sonho que pode tornar-se realidade (FREIRE, 2014).

Na terceira etapa foi realizada a sistematização da pesquisa em temáticas, para indicar estudos significativos que poderiam estabelecer aproximações entre a realidade levantada e o conhecimento científico que integraria ao programa curricular do curso, a fim de atender ao nível dos anos finais do ensino fundamental e à proposta profissionalizante.

E, por último, na quarta etapa, foram dados passos importantes para a sequência do planejamento coletivo das aulas a serem desenvolvidas pelos respectivos componentes curriculares.

Essa descrição sobre o campo empírico da pesquisa é importante para informar sobre a coleta dos dados que foram obtidos por meio dos registros que os educadores traziam para os encontros, tanto aqueles produzidos pelos educandos, quanto os de sua própria autoria. A observação participante também foi uma técnica utilizada nos momentos semanais de planejamento dos educadores, porém compreendendo que a participação da pesquisadora deveria se caracterizar em “implicação parcial para poder ser considerada como ‘membro’ sem, entretanto, ser admitida no ‘centro’ das atividades do grupo” (BARBIER, 2007, p. 126).

Os dados para a análise da pesquisa são os registros de reflexões da pesquisadora em diário de bordo, que emergiam durante os encontros de formação continuada e planejamento coletivo dos educadores. Também os registros produzidos pelos os educandos, a partir de atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, e os planejamentos construídos pelos educadores, foram importantes para a análise documental. Além disso, integraram às análises desse projeto as escritas dos educadores na produção científica *Capacitação de professores e atuação docente em PROEJA-FIC e PROEJA-FIC Prisional no Instituto Federal Farroupilha* (MÜLLER, et all, 2016).

Para a análise dos documentos foi realizada Análise de conteúdo (BARDIN, 2007), incluindo registros e discursos falados e escritos, seguindo duas categorias definidas *a priori*: a formação continuada e o processo de planejamento dos educadores. Dessas categorias, emergiram ‘subcategorias’ relacionadas à interdisciplinaridade e ao diálogo, as quais perpassam a discussão apresentada a seguir.

Reflexões sobre um processo solidário de formação continuada e planejamento pedagógico

Os resultados apresentados a seguir decorrem da análise documental e do processo de planejamento coletivo realizado durante o espaço/tempo da formação continuada do curso do PROEJA-FIC prisional.

Em relação à primeira categoria de análise, esclarecemos que o espaço/tempo para a *formação continuada* dos educadores ocorreu por meio de estudos e leituras de referenciais teóricos e envolveu a partilha de experiências vividas. Esses momentos foram caracterizados pelo diálogo e indicaram a ruptura “com o personalismo e o individualismo pedagógico” para desenvolver a “autonomia compartilhada, e não uma mera soma de individualidades” (IMBERNÓN, 2010, p. 69).

Inicialmente, podemos dizer que o espaço/tempo de formação era momento para o estabelecimento da aproximação solidária entre os educadores, pois uma das educadoras² expressou que os encontros foram importantes porque eram “espaço para reflexão, aprofundamento teórico, planejamento das ações a serem desenvolvidas, e torna-se um momento para desabafo, busca pelo apoio entre os pares [...]” (MULLER, 2016, p. 78).

O PROEJA-FIC desafiou os educadores à constituição de novos olhares, pois inicialmente eles estavam apreensivos em relação aos educandos e ao espaço da prisão, por ser concebido como “lugar de criminalidade, de bandidos, marginais” (MÜLLER, 2016, p. 78). Porém, aos poucos este olhar foi mudando, como declara uma das educadoras:

Debater sobre valores como respeito, responsabilidade, solidariedade e dar importância a sentimentos como amizade e amor, foi extremamente desafiador, levando em que consideração que viviam (os educandos) num mundo que desconheci estas palavras e seus significados. Não foram poucas às vezes em que, ao término da aula, me sentia emocionada ao perceber o quanto meu trabalho era especial e fazia a diferença em suas vidas e, em determinados momentos, era a única alegria que eles desfrutavam em seu viver, porque eram momentos em que se expressavam com naturalidade e sentiam-se valorizados como seres humanos (TOLOMINI, 2016, p. 83).

