

Comunicação, atuação e formação docentes no contexto da educação de jovens e adultos

Marcia Rejania Souza Xavier*

Resumo

Os processos de comunicação têm relevância na forma de conhecer das pessoas. A maioria dos cursos de formação de educadores prima pela infância e a adolescência e por uma cultura que está longe de atender aos interesses de adultos analfabetos. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) manifesta-se a diversidade de processos relacionais e identitários que são significantes para a compreensão de como as pessoas aprendem, ensinam e se comunicam. Muitas pessoas, que procuram a escola quando adultos, já experimentaram a vida escolar antes e não foram bem sucedidas. O retorno exige que a experiência, ora buscada, garanta a permanência desses estudantes na escola, bem como a continuidade dos estudos. Entendemos que a Comunicação Dialógica possibilita a problematização do processo educativo e dos desafios vivenciados por educadores e educandos. O exercício de falar e pensar sobre o próprio fazer docente se constitui como processo de formação contínua de educadores que possibilita a reorganização de uma prática educativa comprometida com a superação de processos de subalternidade nesta modalidade de ensino. Possibilita, principalmente, a criação de contextos educativos a partir da interação entre os diferentes sujeitos e seus respectivos contextos, no sentido de desenvolver integração criativa, participação cooperativa e aprendizagem significativa.

Palavras-Chave: Formação Docente. Educação de Jovens e Adultos. Docência. Comunicação Dialógica. Aprendizagem Significativa.

1 INTRODUÇÃO

O pensar sobre a minha prática e a prática dos outros me conduzia, por ter sido um pensar crítico, profundo e curioso, a leituras teóricas que iam, pela iluminação da prática em análise, explicando ou confirmando o acerto ou o erro cometidos.
(Paulo Freire, 2003).

Os contextos nos quais se desenvolve a Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracterizam-se por diferentes formas de comunicar, conhecer, ensinar e aprender; que se implicam proporcionando contornos a diferentes formas de se exercer a docência. Esta última não é uma atividade restrita ao momento em que ensinamos saberes escolares em sala de aula. É um processo de atuação e formação contínuo,

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Professores; Docente da Universidade Estadual de Londrina; Locada no Departamento de Educação onde coordena o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos; mxavier@uel.br

forjado pelas práticas educativas, que se constituem no decorrer da vida e se prolongam na graduação, na atuação e na formação continuada.

Ao analisar a realidade dos estudantes da EJA constatamos que as demandas, conflitos e desafios desta modalidade de ensino são elementos que caracterizam os processos relacionais e identitários que se constituem nesse contexto e, ao mesmo tempo, acionam a organização de diferentes docências. Por outro lado, nos processos de formação continuada dos educadores da EJA, existem diferentes dimensões da docência; entre elas, está o desafio para organizar a prática pedagógica problematizadora, dialógica e democrática.

Muitos docentes da EJA falam da dificuldade que enfrentam para trabalhar com tal metodologia, ainda que concordem que possa ser a melhor para esta modalidade de ensino. Argumentam que repetem o que aprenderam na graduação e que não tiveram formação específica para trabalhar com a EJA. Justificam que certas demandas e atribuições da docência inviabilizam esse tipo de trabalho, destacando aqui a questão do tempo, de uma agenda centrada no cumprimento do programa curricular e dos fazeres burocráticos.

Objetivamos neste texto identificar os processos de comunicação que se constituem no contexto da EJA a fim de caracterizar as estratégias de ação que possibilitam ressignificar os processos de formação e atuação de educadores desta modalidade de ensino. Os pressupostos teóricos utilizados foi o da Comunicação Dialógica (FREIRE, 1982) e da Pesquisa-ação, tendo como campo empírico a experiência educativa do projeto de EJA, oferecido pelo SESC de Londrina, PR, nos anos de 2008 e 2009, conforme expõe Xavier (2010).

Para Freire (1982), a função gnosiológica não se reduz à relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. É o diálogo que alimenta a trama comunicacional e possibilita a intersubjetividade e a aprendizagem significativa. O conhecimento ganha significado entre os sujeitos envolvidos no ato gnosiológico quando há conexão entre os diferentes contextos – do educando, do educador e do conhecimento a ser apreendido. A conexão se constitui pela comunicação dialógica evidenciada pela compreensão da implicada relação entre comunicação, conhecimento e docência, caracterizados como dimensões do processo de formação de educadores. O processo de ensino-aprendizagem, que articula percursos diferenciados, sem anular as diferenças, ocorre mediante o diálogo permanente sobre os desafios vivenciados pelas pessoas na escola e em seus respectivos contextos sociais.

2 SOBRE DOCENTES E DOCÊNCIAS...

Para Romans, Petrus e Trilla (2003), a prática diária de educadores sociais, como é o caso da EJA, parece um deserto em que tentam encaixar (como se fosse um jogo) suas ansiedades, medos, interrogações e dúvidas. Fazem isso no sentido de contribuir para que as pessoas que procuram estas práticas educativas dese-

jem e decidam iniciar e seguir processos de integração, cooperação, participação e transformação social.

Uma docente, graduada em pedagogia, que atuou como estagiária por dois anos em uma escola de EJA, ministrando aulas para a primeira fase do Ensino Fundamental, afirmou que durante a graduação não teve formação específica para trabalhar na EJA, por isso fez leituras e pesquisas sobre o tema, fundamentando sua prática em Paulo Freire. Ao ser questionada sobre os *desafios da docência*, ela respondeu:

A área não é valorizada, é vista como assistencialista. No geral, não há um espaço apropriado, faltam recursos, material didático para se basear. Os fatores que determinam a aprendizagem dos estudantes são as necessidades da vida, como na hora de fazer uma compra, ler um jornal, assinar documentação, tirar carteira de motorista etc. Todos estes fatores são importantes, principalmente a ação dos professores porque são estes que têm contato com os estudantes. Por isso os professores devem ser pacientes, saber interagir, serem compreensivos. Para saber se meus alunos aprenderam o que eu ensinei observo o dia a dia das atividades escolares. Quanto à comunicação, procuro falar utilizando uma linguagem mais simples, para que eles entendam melhor, e procuro sempre interagir com eles, fazendo com que participem da aula. Acho que os alunos entendem o que falo, pois através do diálogo e dos trabalhos que faço com eles eu consigo perceber isso. (informação verbal).

Na fala desta docente prevalece a ideia de que os desafios da própria docência acionam os fazeres docentes. Nesses termos, a constituição das docências e dos docentes é processual, pois se faz na relação entre sujeitos diferentes, com percursos diferentes, que se encontram para trocar saberes e fazeres. Assim como os estudantes, a classe dos docentes é constituída por diferentes pessoas que trabalham nessa área por diferentes motivações. São diferenças de classe, geração, gênero, raça, saberes e crenças, que implicam a presença de diferentes formas de conhecer, pensar, agir e conceber a ação.

