



## **DIALOGICIDADE E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EJA: AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**

*DIALOGICITY AND TEACHER TRAINING IN ADULT EDUCATION:  
THE CONTRIBUTIONS OF PAULO FREIRE*

*DIALOGICIDAD Y LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS:  
LOS APORTES DE PAULO FREIRE*

*Leôncio José Gomes Soares<sup>1</sup>  
Ana Paula Ferreira Pedroso<sup>2</sup>*

**RESUMO:** A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação de que seus sujeitos trazem consigo um conjunto de vivências e saberes que devem ser tomados como norteadores das práticas pedagógicas (FREIRE, 1978, 1992, 1999). Assim, atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado. Entretanto, a discussão acerca das bases teóricas fundamentais para a formação dos educadores de jovens e adultos permanece sem parâmetros que possam orientá-la (ARROYO, 2006; VÓVIO, 2010). Nesse sentido, o presente artigo apresenta algumas reflexões acerca das especificidades inerentes ao campo da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de demarcar essa modalidade educativa. Em seguida, a problemática da formação de seus educadores é abordada, explicitando-se seus principais desafios. Por fim, e sem ter a pretensão de esgotar a referida discussão, busca-se elencar alguns pressupostos defendidos por Paulo Freire, sobretudo os relacionados à dialogicidade, no intuito de contribuir para a discussão das questões mencionadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de jovens e adultos. Formação de professores. Diálogo.

**ABSTRACT:** *The Adult Education is a structured educational modality from the fact that its subjects bring with them a set of experiences and knowledge that should be taken as a guide to their pedagogical practices (Freire, 1978, 1992, 1999). Thus, paying attention to the specifics inherent to the field of adult education, it is assumed that the profile of professionals working in this area should also be differentiated. However, the discussion of the fundamental theoretical basis for the training of these educators remains without parameters as guidelines (ARROYO, 2006; VÓVIO, 2010). Accordingly, this article presents some reflections on the particularities inherent to the field of Adults Education in order to contextualize this type of education. Then the problem of training teachers is discussed, detailing key challenges. Finally, and without pretending to end this debate, it is intended to list some assumptions advocated by Paulo Freire, especially those related to the dialogicity, in order to contribute to the discussion of the issues mentioned.*

**KEYWORDS:** *Adult education. Teacher training. Dialogue.*

<sup>1</sup>Pós-Doutorando em Educação na Northern Illinois University com bolsa da CAPES. Professor Associado da UFMG e Pesquisador do CNPq. Belo Horizonte – MG – Brasil – E-mail: [leonciosoares@uol.com.br](mailto:leonciosoares@uol.com.br)

<sup>2</sup>Pedagoga. Doutoranda em Educação e bolsista da CAPES pela UFMG. Belo Horizonte – MG – Brasil – E-mail: [ana@crions.com.br](mailto:ana@crions.com.br)

**Recebido em:** 04/06/2012 – **Aprovado em:** 27/06/2013

**RESUMEN:** *Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) es una modalidad educativa estructurada sobre la constatación de que sus sujetos traen consigo un conjunto de experiencias y conocimientos que se deben tomar como guía las prácticas pedagógicas (Freire, 1978, 1992, 1999). Por lo tanto, prestar atención a tales especificidades inherentes al campo de la educación de adultos, se supone que el perfil del profesional que actúa en esta modalidad también debe ser diferenciada. Sin embargo, la discusión sobre las bases teóricas fundamentales para la formación de educadores y jóvenes sigue sin parámetros que pueden guiar a él (ARROYO, 2006; VÓVIO, 2010). Por consiguiente, este artículo presenta algunas reflexiones sobre las particularidades inherentes al campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, con el fin de delimitar esta modalidad educativa. Luego se discute el problema de la formación de sus profesores, explicando sus principales desafíos. Por último, y sin pretender agotar la discusión anterior, tratamos de enumerar algunos supuestos defendidos por Paulo Freire, en especial las relacionadas con la dialogicidad, a fin de contribuir a la discusión de los temas mencionados.*

**PALABRAS CLAVE:** *Jóvenes y Adultos. Formación del Profesorado. Diálogo.*

## **1 O CAMPO DA EJA E SUAS ESPECIFICIDADES: PRINCIPAIS PREMISSAS**

Agora, o senhor chega e diz: “Cicho, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?” Esse eu queria ver explicado. [...] Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito. [...] Daí eu pergunto. “Pode? Pode ser dum jeito assim?”<sup>3</sup>