A intenção dos educadores para a realização de práticas interdisciplinares, possíveis naquele contexto, se fortalecia a cada encontro, porque entendiam que a sala de aula no espaço prisional tinha um significado muito maior do que a aprendizagem de conteúdos. A sala de aula era amálgama de conhecimento, diálogo e emoções para resgatar a humanidade desses sujeitos. Ou seja, como disse a educadora que trabalhava os componentes curriculares História e Geografia, “a educação prisional visa mais que o simples conhecimento pedagógico, ela busca humanizar [...] e ser instrumento que proporciona esperança de transformação para uma vida melhor” (MADRIL, 2016, p. 90). Outra educadora também expressou seu reconhecimento sobre a necessidade da sala de aula ser “espaço de convivência, de encontro com a diversidade, de diálogo [...]” (TOLOMINI, 2016, p. 84), afinal a vida prisional não permite convivência e construção de laços afetivos.

Essas manifestações das educadoras apontavam que estavam considerando a não separação do direito à educação “das formas concretas em que ele é negado e limitado no conjunto da negação dos seus direitos e na vulnerabilidade e precariedade de suas trajetórias humanas” (ARROYO, 2011, p. 24).

O processo de formação continuada tinha como um de seus pressupostos a interdisciplinaridade como eixo de sustentação ao currículo em construção. Por isso, o diálogo, na perspectiva freireana, objetivava problematizar a realidade concreta em que os sujeitos estavam envolvidos, para compreendê-la e explicá-la melhor, a fim de transformá-la (FREIRE, 2001). Nessa perspectiva, uma das educadoras afirmou que “não basta trabalhar com os conhecimentos

² Para trazer considerações dos educadores, neste ponto, são utilizados como dados da pesquisa suas escritas no livro *Capacitação de Professores e Ação Docente em PROEJA FIC e PROEJA FIC prisional no Instituto Federal Farroupilha* (2016), organizado a partir do desenvolvimento do projeto referido nesta escrita.

historicamente construídos pela humanidade, é preciso relacioná-los profundamente à realidade social dos educandos” (MULLER, 2016, p. 80), sem desconsiderar que educar em “espaços de privação de liberdade nos leva a problematizar questões invisíveis no paradigma da segurança, característico desse espaço” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 52) e que afetam os sujeitos/educandos.

Na mesma direção, a educadora do componente curricular Língua Espanhola, preocupada em dar relevância às possibilidades interdisciplinares, afirmou que o modo como conduzia suas aulas estava considerando que a língua estrangeira “contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que ampliem (os educandos) a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir” (OLIVEIRA, 2016, p. 106). No entanto, para que isso fosse possível em suas aulas, a educadora relatou que foi preciso refletir sobre sua ação pedagógica para compreender os limites que a mesma estava apresentando, pois as aulas “não estavam empolgando”. Assim, era necessário romper com a normatividade estável e relacioná-las a “contextos mais amplos”. Segundo a educadora, o diálogo construído com os educandos possibilitou-lhe desenvolver outra abordagem metodológica, partindo “das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que cada pessoa traz para a aprendizagem” (OLIVEIRA, 2016, p. 107).

Durante o espaço/tempo de formação continuada, o grupo mantinha ênfase ao reconhecimento dos saberes e do ser educando, assim a mudança de estratégia pedagógica da educadora da Língua Espanhola demonstrava os efeitos dessa formação.

Nessa direção, o componente curricular Arte, com o objetivo de retratar o ensino da arte e sua real condição na história da humanidade, fazia conexões com questões sociais, políticas e econômicas na tentativa de “deixar claro a necessidade de contextualização histórico/cultural e da produção artístico-estética da humanidade, fundamentando o processo de ensino-aprendizagem da Arte [...]” (HARTMANN, 2016, p. 104).

Por meio da arte foi possível conduzir os educandos a novos olhares sobre sua ação no mundo, a novos sentidos que poderiam dar ao mundo, desde que estivessem abertos a uma infinidade de leituras. Talvez, nesse sentido a arte possa ter contribuído para transformação de suas visões iniciais sobre o seu passado e, principalmente, sobre seu futuro. Pode-se dizer isso se considerarmos o depoimento de um educando (relatado pela educadora): “*agora (depois das aulas) eu mudei o meu jeito de olhar para as pessoas, antes alguém me olhava feio e já queria briga. Agora penso diferente [...]*”. É a arte como expressão, como sentimento, se fazendo como uma estética de vida.