Segundo Fleuri (2008), o processo educativo se constitui entre pessoas distintas que interagem entre si. Educar, portanto, é ativar a interação entre as pessoas. Ao considerarmos que as pessoas não se educam sozinhas, mas em relação, mediatizadas pelo mundo, e que a docência é um processo educativo, podemos afirmar que a constituição, a fundamentação e a efetivação desta implicam em ativar a interação entre as pessoas.

As práticas docentes se constituem pela energia colateral, tanto do contexto educativo quanto de outros contextos dos quais docentes e estudantes fazem parte. Chamamos de energia colateral os desafios vivenciados nestes contextos que acionam diferentes reações nas pessoas que integram o contexto educativo. São desafios inerentes ao contexto de cada estudante, à organização do contexto esco-

lar, ao contexto de cada docente, mas também à estrutura e à organização sociais mais amplas e mais complexas.

A história de vida de cada pessoa, em interação com o contexto sócio-histórico mais amplo, atravessa o contexto escolar constituindo-se como elementos que caracterizam as diferentes docências. Constatamos, tanto no plano do discurso quanto no plano da prática, fatores das respectivas histórias de vida de docentes que justificam a maneira como concebem e organizam suas respectivas práticas. São fatores que dizem respeito aos modelos pedagógicos aos quais tais docentes estiveram submetidos ao longo do seu processo de escolarização, aos modelos pedagógicos aos quais tais docentes foram expostos ou que lhes foram transmitidos nos cursos de formação inicial ou continuada; à história de vida desses profissionais e suas respectivas opções políticas e éticas em interação com o contexto social mais amplo; às trocas de informações, saberes e fazeres com colegas de docência e, por último, mas não menos importante, ao contexto educativo onde desenvolvem seu trabalho.

Esses elementos, em interação com as concepções e reações dos docentes frente aos desafios do processo educativo, acionam diferentes ações docentes. Ao questionar estes docentes do Ensino Fundamental quanto aos *limites e possibilidades da docência no contexto da EJA*, uma delas respondeu:

As dificuldades são encontradas quando nos deparamos com os alunos que buscam sua reinserção na escola, mas ao encontrar os desafios de terem que frequentar as aulas todos os dias, muitas vezes são impedidos por motivos de saúde, econômicos e até mesmo religiosos, acrescentando as condições de trabalho que os deixam cansados e com sono, o que leva ao baixo desempenho escolar. O espaço físico em que trabalho com os alunos não é propício por causa do barulho. A questão do material didático, das metodologias e do conteúdo também dificulta o trabalho. Tenho muitas dúvidas. (informação verbal).

Esta fala revela uma concepção unidirecional de docência, que se caracteriza pela ideia de que a docente é quem ensina, porque é “quem sabe”, é “quem detém a informação” e “transmite” o conhecimento aos estudantes; que ainda “*não sabem*”. O conhecimento considerado válido pela escola é legitimado pela autoridade e pelo saber docentes. Com raras exceções, o conhecimento é concebido como possível de ser redescoberto e recriado pelo estudante, visto que é ensinado de maneira unidirecional, sem vinculação com as necessidades ou interesses dos estudantes e sem a reciprocidade entre quem ensina e ao mesmo tempo aprende e aquele que aprende ensinando (XAVIER, 2003).

Para Fleuri (2008), a relação de reciprocidade entre as pessoas é acionada pela diferença, isto é, pela mudança por parte de um agente, que é percebida pelo outro agente. Tal percepção se constitui pelo movimento do objeto em relação ao sujeito, ou deste sujeito que percebe em relação ao objeto percebido. Portanto,

diferença, mudança e percepção se constituem pela interação entre as partes, visto que somente é possível percebermos outra pessoa se ela produzir algum tipo de movimento, mas também se utilizarmos a capacidade de atenção. Nesse caso, a diferença é constituída sempre pela articulação entre o movimento de elementos e um sistema capaz de captá-los.

A atividade de problematizar significa criar uma diferença que produz uma diferença. Implica em compreender os desafios, os conflitos, as contradições e as situações-limite da realidade das pessoas, de tal forma que estas pessoas sejam interpeladas a se organizarem para enfrentar o problema. No caso da atividade docente, o que se pretende é a problematização do próprio conhecimento em sua relação com a realidade concreta na qual ele se gera e sobre a qual as pessoas se lançam, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la. Cabe ao docente descobrir a relação dos conhecimentos escolares com um "que fazer" humano. É preciso descobrir o sentido do saber como uma busca permanente e problematizadora. Precisamos discutir o significado do conhecimento, sua dimensão histórica, sua inserção no tempo e sua instrumentalidade. Tudo isto é tema de indagação e diálogo (FREIRE, 1982).

O desafio é condição fundamental para a constituição do saber, por isso o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora que impulse os educadores para uma postura crítica e dialógica da qual resulta a percepção de que este conjunto de "saberes" se encontra em interação. Considerando essa perspectiva, questionamos como alguns docentes da EJA organizam suas ações para enfrentarem tais desafios e uma delas respondeu:

Ensino com projetos, fazendo com que o aluno se envolva intensamente na atividade educativa, alvo do projeto proposto. A ideia é que o aluno aprenda participando, tomando atitudes diante dos fatos, investigando, construindo novos conceitos e informações a partir das visitas a museus, filmes. Sentem-se felizes diante da necessidade de resolver problemas, de solucioná-los. (informação verbal).

Alguns docentes, no plano do discurso, revelam uma opção teórica transformadora; contudo, na prática, revelam um ensino verbalista, mecânico, memorístico e de reprodução dos conhecimentos escolares. No entanto, dadas as características da EJA, a docência acaba forjando-se pelos desafios e demandas dos estudantes, obrigando os docentes a criarem estratégias de ensino democráticas, que acabam respondendo às necessidades dos estudantes.

Estas estratégias, entretanto, não se limitam às aulas. Muitas vezes extrapolam o planejamento proposto e se estendem nas trocas entre estudantes e docentes nos diferentes espaços da escola, e mesmo fora dela. Sobre esta questão, Fleuri (2008) afirma que educar pressupõe a articulação entre iniciativas concomitantes, pois na vida e em seus assuntos, existem dois sistemas energéticos em interdepen-

dência: aquele que utiliza sua energia para agir e aquele cuja energia “flui por meio” da reação. Portanto, é a diferença que aciona a reação. O que nos permite afirmar que as pessoas podem aprender os saberes escolares, desde que devidamente estimuladas, desde que se desenvolva uma comunicação dotada de significado tanto para o ensinante quanto para o aprendente.