O debate acerca das possibilidades das práticas pedagógicas vem ganhando cada vez mais espaço nos contextos educacionais. Especialmente em relação à EJA, tais discussões têm enfatizado que, para se potencializar o processo ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas devem tomar a vivência dos sujeitos como ponto de partida (PARREIRAS, 2001). Tal assertiva constitui uma das principais premissas defendidas por Paulo Freire, que argumenta que as práticas pedagógicas devem considerar o contexto de vida dos educandos como conteúdo básico, levando-os a se compreenderem como seres culturais, originários e produtores de cultura (FREIRE, 1978, 1992, 1999).

No que diz respeito à EJA, é importante atentar para o fato de que a experiência de vida de seus educandos confere a essa modalidade educativa uma identidade que a diferencia da escolarização regular, com demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação (SOARES, 2011). Segundo Arroyo (2005), tais premissas são fundamentais na configuração da EJA enquanto campo específico:

<sup>3</sup>Antônio Cicero de Sousa, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Trecho da entrevista feita por Carlos Rodrigues Brandão, publicado no prefácio do livro “A questão política da educação popular” (BRANDÃO, C. R. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984).

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2005, p.22).

Para além dessas preposições, cabe destacar que a singularidade dessa modalidade educativa em relação às outras engendra uma dinâmica própria do público que ela atende. Quando nos referimos ao educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001). O reconhecimento de tais especificidades também foi salientado em pesquisa realizada por Silva (2010):

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA, 2010, p.66).

Frente ao exposto, não se pode desconsiderar que esses alunos jovens e adultos possuem uma grande bagagem de conhecimentos, construída ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo. Tal assertiva é defendida por Freire (1992):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Todavia, é importante explicitar que a afirmação sobre o valor que possuem tais saberes nunca implicou que Freire considerasse que os educandos deveriam ficar limitados a

tais conhecimentos.

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 70-71).

Ou seja, é imprescindível que os educadores procurem conhecer seus educandos, suas características, suas culturas, suas expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem. Cabe ressaltar que estas não estão desvinculadas das necessidades básicas da população. Nesse contexto, “a EJA deve perguntar primeiro que realidade há de transformar, e depois o que pode fazer a educação para que essa transformação seja de melhor qualidade” (SOARES, 2001, p. 211-212). Para tanto, Freire afirma que é fundamental que os docentes construam uma postura dialógica e dialética, não mecânica, trabalhando o processo ensino-aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais o reduzindo à simples transmissão de conhecimentos (FREIRE, 1992).

Coerentemente com todas essas colocações, esse princípio tem como base fundamental a concepção de educação libertadora, que segundo o referido autor, “implica na negação do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1978, p. 81). Ao contrário, tal concepção enreda um esforço permanente pelo qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão inseridos no mundo em que se encontram.

A partir dessa perspectiva, fica explícito não só a relevância, mas principalmente o desafio da complexidade que se revela aos educadores dessa modalidade de ensino, conforme corroborado por Moura (1999):

Ao longo de sua trajetória, Freire mostrou que os educadores de alunos jovens e adultos devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e buscar elementos necessários à intervenção na sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua conseqüente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitem formas competentes de atuação nos contextos em que estão inseridos (MOURA, 1999, p. 76)

A partir das questões apresentadas, pode-se afirmar que a tarefa imputada aos educadores de alunos jovens e adultos exige deles um perfil plural, múltiplo e, mais do que isso, flexível, movediço. Assim, em razão desse perfil diferenciado, torna-se imperativo indagar sobre os desafios inerentes à formação do educador de jovens e adultos, conforme sistematizado a seguir.

### 1.1 Formação de educadores de jovens e adultos: possibilidades e desafios

Diante do contexto apresentado, as reflexões acerca das práticas pedagógicas voltadas para a EJA, trazem à tona, como implicação direta, alguns questionamentos relacionados à formação dos educadores nessa modalidade de ensino, dentre eles: quais são as bases teóricas necessárias para a formação desses educadores?