Isso levou o grupo a pensar o quanto as aulas estavam sendo significativas, pois para este educando representou uma transformação subjetiva muito importante. A educadora de Língua Portuguesa também destacou que a sala de aula é para o educando da EJA prisional “o único lugar onde se sente um sujeito respeitado, [...] com seu direito assegurado pelo professor para opinar e divergir [...] sendo respeitado como ser humano” (TOLOMINI, 2016, p. 84).

O espaço/tempo da formação continuada proporcionava diálogo constante entre os educadores para o desenvolvimento das aulas, tanto em relação aos próprios educandos, quanto em relação ao conhecimento que iriam desenvolver em seu componente curricular, visando uma atitude interdisciplinar. Essa foi uma característica marcante desses momentos, ou seja, os educadores demonstravam intensa necessidade em falar sobre os educandos, sobre suas intervenções, suas produções e suas respostas, o que produzia alegria, entusiasmo, e ao mesmo tempo, desafios para investir na sua capacidade de criação e de inovação que o curso exigia da sua docência.

A segunda categoria em análise nesse estudo – *planejamento coletivo* – também traz imbricada a interdisciplinaridade e o diálogo como subcategorias. O planejamento coletivo ocorreu desde o início das aulas visando o conhecimento da realidade com a qual os educadores iriam trabalhar. À luz do pensamento freireano o grupo estava considerando que conhecer a realidade significava, principalmente, buscar compreender a visão de mundo que as pessoas têm, ou seja, as formas como elas entendem e explicam a realidade. Como nos diz Freire (1986, p. 11), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, mas a leitura desta implica a continuidade da outra, o que leva a uma reescrita do mundo. Assim, como Paulo Freire (1999) explica a realidade, também o grupo de educadores a estava compreendendo:

[...] algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre a objetividade e a subjetividade. Se me preocupa, por exemplo, numa zona rural, o problema da erosão, não o compreenderei, profundamente, se não percebero, criticamente, a percepção que deles estejam tendo os camponeses da zona afetada (FREIRE, 1999, p. 35).

A reflexão sobre a realidade foi ponto de partida para levar os educandos a ampliarem suas compreensões sobre a realidade social macro, seus problemas e sua vida. O objetivo dos educadores com essa reflexão era construir um caminho pedagógico para articular o saber popular e o saber científico, para pensar estratégias pedagógico-didáticas que possibilitassem fazer do conhecimento poder para a transformação. Essa iniciativa corrobora com os princípios da organização curricular do PROEJA-FIC, que todos os saberes dos educandos “devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática” (MEC, 2009, p. 29).

Segundo Arroyo:

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Este diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade (2011, p. 35).

Inicialmente, o grupo de educadores buscou conhecer a origem, as expectativas e os sonhos dos educandos, através de diálogos, dinâmicas, entrevistas e discussão de textos. Entretanto, num dado momento, eles foram forçados a repensar a iniciativa ao perceberem que os educandos estavam reticentes a falar ou escrever sobre qualquer coisa relacionada a si, seus pensamentos ou sua vida. Pouco a pouco, os educadores compreenderam esta reação porque a convivência era muito recente e eles não lhes depositavam confiança, ou seja, diante do contexto em que se encontravam não expressavam suas ideias e pensamentos, nem falavam sobre sua vida pregressa por temerem que suas falas ou escritas pudessem ser usadas contra eles em algum momento no seu processo judicial.

Assim, este momento representou grande dificuldade para os/as educadores/as que não obtinham respostas significativas às investigações que eram realizadas. Mas foi decisivo para levar os educadores a compreenderem que a afetividade era imprescindível para o desenvolvimento do conhecimento. Para construir uma relação dialógica entre os educandos e educadores/as foi preciso reafirmar Paulo Freire (1987, p. 79) quando nos disse que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Essa compreensão, mais uma vez remeteu o grupo a abandonar qualquer forma de julgamento, intolerância ou prepotência diante da condição que justificava a presença destes homens (educandos) nesta instituição prisional, ou seja, seria preciso amá-los, reconhecendo-os como sujeitos criadores deste mundo com direito de aprender e de serem livres.