Para Fleuri (2008), a relação educativa não se faz pela ação de um sujeito para outro, mas pela articulação, pela diferença da ação de um agente com a ação de outro sujeito, cada um com base em processos autônomos. O processo educativo apenas se desencadeia à medida que as pessoas estabelecem, de maneira deliberada e consciente, interações entre si, em que a diferença é acionada pela articulação entre processos e agentes que atuam, cada um, por energia e iniciativa próprias. A relação educativa que se processa dessa forma, constitui-se a partir de uma concepção dialógica, pois enfatiza a reciprocidade entre os sujeitos:

Não se realiza a relação educativa (dialógica) se qualquer dos interlocutores não desenvolver energia, iniciativa, autonomia próprias para sustentar, de seu lado, a relação de reciprocidade. O ensino, concebido e praticado como transmissão unidirecional de informes (desconectados da historicidade, da criatividade, da contextualidade, da autonomia de cada sujeito) não pode ser considerado propriamente educativo, uma vez que, por minimizar a iniciativa vital e mental de parte dos sujeitos em relação, inviabiliza a apropriação e reelaboração significativa (singular e contextualizada) das informações que codificam as diferenças e realimentam a reciprocidade entre os interlocutores (FLEURI, 2008, p. 112).

Ao questionarmos docentes da EJA, quanto aos *elementos que constituem a aprendizagem* dos estudantes, uma delas respondeu:

A aprendizagem se dá quando são respeitadas e observadas as histórias de vida dos estudantes, as diversas maneiras de aprender e as dificuldades encontradas por eles. A partir dessas observações, é preciso criar soluções para que a aprendizagem se dê através do diálogo. É a vontade de ler e escrever que os faz estar em sala de aula todos os dias. As questões particulares de cada um, pois alguns têm mais facilidade em aprender, outros têm mais dificuldades. (informação verbal).

Esta fala revela que a aprendizagem se processa na relação mediatizada pelo mundo da escola e da vida, em um jogo relacional, constituído pela diferença entre as pessoas e seus respectivos contextos. É também no jogo relacional constituído pelas diferentes concepções e ações de aprender e ensinar (muitas vezes desarticuladas e ambíguas) que os estudantes se organizam para aprender. Tanto na EJA quanto na educação de crianças se manifesta a diversidade de processos relacionais e identitários; no entanto, muitas escolas ainda querem ensinar do mes-

mo modo para pessoas que aprendem de modos diferenciados. As salas de aula se caracterizam como um ambiente heterogêneo, de identidades e saberes diversos.

Segundo Fleuri (2008), educar implica em produzir cadeias de informações. Ele explica que, na dinâmica dos processos educativos, a interação entre múltiplos agentes é desencadeada pela diferença, à medida que cada um capta e codifica, a partir de iniciativas e processos autônomos, os movimentos e mudanças do outro, transformando a diferença em informação. Este processo se constitui em cadeias contínuas e interligadas, visto que a diferença, quando transformada em informação (quando codificada), produz nova diferença. Nesse caso, a codificação acontece pela reação do outro, que produz nova diferença, constituindo cadeias retroalimentadas de informações. Esta dinâmica no contexto do processo educativo produz práticas discursivas que configuram os significados das informações que as constituem. O processo de identificação pessoal e cultural se constitui como uma cadeia circular de informações, como codificação de diferenças que acontecem em instâncias interligadas, em momentos encadeados, conforme afirma Fleuri (2008, p. 114):

Numa *primeira instância*, o sujeito se auto-identifica pelo que sente, pensa, deseja, decide e age. Mas tal iniciativa subjetiva configura-se, em uma *segunda instância*, como hetero-identificação pelo modo como o outro interpreta (sente, pensa, deseja, decide e age em relação à) a manifestação do primeiro. E, em *terceira instância*, de identificação reflexiva, que consolida-se pela reação do sujeito à interpretação do outro. Tal reação, interpretada pelo outro, *realimenta* a reação do sujeito, constituindo um processo interativo dinâmico de constituição do sujeito e de sua identificação. Já da parte do outro, como também construtor da interatividade, desenvolve-se um processo de subjetivação com estrutura semelhante (ação do primeiro, interpretação do segundo e reação do primeiro sujeito/ação do segundo, interpretação do primeiro e reação do segundo sujeito), mas constituindo significados singulares e paralelos de subjetivação, *conectados entre si*.

A formação da identidade de estudantes e educadores se constitui em relação, isto é, na interação entre eles (em relação com seus respectivos contextos) enquanto organismos vivos que são acionados pela diferença, que se constitui no movimento dos elementos de cada organismo, mas principalmente dos elementos constituídos pela relação destes diferentes organismos enquanto sistema. Para Freire (1982), este processo é em si a intersubjetividade que se efetiva por meio da intercomunicação, ou seja, da comunicação dialógica, princípio fundante para a aprendizagem significativa.

Segundo Fleuri (2008), na dinâmica dos processos educativos, a intersecção entre dois ou mais processos de subjetivação e identificação, assim como o encadeamento recursivo destes encontros, pode originar a práticas e a contextos interativos estruturados que conferem significados a cada ato ou expressão dos

sujeitos em relação, tal qual se espera que aconteça na escola. Os pressupostos destes autores possibilitam a reflexão sobre a perspectiva que docentes da EJA têm quanto às conexões entre ensinar e aprender. Questionados *quanto à comunicação e às linguagens necessárias para garantir a aprendizagem*, observamos que os diferentes discursos destes profissionais revelam aproximações, mas também distanciamentos quanto ao que pensam que seja a linguagem necessária para uma comunicação que viabilize a aprendizagem.

Em uma atividade de formação docente mostramos na forma escrita os discursos dos docentes e ocultamos propositadamente os nomes de quem escreveu para verificar se reconheciam os respectivos autores. Alguns não reconheceram a sua própria fala, o que gerou uma série de questionamentos quanto ao que pensamos, falamos e fazemos “do-e-no” nosso trabalho. Para elucidar estas questões buscamos estudar e conhecer as relações entre linguagem, comunicação, aprendizagem e educação. Na perspectiva de Fleuri (2008), educar requer desenvolver linguagens que permitam a circulação de informações. Ele explica que o conceito de mudança implica em um salto lógico em relação ao conceito de objeto. No processo de conhecimento vivenciado pelos organismos vivos, há, entre o conceito de objeto e o conceito de mudança, níveis lógicos e conceituais diferentes.

O objeto se refere aos elementos que compõem um circuito, enquanto que a mudança se refere ao tempo que intercorre entre o movimento de um circuito e o movimento circular subsequente destes elementos. É justamente nesse aspecto que reside o salto lógico em relação ao conceito de mudança, visto que o processo mental pressupõe, ainda, o encadeamento de mudanças e redundâncias que realimentam o processo interativo dos elementos. Ele diz que é justamente a codificação de redundância, de padrões de mudança, que configura o sistema mental, pois, no processo mental, conforme defendido por Bateson (1986), os efeitos da diferença devem ser encarados como transformações, como versões decodificadas da diferença que os precedeu. Nesse caso, a informação é acionada pela diferença, pois é definida com a codificação de uma diferença.