Porém, antes de nos debruçarmos sobre essa questão, é importante destacar que o debate que envolve o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente. Em trabalho anterior, já constatávamos que:

a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntariada, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Além disso, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já ressaltava as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e recomendava uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas (SOARES, 2008, p. 84).

Além disso, tem-se observado que, nas últimas décadas, a questão da profissionalização do educador de adultos vem se tornando cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade de uma formação diferenciada desse educador (SOARES, 2003). No campo legal, a LDB 5692/71<sup>4</sup> tem um capítulo dedicado exclusivamente ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador, considerando as especificidades do trabalho com esse público. Também a nova LDB, Lei 9394/96<sup>5</sup>, enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA também propõem um importante movimento no que se refere à formação do educador desse campo de ação educativa, ao destacar as especificidades exigidas desse profissional.

Nessa perspectiva, na medida em que o movimento de caracterização da educação de jovens e adultos se amplia, o aprofundamento do debate sobre formação do educador da EJA

<sup>4</sup>BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em junho de 2007.

<sup>5</sup>BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), de 20 de dezembro de 1996**. Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176 p.

torna-se imprescindível. . Ao discutirmos a educação como direito, não há como e nem porque desconsiderarmos os sujeitos envolvidos, com todas as suas peculiaridades que, em última análise, devem estar sintonizados com cada proposta educativa, o que nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo. Como coloca Barreto (2006):

não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age (BARRETO, 2006, p. 97).

Mas, se não é uma questão nova, como apontado por Soares, somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, “a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes” (SOARES, 2008, p. 85).

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos:

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO; MEC, 1997, p. 42).

Tal proposição é corroborada pelo inciso VII do art. 4º da LDBEN 9394/96, que determina que as especificidades dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos devem ser consideradas no contexto pedagógico. Assim, torna-se evidente a necessidade de uma formação específica para atuar na EJA, o que é sustentado pelo Parecer CEB/CNE 11/20006: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (p. 58).

Entretanto, é importante ressaltar que, no meio acadêmico, a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática nessa modalidade de ensino ainda é escassa e lacunar. A exemplo disso, nas últimas dez Reuniões Anuais da ANPEd (25<sup>a</sup> - 2002 a 34<sup>a</sup> - 2011), dos 233

<sup>6</sup>BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000.

trabalhos apresentados no GT8 sobre Formação de Professores, não foi encontrado nenhum no campo da EJA. Tal assertiva é confirmada pelos estudos de Haddad (2000) e de Pereira (2006), que nos alertam que essa produção não tem se mostrado tão efervescente e abrangente na EJA como se apresenta em outras modalidades. Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta pouco ou não escolarizada, e reafirma a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas relacionadas à formação de educadores, ou ainda, no campo das práticas e programas educativos (VÓVIO, 2010).

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à formação de educadores de jovens e adultos é a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois, conforme já mencionado, trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações. Nesse contexto, deve-se registrar que mesmo após dez anos do GT18 da ANPEd7 e da realização de três Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA8, os seus fundamentos permanecem em discussão. Tal fato é reiterado por Arroyo, quando afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

Em razão do exposto, a questão que se impõe é: qual seria o e perfil de educadores de jovens e adultos? Em concordância com o que foi mencionado anteriormente, se partirmos do pressuposto de que é fundamental reconhecer as especificidades da EJA, então se torna imprescindível reconhecer essas peculiaridades e, a partir delas, estabelecer os parâmetros para esse educador, e, conseqüentemente, uma política específica para a sua formação.

Em síntese, é o que propõe Arroyo, ao enfatizar a “particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural [...] como o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador” (ARROYO, 2006, p. 23). Do contrário, os educandos serão vistos apenas como alunos com trajetórias escolares truncadas, incompletas, a serem supridas. E, enxergar esses jovens e adultos a partir da ótica escolar é negar identidade à EJA. Diante disso, ser educador exige uma postura aberta e dialógica, de

<sup>7</sup>Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>8</sup>Os Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA foram realizados, respectivamente, em 2006 (Belo Horizonte/MG), 2007 (Goiânia/GO) e 2010 (Porto Alegre/RS). Cada um desses seminários deu origem a uma publicação, quais sejam: SOARES, 2006; MACHADO, 2008; OLIVEIRA et al, 2011.

comunhão em relação ao contexto no qual cada educando está inserido e aos valores que trazem consigo.