É com esta postura dialógica, de fé nos homens, que os educadores se mantiveram firmes ao longo de seu trabalho, acreditando que não há diálogo “se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Grifos do autor) (FREIRE, 1987, p. 81). Foi preciso firmeza nesta fé e neste amor, embora ouvindo dos educandos que se pudessem retornar ao passado fariam a mesma coisa (cometeriam os mesmos crimes), e que do futuro não esperavam nada diferente. Estes relatos eram constantes pelos educadores nos encontros semanais de planejamento coletivo, como um desabafo ou como busca pelo conforto, pela esperança e pelo

fortalecimento necessário para retornar às aulas e enfrentar aquela situação desanimadora e difícil de vivenciar. No entanto, pouco a pouco, estes educadores/as entenderam que:

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se (FREIRE, 1987, p. 46).

Aos poucos a confiança foi conquistada e permitiu que o diálogo abrisse caminhos surpreendentes e impactantes, e assim foi possível a realização de dinâmicas e atividades que resultaram em produções escritas que trouxeram um pouco da visão de mundo dos educandos, as quais estavam representadas em suas ‘falas’ (faladas ou escritas). Estas falas foram cuidadosamente consideradas para o planejamento coletivo das aulas pelos educadores, seguindo a pensamento de Brandão (2003) quando nos diz que:

As “falas” surgem do universo da pesquisa socioantropológica e são compreendidas como uma expressão de um pensamento, de um saber, quando partimos do princípio de que as pessoas têm conhecimento vivenciado e acumulado que expressam valores éticos, religiosos, espirituais, ideológico-políticos, estéticos, artísticos e também, que elas possuem sistemas articulados e complexos de visão de mundo, de vida e de si mesmo (BRANDÃO, 2003, p. 142).

O projeto pedagógico que estava em desenvolvimento reconhecia que em uma política de inclusão social emancipatória é preciso entender que o diálogo com o outro não pode constituir-se apenas numa disposição de ouvir depoimentos como forma de confirmar “‘meus’ pressupostos, isto é, os meus bem intencionados pré-conceitos” (BRANDÃO, 2003, p. 146), mas constituir-se “numa experiência de reciprocidade de sentidos e de significados, [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 146-147).

Partindo dessa compreensão, o coletivo de educadores destacou algumas falas significativas como o ponto de partida do planejamento coletivo das aulas. A escolha dessas falas, apresentadas no Quadro 1, seguiu pelo menos dois critérios: a criticidade possível e a recorrência com que apareciam. Eram falas carregadas de senso comum, impregnadas de ideologias, de uma tendência conservadora, naturalista e conformista. Isso levou o grupo a organizá-las de acordo com algumas temáticas, para num momento posterior refletir com os educandos, “devolvendo-as” e problematizando-as. No quadro a seguir encontram-se também as questões problematizadoras e algumas reflexões produzidas com os educandos:

Quadro 1. Sistematização: falas, problematizações e reflexões

FALA	PROBLEMATIZAÇÃO	REFLEXÃO
1-“Gostaria de ter estudado mais, mas a vida me reservava outro destino”.	Qual o sentido do estudo para as pessoas? Quais as dificuldades para estudar? Quem faz o “destino”?	É ter conhecimento para ter esclarecimento diante dos desafios. Aprimorar-se. Faltam oportunidades e dinheiro. Destino é o que a gente traça, das nossas escolhas.
2-“[...] tive poucas oportunidade em fim gostaria de exercer uma boa profissão* devia ter me esforçado mais insistido mas e mais.”	O que são oportunidades? Como podemos potencializar as oportunidades? As oportunidades são iguais para todos? Por quê? O que é uma boa profissão?	A sociedade dá muito valor ao estudo. Oportunidades devem ser aproveitadas. Alguns têm mais, outros menos. Percebemos maior justiça social. Boa profissão é gostar do que faz e ter seu sustento]

3-“Quando me rentregar ao convívio social vou me esforçar vou continuar estudando e vou atraz dos meus objetivos”.	Quais são os objetivos que temos ao voltar ao convívio social? Como vemos o convívio social hoje?	Ao voltar ao convívio social é preciso melhorar. Há muito desentendimento. É preciso pensar mais antes de agir. Hoje está mais difícil o convívio. Muita violência e desentendimento
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2020. *A redação conserva a originalidade da fala/escrita.