Essa perspectiva é corroborada por Freire (1982) quando este afirma que o processo de conhecer do ser humano se constitui à princípio por meio das suas relações com o mundo. É na interação com organismos distintos que o ser humano transforma e capta a presença das coisas. Este momento se constitui no domínio da mera opinião, ou do que Freire (1982) chama de “doxa”. Ainda que seja coerente, a “doxa” não traduz a coerência objetiva das coisas, não aspira sequer a ser verificada, ou seja, compreendida por motivos racionais e não emocionais. Este ainda é o campo em que os fatos, os fenômenos naturais, as coisas são presenças captadas pelo ser humano, mas não desveladas nas suas autênticas interações. Nesta fase, o sujeito se percebe a presença das coisas, mas isso não significa a percepção crítica destes fatos; ainda que tal percepção não conceba os fatos isolados.

A percepção mágica que incide sobre a realidade concreta é tão objetiva quanto ela. O pensamento mágico que não o é. Para Freire (1982), o ser humano se torna mágico em sua forma de pensar ao perceber um fato da realidade (do mundo natural e/ou histórico-social) sem que o "ad-mire", em termos críticos, para poder "mirá-lo" de dentro, perplexo frente à aparência do mistério, inseguro de si. Freire (1982, p. 29) questiona o que fazer, do ponto de vista educativo, diante das pessoas que se encontram no nível de pensamentos e procedimentos que são constituídos nos marcos mágicos de sua cultura: *Impossibilitadas de captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos, atônitas ante o desafio, sua tendência, é buscar, além das relações, a razão explicativa para o dado percebido.*

Tanto no domínio da pura "doxa" quanto no domínio do pensar mágico, o que se tem são formas ingênuas de captação da realidade objetiva, formas desarmadas de conhecimento pré-científico. Por isso, a superação do pensamento mágico não passa pela substituição mecânica da "doxa". É preciso considerar o cultural, os níveis de percepção que se constituem na estrutura social, os problemas de linguagem que não podem ser dissociados do pensamento. É preciso considerar a energia colateral.

O trabalho educativo consiste em tentar, simultaneamente com a capacitação científica, a superação da percepção mágica da realidade. Consiste em superar o conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade. A questão é de ordem antropológica, epistemológica e estrutural, pois, à medida que, por meio da ação e da reflexão, alguém se aproxima da "razão", do "logos" da realidade objetiva e desafiadora, alcançará o seu desvelamento. O trabalho educativo deve por isso primar a problematização do homem-mundo ou do ser humano em suas relações com seus pares e com-e-no mundo, no sentido de que este aprofunde criticamente a conscientização e apreensão da realidade na qual e com a qual está inserido.

Para Fleuri (2008), a prática da problematização no processo educativo, que pode ser desenvolvida pedagogicamente mediante o processo de codificação temática, pode articular o desenvolvimento de cadeias de informações, cadeias de diferenças que, uma vez codificadas, produzem diferenças. No processo educativo, esta atividade pode ser efetivada quando identificamos uma temática (ou problemática) real e significativa que acione motivações, interesses e reações entre as pessoas envolvidas no processo. A problematização desta temática se efetiva por meio do diálogo mediado pela codificação empreendida por todos os envolvidos. Nesse caso, o processo educativo constitui-se por meio do processo de decodificação temática, no encadeamento de diferenças que produzem estas diferenças.

Nessa tarefa educativa, a comunicação dialógica tem primado ao diálogo promovido pela interação entre suas diferentes percepções e entendimentos, possibilitando a explicitação da diferença entre a representação e os fatos representados, o que, por sua vez, ensina à análise de diferentes condições das pessoas

naquele contexto, assim como dos diferentes passos para a organização do trabalho coletivo ao lidar com a referida temática no sentido de entender e resolver os problemas, conforme atesta Fleuri (2008, p. 116):

O diálogo vai possibilitando explorar (traçar, codificar, extrair, explicar, discutir...) a infinidade de diferenças potenciais dos eventos vividos pelas pessoas e pelos grupos de educandos. Assim, podemos entender a problematização como o processo de construção de diferenças que produzem diferenças, ou em outras palavras, de elaboração de informações que, assumidas em processos mentais (educacionais), desencadeia a articulação de informações e constitui práticas discursivas.

A comunicação dialógica na atividade de problematizar os temas estudados na prática educativa viabiliza à problematização da constituição da própria educação, o que nos remete à análise das diferentes linguagens passíveis de serem desenvolvidas no contexto escolar. Bateson (1986) chama estas linguagens de “versões múltiplas do mundo.” São combinações ou acréscimos de informações que fazem fluir a comunicação e o entendimento sobre o que se deseja conhecer, sobre “as coisas” do mundo e da vida das pessoas.

3 SOBRE OS DESAFIOS DA-E-NA-DOCÊNCIA...

Ao falar sobre suas opções teóricas e sobre a organização das suas respectivas ações, os docentes da EJA revelam que as opiniões não são unânimes nem definitivas. Evidencia-se um pluralismo na interpretação do processo educativo, bem como a coexistência de diferentes discursos e práticas que expressam diferentes linhas teóricas como opção para uma mesma prática ou um mesmo docente. No entanto, percebemos em muitas falas uma preocupação em ensinar os conhecimentos referentes às suas respectivas áreas de tal forma que os estudantes aprendam para a vida e, principalmente, para o trabalho. Qual é o sentido que a docência tem na vida desses profissionais? O que é significativo para os docentes?

A maior angústia revelada por eles diz respeito à impossibilidade de realizar aquilo que se caracteriza como a principal tarefa pertinente à sua função que é ensinar os saberes escolares de tal forma que tenham sentido para os estudantes, que aprendam para a vida, que consigam sucesso na atividade de trabalho, e que também consigam concluir o processo de educação formal. Em suas falas, denunciam a sensação de insatisfação, de vazio, de frustração e angústia quando percebem que os estudantes não estão aprendendo.

Um docente da EJA que trabalha com alfabetização contou que encontra dificuldade por causa do que ele chama de “diferentes níveis cognitivos dos estudantes”. Esta é uma situação que costumamos identificar na escola como “alunos adiantados” e “alunos mais atrasados”. Nestas circunstâncias, alguns estudantes não têm paciên-

cia com os que têm dificuldade, pois não querem perder tempo. Sobre os desdobramentos de situações como estas, uma docente da alfabetização afirmou:

O aluno D já desistiu, e eu me sinto responsável, pois acho que não consigo fazer com que meus alunos aprendam. Tem também a questão ideológica do Programa, pois a demanda é para atender 15 ou 20 alunos, mas o Núcleo Regional de Educação vai mandando pessoas aleatoriamente e em diferentes tempos. As salas ficam lotadas, inviabilizando o trabalho e o avanço da alfabetização. Eu organizo a sala para que aqueles que estão adiantados ajudem os mais atrasados, parece que tem funcionado. Digo que somos humanos e precisamos ter paciência. (informação verbal).