As falas dos educandos, tomadas tal qual foram ditas ou escritas e agrupadas em temáticas foram problematizadas em sala de aula, ampliando sua complexidade e fazendo surgir novos elementos da realidade, os quais foram incluídos nos estudos e reflexões realizados em aula, de maneira a articulá-los ao conhecimento científico. São falas que “traduzem a evidência da exclusão e espelham a desigualdade e a reiteração da injustiça” (BRANDÃO, 2003, P. 144). Dizem sobre as dimensões históricas, dos processos sociais e da constituição da vida de muitos; e cotidianas, da vida que se vive dia após dia (BRANDÃO, 2003).

Essa prática desenvolve o que Luck (2007) afirma quando se refere que a interdisciplinaridade:

[...] corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre as diferentes áreas do conhecimento, visando tanto a produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo global e abrangente (LÜCK, 2007, p. 62-63).

O diálogo que ocorreu em sala de aula proporcionou a contextualização das falas na realidade macro social, política e econômica, apontando aspectos a serem trabalhados em sala de aula ao longo do desenvolvimento dos conhecimentos científicos que integrariam o currículo. Assim, na perspectiva de construir mudanças nas compreensões de mundo, mediadas pelo conhecimento científico, para cada temática foi formulada uma ‘questão geradora’ que norteou o planejamento das aulas.

O quadro seguinte apresenta um exemplo de um conjunto de falas dos educandos, organizado pelos educadores para apontar as relações do contexto micro (da vida dos educandos) com o macro (contexto social), a fim de indicar conexões entre o saber dos educandos e a realidade social para, a partir disso, definir quais abordagens aos conteúdos seriam trabalhadas. O conjunto das falas, neste exemplo, está relacionado aos aspectos pessoais levantados junto aos educandos. Dos elementos da estrutura social foi indicada uma questão geradora para abrir possibilidades de os educadores promoverem a construção do planejamento coletivo das aulas:

Quadro 2. Planejamento 1: falas significativas

Falas relacionadas à dimensão pessoal	1-“Gostaria de ter estudado mais, mas a vida me reservava outro destino”. 2-“..tive poucas oportunidade em fim gostaria de exercer uma boa profissão* devia ter me esforçado mais insistido mas e mais.” 3-“Quando me rentregar ao convívio social vou me esforçar vou continuar estudando e vou atraz dos meus objetivos”.
Elemento da estrutura social analisada	Desigualdade social, violência, conhecimento, trabalho.
Questão geradora	Como compreender a desigualdade social e vislumbrar possibilidades de mudanças?

Fonte: Elaborado pela autora. *A redação conserva a originalidade da fala/escrita.

A intenção do planejamento estabelecer relações com os elementos da estrutura social representa um “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 1987, p. 55). A questão geradora guia a investigação pedagógica, tanto dos educadores quanto dos educandos, pois de forma coletiva pensam juntos. Isso fortalece a prática pedagógica, seguindo o pensamento

de Freire de que “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 1987, p. 58).

Dialogar sobre a realidade (micro e macro) possibilitou ao grupo refletir sobre o universo das compreensões dos educandos, entre elas: quem são? Por que estão aqui (prisão)? Poderiam não estar aqui? Que mundo os produziu? O que é o mundo aqui e lá fora? Desse diálogo emergiram questões epistemológicas importantes para dar um sentido crítico ao fazer pedagógico e levar os educandos a novas compreensões sobre sua realidade e sobre o contexto social macro, empoderando-os como sujeitos protagonistas para mudanças. Embora, como nos alerta Brandão (2003):

Sabemos que entre uma cultura e outra, entre um modo-de-ser-viver-pensar-e-agir e outro, entre uma pessoa humana e outra, os sentimentos, os valores e as crenças não passam, artificial e programadamente, de um “lado” para o outro, ou de um “estágio” para outro. Não se transfere “consciência” de uma mente humana a outra, da mesma maneira como se passa a água de um copo cheio para um copo vazio (BRANDÃO, 2003, p. 145-146).

A partir desta organização, o grupo de educadores passou a planejar alguns ‘recortes’ dos conhecimentos pertencentes à sua área de trabalho para serem desenvolvidos durante um período de dois meses. O Quadro 3 apresenta uma síntese dos conteúdos que foram selecionados durante o planejamento coletivo para ser trabalhado em cada componente curricular, com a intenção de atingir uma prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar.

Quadro 3. Planejamento 2: conteúdos selecionados.

COMPONENTE CURRICULAR	CONHECIMENTO/CONTEÚDO
Língua Portuguesa e Arte	Linguagem formal e informal, leitura e escrita, gêneros textuais, produção textual, sinais de pontuação, interpretação de charges e produção, cultura africana e indígena, arte e expressão, arte e sentimento.
Matemática e Ciências	Impostos territoriais – áreas centrais e periféricas, dados que retratam a desigualdade social, diferenças salariais, conceitos de diferença e igualdade, cálculos, problemas com as operações matemáticas, porcentagem, juros, descontos, alimentação – obesidade, desnutrição, anorexia, bulimia, saneamento básico.
Língua Inglesa e Ensino Religioso	Hegemonia da língua inglesa, relação do Brasil com os EUA, vocabulário, profissões, construção de valores.
História e Geografia	Desigualdade social, origem da desigualdade social, escravismo, noções básicas sobre capitalismo, estrutura social.
Educação Física	Ginástica laboral, doenças ocupacionais, saúde física e mental.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na visão de Brandão (2003, p. 174), pesquisas socioantropológicas trazem grandes conquistas para a Educação por serem possibilidades de organização curricular que se fundamenta na experiência de investigação no trabalho docente. Elas superam a pedagogia tradicional de transferência de conteúdos prontos, apontando para uma nova forma de valorização dos saberes e conhecimentos construídos de forma solidária, constituindo-se numa pedagogia de mútuas aprendizagens entre alunos e professores.

Para isso, os educadores precisam compreender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Grifos do autor) (FREIRE, 1998, p. 52). Nessa perspectiva, a experiência vivenciada pelos educadores lhes proporcionou questionamentos à prática que vinham desenvolvendo nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino, pois o processo de investigação e a nova forma de organizar o currículo a partir

da realidade provocaram mudanças epistemológicas nas suas concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, de maneira geral.

Considerações Finais

As reflexões sobre a experiência do PROEJA-FIC, apresentadas nesse estudo, marcam a importância do planejamento coletivo para a implementação de uma proposta em EJA, tendo em vista que nem sempre contamos com educadores com formação nesse campo da educação. Por isso, necessariamente, terão que passar por um processo formativo. Mas qual processo formativo seria *possível* nessa realidade, com esse grupo de educadores? Essa questão norteou a escrita desse artigo.

As análises mostraram possibilidades produzidas em uma experiência. Os educadores vivenciaram um processo formativo diferente daquele que estavam acostumados a participar, tanto em relação à sua metodologia, quanto à docência em um ambiente desconhecido em suas rotinas profissionais. A articulação entre a formação – estudos e reflexões – e a prática pedagógica foi o elemento inovador que possibilitou o desenvolvimento da proposta da EJA.

Nesse sentido, os resultados dessa pesquisa mostram a importância da organização de uma proposta pedagógica sustentada pela formação continuada e a previsão de tempo para o planejamento coletivo dos educadores. Somente com a garantia desse espaço/tempo é possível falar em interdisciplinaridade, porque ela se faz em todos os momentos da prática, principalmente pelo diálogo entre os/as educadores/as no planejamento, ou seja, na forma como pensam e estruturam o currículo. É esse diálogo que possibilita a constituição de uma postura interdisciplinar entre os educadores e o estabelecimento de conexões entre a sua área do conhecimento e às demais que compõem o currículo. Essa articulação entre formação e planejamento na EJA prisional foi uma característica marcante para um projeto que intencionava ser inovador.