Esta questão suscita a reflexão sobre as *estratégias de ação no exercício da docência*, pois evidencia a necessidade dos docentes fazerem o mesmo com seus pares, no sentido de organizar atividades de cooperação, visto que um depende do trabalho do outro para que os estudantes avancem nos estudos. Aquele que alfabetiza precisa trabalhar as habilidades de ler, escrever, falar, ouvir, interpretar e contar. Aquele que trabalha com o Ensino Fundamental precisa destas habilidades para ensinar os saberes das diferentes disciplinas. Para que os estudantes avancem, é preciso estratégias de colaboração, de comunicação e de cooperação entre os docentes e entre eles. Os docentes da EJA justificam que sabem disso, no entanto, a questão central apontada por eles diz respeito a como fazer isso.

Segundo Freire (1982), a tarefa de educar tem três dimensões. A científica que consiste em conhecer os saberes científicos que precisam ser ensinados aos estudantes, o que exige do docente estudar e pesquisar sempre. A humana, que fundamenta em compreender que a tarefa de educar implica em lidar com seres humanos, por isso precisamos entender “*como ensinar*” segundo aquilo que é inerente à condição humana; e a ética, que firma em compreender que na dinâmica da vida precisamos nos posicionar frente aos desafios para que a nossa tarefa de educar promova a vida humana.

Estas dimensões não acontecem separadamente, mas implicadas dialeticamente. O motivo pelo qual o adulto procura a escola é uma dimensão significativa para o desempenho da aprendizagem. Aquilo que mobiliza o estudante para a escola é também e, principalmente, o que determina sua aprendizagem, por isso questionamos: qual o sentido que a escola tem para os estudantes? Quais suas expectativas e necessidades? Quais as expectativas e motivações das mulheres? Dos homens? Dos homossexuais? Dos casados? Dos solteiros? Dos separados e viúvos? Dos que trabalham e dos que não trabalham? Quais os pensamentos e ações que traduzem tais sentidos e como os docentes reagem? O que fazer para que eles avancem?

O contexto da EJA se configura como um contexto educativo formado e forjado por diferentes contextos, diferentes processos identitários, diferentes fazeres, pensares e saberes. O desafio consiste em desenvolver uma docência que articule

percursos diferenciados (gestão pedagógica e administrativa, docentes e estudantes), sem anular as diferenças, mediante o diálogo permanente sobre as vivências das pessoas em seus respectivos contextos socioculturais, assim como no próprio contexto educativo dos quais estas pessoas são parte.

Assim, a docência se configura como atuação profissional necessária para ativar e animar a interação educacional entre diferentes sujeitos e entre seus diferentes saberes e contextos. Constitui-se em relação, por isso não se reduz à transmissão unidirecional de saberes formalizados, não reduz a educação à instrução, não reduz a formação docente ao treinamento de habilidades e nem reduz os educadores a meros ensinadores. O papel da docência não é o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino na perspectiva instrumental. Fleuri (2008) defende que educar é constituir mediações e interações entre contextos. Há que se considerar os códigos, as linguagens, as informações, as mensagens e os processos de comunicação que se constituem no contexto escolar.

Em qualquer outro contexto comunicacional existem mensagens que são codificações de mensagens. Bateson (1986, p. 124) chama isso de metamensagens:

[...] por trás das mensagens sobre simples codificação, existem mensagens muito mais sutis que se tornam necessárias porque os códigos são condicionais; quer dizer, o significado de um determinado tipo de ação ou de som muda de acordo com o *contexto*, e muda também especialmente de acordo com a mudança do estado do relacionamento (entre as pessoas envolvidas na comunicação). Se em um dado momento a relação se torna divertida, isso alterará o significado de muitos sinais.

Fleuri (2008) explica que as metamensagens são aquelas mensagens referentes ao contexto que constituem o significado de um determinado tipo de ação ou de mudança, indicando o contexto. Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado. A compreensão das metamensagens constitui o que Bateson (1986) chama de aprendizagem de segundo nível, de um tipo lógico diferente, porque a compreensão do contexto, constituído pelos próprios sujeitos em interação, configura os significados de seus atos e de suas relações. Nesse caso, o aprendizado do contexto resulta de uma descrição dupla que acompanha o relacionamento e a interação. Pensemos então no que afirmamos anteriormente: o que move o estudante é também o que forja a aprendizagem ou a não aprendizagem dos conhecimentos que ele busca na escola. Nesse caso, como identificar as motivações dos estudantes?

Para Fleuri (2008, p. 117), a transformação dos dispositivos ligados à relação de saber-poder dentro do contexto escolar, bem como a instituição de processos educativos de caráter dialógico, constitui um campo de aprendizagem de segundo nível, à medida que implica em desenvolver contextos educativos que permitam a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais. Trata-se de compreender e construir processos educativos em que diferentes sujeitos constituem suas respectivas identidades, elaborando autonomia e consciência crítica,

na relação de reciprocidade (cooperativa e ou conflitual) com outros sujeitos e com outros contextos: “[...] não só as pessoas se educam em relação, mediatizadas por seus contextos socioculturais, mas estes mesmos contextos socioculturais se transformam na medida em que são mediatizados pelas relações entre as pessoas.”

Questionamos os docentes da EJA quanto às metodologias que utilizam para organizar suas aulas a fim de garantir a aprendizagem significativa para os estudantes. As falas apontam para suas próprias perspectivas sobre as conexões entre ensinar, aprender e comunicar. São diferentes docentes, com diferentes formações que expressam diferentes pensamentos e ações.

Existe ainda o agravante do uso de termos referentes ao contexto escolar. Em alguns momentos, usam diferentes termos para significar a mesma coisa; em outros, usam este termo para significar coisas diferentes. Ao conversar com os docentes sobre o uso dos termos, bem como o sentido que fornecemos a eles, as falas das docentes mostraram que o ensino, necessariamente, não garante a aprendizagem, e mais, que a comunicação sempre está presente nas práticas docentes e é imprescindível nesta atividade. No entanto, nem todos os processos de comunicação garantem a conexão entre o ensino e a aprendizagem.