Acreditamos que o estudo apresentado nesse artigo possa contribuir e fortalecer iniciativas que são desenvolvidas, principalmente pelos órgãos responsáveis pela educação nas prisões e na EJA. Isso porque o planejamento coletivo depende de ações administrativas, no que tange à coordenação e à previsão de tempo na carga horária de trabalho dos educadores. Sabemos que o contexto da EJA e da educação prisional representam um desafio imenso, e só aqueles que se envolvem em seus processos de educação compreendem a dimensão deste. Por isso, a opção pela pedagogia freireana, como suporte a essa prática é inevitável, pois nela estão intrínsecos fundamentos políticos para a educação promover o diálogo, a autonomia, a criticidade e a esperança da transformação da realidade, como ação dos homens e mulheres, sujeitos históricos.

Podemos considerar a inferência desse tipo de educação na vida dos educandos a partir do depoimento de um deles sobre a mudança de seu pensamento, como resultado das reflexões que havia feito em aula, provocadas pelas intervenções pedagógicas dos educadores. Ao declarar “[...] *eu mudei o meu jeito [...]. Agora penso diferente [...]*”, este educando possibilitou aos educadores reconhecer que a mudança é possível (FREIRE, 1998), apesar de, às vezes, parecer impossível.

Referências

ANDRIOLA, W. B. **Ações de formação em EJA nas prisões:** o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 179-204, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362013000100011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 dez. 2019.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 19-50.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

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

BRASIL. Decreto nº 5.850, de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. **Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC.**

2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1498-edital-convite-proeja&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 jan. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 12 ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org). **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense. 1999, p. 34-41.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014, p. 273-333.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio, ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

HARTMANN, M. I. Trabalhando com a arte. In: MÜLLER, Â. D. R. et all. **Capacitação de professores e atuação docente em PROEJA-FIC e PROEJA-FIC Prisional no Instituto Federal Farroupilha.** Santa Maria/RS: Instituto Federal Farroupilha, 2016, p. 101-104.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEITE, F. de A. Investigando processos de reflexão-ação na formação continuada de professores de Ciências. In: BONOTTO, D. de L.; SANTOS, E. G. dos; WENZEL, J. S. **Movimentos formativos:** caminhos e perspectivas na formação de professores. Cerro Largo, RS: Polimpresos, 2015, p. 119-144.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MADRIL, C. T. C. PROEJA-FIC: um desafio no ato de educar. In: MÜLLER, Â. D. R. et all. **Capacitação de professores e atuação docente em PROEJA-FIC e PROEJA-FIC Prisional no Instituto Federal Farroupilha.** Santa Maria/RS: Instituto Federal Farroupilha, 2016, p. 89-92.

MEC - Ministério da Educação e da Cultura. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos.** Documento Base. Brasília. 2009.

MÜLLER, Â. D. R. et all. **Capacitação de professores e atuação docente em PROEJA-FIC e PROEJA-FIC Prisional no Instituto Federal Farroupilha.** Santa Maria/RS: Instituto Federal Farroupilha, 2016.

OLIVEIRA, A. M. de. A língua estrangeira no PROEJA-FIC e sua relevância. In: MÜLLER, Â. D. R. et all. **Capacitação de professores e atuação docente em PROEJA-FIC e PROEJA-FIC Prisional no Instituto Federal Farroupilha**. Santa Maria/RS: Instituto Federal Farroupilha, 2016, p. 105-108.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf> Acesso em: 6 jan. 2020.

RAMOS, M. N. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissionalizante. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029> Acesso em: 2 jan. 2020.

_____; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, L. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 273-289.

_____; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº 39, set/dez, p. 545-554, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf> Acesso em: 08 jan. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLOMINI, F. L. Sala de aula: espaço de construção e reconstrução dos sujeitos. In: MÜLLER, Â. D. R. et all. **Capacitação de professores e atuação docente em PROEJA-FIC e PROEJA-FIC Prisional no Instituto Federal Farroupilha**. Santa Maria/RS: Instituto Federal Farroupilha, p. 83-84, 2016.

Recebido em 24 de fevereiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.