É nesse sentido que Freire (1982) afirma que a comunicação é um fenômeno de reciprocidade contínua, pois as pessoas envolvidas na atividade de comunicar estão (ou pelo menos devem estar) cointencionadas em torno do objeto de seu pensar. Os sujeitos interlocutores envolvidos na trama comunicacional e dialógica se expressam mediante um mesmo sistema de signos linguísticos, por isso a necessidade de desenvolvermos uma comunicação que seja percebida dentro de um quadro significativo comum a todos. Ao evidenciar essa questão, constatamos que os docentes conseguem se colocar no lugar dos estudantes em situação de aprendizagem. Fazem isso a partir das suas próprias dificuldades em torno da comunicação que fazem sobre a sua própria docência, argumentando que nem sempre estabelecemos conectividade entre os saberes escolares e os saberes de vida das pessoas da EJA. Nem sempre estabelecemos conectividade entre as diferentes linguagens que estas pessoas usam. Sem conectividade, a aprendizagem pode não ser significativa.

Sobre esta questão Freire (1982) entende que no processo de aprendizagem apenas aprende significativamente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode reinventá-lo. *A aprendizagem significativa* desenvolve no aprendente a capacidade de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Esta forma de aprender demanda conexões na relação entre ensinar e aprender.

Na situação educativa, educador e educando assumem o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer, tarefa possível graças à comunicação dialógica. Conhecer implica em se inserir na dialogicidade dos sujeitos em torno do objeto cognoscível, a fim de apreendê-lo criticamente. Uma docente da EJA que trabalha com o Ensino Fundamental contou sobre

a atividade de “Registros Fotográficos” que fez com os estudantes para que identificassem imagens do cotidiano de vida deles. Trabalhar dessa forma proporciona diferentes leituras, diferentes sentimentos e diferentes produções de textos escritos ou orais. O mais significativo para os docentes é a sensação de que os estudantes aprenderam, e que aquilo que aprenderam tem sentido na vida deles.

O acordo entre as pessoas envolvidas em uma *trama comunicacional* deve acontecer em torno de signos que garantam a compreensão, a inteligibilidade e a comunicação como momentos simultâneos do processo de conhecer. Nos processos de comunicar e conhecer está presente a noção de significados. O desafio da escola consiste em conectar contextos, estabelecendo significados entre eles.

Percebe-se nos docentes da EJA certa angústia que diz respeito à distância entre saber o que precisam fazer e saber o que fazer de fato, visto que a sala de aula é um contexto de diversidades e especificidades referentes aos processos identitários ali desenvolvidos. O ponto de partida é reconhecer a forma de conhecer do outro e valorizá-lo, de acordo com seus saberes e com a sua identidade sociocultural. Mesmo que estabeleçamos uma referência que diz respeito, por exemplo, aos saberes curriculares, é preciso investir nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos e experiências. Há que garantir a liberdade e a diversidade das opiniões de diferentes estudantes.

Nesse sentido, Freire (1982) adverte para que não incorramos no erro de “*absolutizarmos a ignorância dos educandos*”, alimentando crenças e comportamentos que legitimam a ideia de que muitos estudantes não conseguem aprender. Com isso, negamos ao estudante a possibilidade de aprender a partir do que sabem e chegar até onde é capaz de progredir. Por outro lado também reconhecemos as *ansiedades docentes* conforme relato:

Eu tenho algumas dúvidas! Por exemplo, sobre o perfil de cada aluno, sobre as dificuldades dos meus alunos. Eu ainda tenho muita dúvida e insegurança quanto ao que fazer. Às vezes não sei o que fazer por causa da especificidade de alguns alunos. Como lidar com alunos com demandas especiais? Tenho dúvidas quanto ao desempenho escolar deles. Penso que alguns têm dificuldades no comportamento, parece que são muito carentes. Às vezes não sei o que fazer. Às vezes até acho graça. Às vezes eu procuro elogiar aqueles que fazem a coisa certa, e corrigir com cuidado aqueles que erram, para não se ofenderem e desistirem. Procuro incentivar aqueles que têm mais dificuldades, mas é difícil! [...] Eu estava ensinando pontuação para eles, então eu fiz um ditado, e disse: “ponto parágrafo”. Então uma aluna me perguntou: “*professora como se escreve ponto parágrafo?*” Eu achei engraçado! A colega dela também achou, até riu e disse: “*não escreve, é só um ponto*”. Eu expliquei outra vez o ponto parágrafo! Eu tinha feito isso, acho que ela esqueceu. (informação verbal).

Existem erros que são construtivos, próprios de quem está conhecendo, de quem está transformando a língua falada em língua escrita. Não é coisa tão fácil para quem está aprendendo, quanto para nós que já sabemos. Afinal, a humanidade demorou muito tempo para chegar aos códigos linguísticos da forma como conhecemos hoje. A forma como grafamos a língua também é diferente, dependendo da civilização, a exemplo da escrita japonesa. Quais os erros construtivos que as pessoas cometem quando estão aprendendo a escrever em japonês? Quando estão transformando a língua japonesa falada em língua escrita? Qual a lógica da língua escrita japonesa? E da falada? Aprender a falar em japonês tem a mesma lógica que aprender a escrever japonês? Tais questionamentos causam perplexidade nos docentes, mas também possibilitam a alteridade, pois conseguem se colocar no lugar dos estudantes, ao mesmo tempo que levantam outras questões, como a que segue:

Pode ser... Mas e o travessão? Os alunos fazem a mesma coisa com o travessão na hora do ditado. Querem escrever o travessão na linha como se fossem letras. Eu falo para eles que o travessão tem que escrever entre as linhas. Alguns não gostam quando eu falo assim, mas outros querem fazer a coisa certa. Eu acho que eu tenho que fazer com eles a coisa certa! Tenho que ensinar o que é certo. (informação verbal).

Problematizemos a fala dessa docente: Quem determina o que é certo? Como a língua escrita é grafada na vida cotidiana? Em um cartaz? Em um *outdoor*? No ônibus? Na televisão? Na farmácia? Tem linhas? E o caso do computador? Onde estão as linhas no texto do computador? Este último é programado para fazer muitas, como separar sílabas, escrever "corretamente" sem linhas, concordância verbal e nominal, oferece o dicionário e outras coisas mais. A questão consiste em não confundir forma com conteúdo; o importante é saber o que significa o travessão em um texto. Talvez não seja importante se o travessão está na linha ou entre linhas. Para quem está tendo contato com a língua escrita, pontos e letras podem parecer a mesma coisa: sinais representativos. Para os estudantes, as linhas são para amparar tanto as letras quanto o travessão. Questionamos como os estudantes conhecem os saberes escolares e qual a concepção dos docentes sobre a estrutura epistemológica destes estudantes.

Ao pensarmos nos modos pelos quais os estudantes da EJA conhecem e aprendem, chegamos à problematização dos modos pelos quais nós docentes aprendemos, ensinamos e conhecemos. Vejamos o que disse um docente da EJA:

Mas os alunos também se atrapalham com outras coisas [...] Eles confundem substantivo com adjetivo. Eu explico várias vezes, mas ainda assim eles confundem, e muitas vezes esquecem. Eu já disse que o substantivo é sempre a característica, e o adjetivo é a qualidade, mas parece que eles não entendem ou esquecem. (informação verbal).

Consideremos a *relação entre língua e cultura*, entre linguagem e construção social de sentidos. Quando dizemos: “fulano é baiano”, qual é o substantivo? E o adjetivo? Baiano é a pessoa que nasceu na Bahia? E o que mais? Quais as condições de ser baiano na Bahia? E fora da Bahia? Em São Paulo, por exemplo, o que significa ser baiano? Na região sul e sudeste, o que significa chamar alguém de baiano? Tem a ver com a identidade das pessoas e com o sentido que o contexto social proporciona para a condição de ser baiano.

Estas questões no contexto da sala de aula podem confundir os estudantes adultos, que estavam acostumados a lidar com a lógica da língua falada e agora precisam aprender a lógica da língua escrita. Mesmo para nós que já sabemos ler e escrever não é tão fácil. Questionamos qual a comunicação necessária para conectar as atividades de ensinar e aprender? Qual o uso que os estudantes adultos fazem da língua escrita e dos saberes escolares nos desafios da vida cotidiana? Estes questionamentos nos remetem à problemática inicial que diz respeito à preocupação dos docentes quanto à *im-possibilidade de ensinar*. O esforço dos educadores consiste em garantir que os educandos aprendam aquilo que eles se propõem a ensinar. Quando esta função não se cumpre, a insatisfação e frustração tomam conta do fazer docente.

Tal condição às vezes nos imobiliza, fazendo com que rodemos em círculos, que é diferente de problematizar, visto que os desafios se transformam em situações-limite. Passamos a nos queixar e como não conseguimos transformar nossa queixa em pensamento-e-ação, também não conseguimos sair do círculo e avançar, posto que os estudantes não aprendem e não conseguimos entender o porquê. Foi o que relatou um dos docentes da EJA:

Fico pensando nisso que estamos falando e lembro dos meus alunos. Eu estava ensinando números ordinais para eles, e então eles perguntaram para que servia aprender aquilo. Falei que usariam em muitas coisas na vida: no elevador, se quisessem ir ao segundo andar, que número apertam? Eles disseram: acho que o número dois professora. Respondi que não dizemos andar dois, e sim segundo andar, no entanto na forma escrita grafamos 2 (dois). Muitos fazem confusão. Preocupo-me mais ainda com aqueles que têm problemas. Tenho um aluno que é deficiente visual. Ele tem um pouco de visão e para ler tem que encostar o papel. (informação verbal).

O prazer dos docentes é que os estudantes aprendam e, principalmente, usem os saberes escolares para lidar com os desafios que enfrentam na vida. Às vezes, no entanto, os desafios nos mobilizam e organizamos estratégias criativas para lidar com as dificuldades e acabamos por superá-las.

4 SOBRE ESTRATÉGIAS DE AÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA....

O trabalho de formação docente deve pensar a organização da prática pedagógica a partir das observações e análises que fazemos sobre a realidade escolar. Desenvolvemos esta tarefa enfrentando conflitos, mediados por uma comunicação dialógica, pela troca de saberes e fazeres, e pela leitura de diferentes textos, que possibilitam uma reflexão sistemática sobre o trabalho que desenvolvemos à propósito do depoimento desta docente da EJA:

Os encontros nos permitem ampliar os conhecimentos acerca do trabalho pedagógico com os alunos da EJA, possibilitando reflexões, discussões e análise da prática que realizamos. Também tivemos a oportunidade de ampliar os conceitos acerca das particularidades dos alunos, nos sensibilizando quanto às suas necessidades. Percebo crescimento e amadurecimento do grupo diante dos encontros realizados, o que tem contribuído para nossa prática. A partir dos questionamentos que fizemos foi possível compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Para que o ensino e a aprendizagem aconteçam, a comunicação é um fator fundamental. O papel do professor neste processo precisa ser reflexivo e mediador. A escola é um espaço heterogêneo, principalmente na modalidade EJA, e as diferenças precisam ser respeitadas e consideradas. (informação verbal).

O processo de formação docente que prima pela comunicação dialógica e pela problematização da prática educativa permite a cada docente ouvir sua própria voz, ouvir a voz do outro, inclusive do outro que é estudante. Processos dialógicos de formação docente resultam na necessidade de pensar em estratégias de ação que possibilitem reorganizar tanto a formação quanto a atuação docentes. Nesse sentido, a avaliação destes processos apontam encaminhamentos necessários para transformar queixas em ação, pensar em fazer.

Estes encaminhamentos são dimensões do processo de formação de educadores que emergem do próprio fazer docente, forjado pelos desafios e contradições vivenciados por estudantes e docentes no contexto da própria atividade de ensinar-aprender. Trata-se da relação entre a comunicação, o conhecimento e a docência enquanto dimensões do processo de formação de educadores, conforme relato:

É importante quando Paulo Freire diz que as atividades de ensinar, aprender e pesquisar são inseparáveis. Devemos partir dos conhecimentos vivenciados e elaborar a aula com temas que sejam o mais próximo possível da realidade dos alunos. Nosso trabalho deve ser desenvolvido de acordo com a linguagem e a concepção de mundo dos alunos. Precisamos investigar o que pensam os estudantes e as educadoras da EJA sobre as ligações entre as atividades de ensinar, aprender, conhecer e comunicar. Preocupo-me com a aprendizagem, mas quando percebo no desenvolvimento

das atividades que eles compreendem fico segura quanto à elaboração das atividades. (informação verbal).

Para os docentes da EJA a *comunicação* tem grande *relevância no processo de conhecer*. Os debates sobre o que fundamenta a prática docente apontam para a perspectiva de que a práxis docente é uma tarefa que não separa teoria e prática, que não separa o pensar do fazer e que, por isso, pode fornecer elementos para a compreensão do pensamento, do discurso, da comunicação, da prática e da formação docentes. Nessa opção, a comunicação dialógica é relevante, pois possibilita a troca de saberes e fazeres, falar de saberes e fazeres.

A dificuldade de trabalhar com uma metodologia dialógica está em torno da temporalidade da escola, que muitas vezes não permite romper com a dicotomia entre a “obrigatoriedade” de ensinar os saberes do currículo e a necessidade de trabalhar com temas do cotidiano de vida dos estudantes. Segundo Freire (1996), o grande desafio da escola e do trabalho docente é construir a conexão dos saberes escolares com os saberes da vida. Para tanto, é preciso lutar contra a “absolutização” da ignorância do estudante, desconstruindo a ideia de que a educação dialógica é uma ameaça para a “organização” da prática docente e para a “harmonia” da escola. É preciso pensar em estratégias de ação que promovam uma aprendizagem que seja significativa para a vida dos estudantes que procuram a EJA.

5 SOBRE COMUNICAÇÃO DIALÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE...

Pelo exercício da comunicação dialógica constituímos os contextos da formação docente como um espaço que conecta muitos outros contextos ao pensarmos sobre a organização da docência na EJA, a partir das observações e análises que fazemos da realidade social mais ampla, em conexão direta ou indireta com a realidade local da escola, das trocas e conflitos vivenciados no espaço escolar e em outros contextos sociais. Essa perspectiva é corroborada por Freire (1996) e traduz a centralidade da comunicação na atuação e formação docentes, no sentido de que falar e pensar sobre o que se faz possibilita fazer ainda melhor.

Questionadas quanto à comunicação que se constitui no contexto escolar, uma docente respondeu: “Os alunos entendem o que falo quando estou ensinando, pois conversamos bastante, procuro fazer com que eles participem em sala. Tento ser professora e uma amiga, gosto muito de conhecer a vida deles para entender o motivo pelo qual eles estão na EJA.” (informação verbal).

A *criação de contextos de diálogo*, visando ao confronto entre diferentes abordagens teóricas, seus pressupostos, implicações, limites, pontos de contrastes e convergências, possibilita que os docentes analisem o seu próprio fazer pedagógico (pressupostos, determinantes e implicações) para que se conscientizem de sua ação e para que possam interpretá-la, contextualizá-la e superá-la constantemente.

Analisando dados sobre a formação de professores que atuam no Ensino Médio da EJA, observamos que todos fizeram curso superior, alguns têm até pós-graduação. No entanto, todos afirmam que a capacitação para trabalhar com a EJA aconteceu na prática, forjada pelos desafios que tal prática imprime ao próprio fazer. A identidade docente é constituída em relação pelas demandas dos contextos das pessoas que buscam esta modalidade de ensino.

6 CONCLUSÃO

Para Severino (1994), os cursos de formação de educadores estão estruturados segundo os critérios que na sua constituição devem possibilitar a qualificação dos profissionais para o exercício de suas profissões. Para Mizukami (1986), as teorias não são as únicas fontes de respostas possíveis, completas e incorrigíveis para práticas docentes. Elas são elaboradas para explicar de forma sistemática determinados fenômenos, mas são os dados da realidade educativa que irão fornecer o critério para a sua aceitação, averiguação ou mesmo complementação. A atividade de conhecer e reconhecer a teoria em interação com as práticas docentes deve ser parte integrante do fazer docente que vai se transformando em relação.

Nos depoimentos de alguns profissionais da EJA, observamos que o aprendido na graduação, em muitos casos, permanece externo e um tanto estranho a estes profissionais e às suas respectivas práticas, como se nada tivesse a ver com o que fazem, bem como com seu posicionamento frente ao fenômeno educacional. As questões e impasses da experiência docente cotidiana podem ser resolvidos em um encontro intercultural e intercomunicacional, que implica em articular de forma complementar o postulado teórico com a reflexão coletiva da prática docente. Ao desenvolvermos esta interpenetração reflexiva, as superações dos impasses docentes vão acontecendo.

As escolhas das abordagens teóricas mencionadas nas falas e práticas de docentes encontram explicações nos pressupostos das teorias, mas também se explicam quando observamos o jogo de forças sociais, econômicas, políticas e culturais que podem condicionar e direcionar as escolhas no sentido do melhor, do pior, do desejável, do indesejável, do negociável e do inegociável. Consideramos os educadores, não como aqueles que apenas ensinam, mas como aqueles que também aprendem quando ensinam, que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, que aprendem para ensinar, que se abrem para aprender, considerando que precisam ensinar, que sabem que precisam aprender sempre, pois precisam ensinar.

Ao analisar as respostas das docentes quanto à escolha e uso de modelos de docência, percebemos que existem lacunas que dizem respeito à distância entre o que aprenderam na graduação e o que de fato fazem nas suas respectivas práticas. A desarticulação e não interferência das abordagens teóricas com e no contexto da prática docente, indicam que muitas vezes as teorias “estão-e-ficam” no plano do “ideal pedagógico”. Nesse caso, qual seria a condição para a conexão entre a abordagem teórica escolhida e a prática executada?

Evidenciamos a necessidade de repensar os cursos de formação docente, considerando a análise dos temas sugeridos e estudados nos currículos destes cursos, visando uma compreensão abrangente e significativa do real, que implica em articular aprendizagem, reflexão e diálogo das teorias pedagógica com as situações concretas da prática docente. Esta análise deve ser feita de maneira que o discurso, enquanto resultado do lido, estudado e analisado, se aproxime cada vez mais do vivido, pois vivenciar as propostas teóricas não é a mesma coisa que ler, escutar e debater sobre elas.

Os cursos de formação docente na sua estruturação não devem conceber que teorias e práticas pedagógicas sejam consideradas dicotomicamente. É possível e produtora que a partir da prática se possa refletir, discutir, analisar, questionar e criticar diferentes opções teóricas em confronto com esta prática. É possível também evitar fazeres ingênuos, históricos e estéreis, tanto na indicação “dos tais receituários” de abordagens estanques, externas e alheias ao fazer docente, quanto no problema da crítica pela crítica, que pode ser infecunda e desligada de uma prática experienciada.

Communication, participation and development of teachers in youth and adult education context.

Abstract

Communication processes are of highly relevance for both people knowledge. Most of the education undergraduate courses focus on childhood and adolescence; and also on a form of culture which is far from supporting the interests of illiterate adults. Among YAE (Youth and Adult Education) contexts, the diversity of identities and relational processes revealed is significant to understand how people learn, teach, and communicate. Many of the people who look for formal education in adulthood had unsuccessfully experienced it before. Therefore, returning to the school environment requires that students learning safeguard their studies abidance. We understand that Dialogical Communication raises questions concerning the education process and the challenges faced by both educators and learners. Reflecting and discussing about the teaching practice are comprehended in the Educators CPD (Continuing Professional Development), which makes the reorganization of educational practices possible in a way that compromises it with overcoming subordination processes in this context. Also, it enables the creation of educational contexts based on the interaction of different individuals and their contexts in order to develop creative integration, cooperative participation and meaningful learning.

Keywords: Teacher Education. Adult and Youth Education. Teaching. Dialogical Communication. Meaningful Learning.

REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**: a unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FLEURI, Reinaldo M. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexos sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão**: educador social. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

XAVIER, Marcia R. S. **Comunicação, conhecimento e docência**: dimensões do processo de formação de educadores no contexto da educação de jovens e adultos. 2010. 231 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. **Educação e religião**: os entre-lugares da educação de adultos na ação educativa do PEACE. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