Outro elemento essencial para o qual se deve atentar em relação à formação do educador de jovens e adultos é a base teórica que irá fundamentar a sua prática. Para tanto, cabe destacar que as teorias pedagógicas construídas com base no período da infância (quando se acreditava que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência), não atendem às características inerentes à EJA e, portanto, não respondem às demandas advindas da prática do seu educador.

Constata-se, portanto, que outro grande desafio se apresenta: a construção, pelos próprios educadores da EJA, de uma proposta pedagógica que privilegie os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos, e que são formados em múltiplos espaços. Para além, conforme argumentado por Arroyo (2006), é necessário vincular a construção dessa teoria pedagógica com as grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta: educação e trabalho, movimentos sociais e culturais. É preciso reconhecer inclusive, como nos lembra Freire (1978), que a própria opressão vivida por esses jovens e adultos é uma matriz formadora.

Coerentemente com essa questão, é essencial que os educadores da EJA sejam capacitados para perceber e considerar os saberes que seus educandos trazem de sua vivência, uma vez que o conteúdo escolar selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis, não se adéqua à realidade do público jovem e adulto. Isso se torna ainda mais evidente ao legitimarmos a herança deixada pelos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA. Um legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas.

Em termos concretos, é preciso considerar que a experiência vivenciada por educandos e educadores pode se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a construção de uma visão reflexiva que vá além do instituído, possibilitando a emergência do novo.

Nesse contexto, o foco para se definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador deve enfatizar a necessidade de os profissionais buscarem refinar seus procedimentos para conhecer bem quem são esses jovens e adultos populares e como se conformam como tal. De acordo com Fávero *et al.* (1999), o profissional da EJA tem como desafio conhecer, valorizar e se apropriar dos diversos espaços em que jovens e adultos



transitam e constroem conhecimentos, no intuito de oferecer a eles possibilidades de se apropriarem criticamente da realidade e transformá-la. Para tanto, muitos autores apontam para a necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação-reflexão.

### *1.2 Dialogicidade: base para se pensar a formação de educadores na EJA*

Ao afirmar que “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1999, p.14), Freire nos convida a refletir sobre a postura dos educadores. Neste sentido, é necessário que os docentes assumam-se como colaboradores<sup>9</sup> da produção do saber e compreendam que ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, e sem ter a pretensão de esgotar a referida discussão, torna-se imperativa uma reflexão mais aprofundada acerca da dialogicidade e das suas contribuições para a formação dos educadores na EJA, um importante referencial epistemológico da teoria freiriana. Segundo o autor, considerando que o ato de conhecer dá-se no processo social, o diálogo, se configura como o principal mediador desse caminho. Assim, no processo de aprendizagem, só aquele que escuta de fato - que encontra sentido no que foi dito, a partir de procedimentos de apropriação, transformação, reinvenção e aplicação concreta – aprende, constrói conhecimento.

O diálogo impõe a superação da dicotomia ensino-aprendizagem como compreensão tradicional da educação, por não se efetivar em processos de extensão ou de invasão cultural, no qual está implícita a ação de levar, transferir ou depositar algo em alguém. Essa seria uma proposta antidialógica e incompatível com uma educação humanista e libertadora, uma vez que toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e outros instrumentos de domesticação. Para uma educação libertadora, o conhecimento tem que ser dialógico, sem espaço para invasões e manipulações, ações que não cabem quando se busca compreender as relações homem-mundo, e a transformação constante da realidade. É o que Freire coloca:

Comecemos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. (...) Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão.

<sup>9</sup>Colaborar: aqui entendido como laborar junto, em prol de algo comum.

(...) Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade (FREIRE, 2001, p. 39).

O diálogo, conceito-chave e prática essencial na concepção freiriana, é o momento em que homens e mulheres se encontram para refletir sobre sua realidade, sobre o que sabem e o que não sabem, para construir novos saberes como sujeitos conscientes e comunicativos. “O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.” (FREIRE, 2001, p. 52).

Ressalta-se que esse diálogo deve significar, ao mesmo tempo, ação-reflexão e, portanto, corresponder à práxis. Ao mesmo tempo em que refletimos sobre e denunciemos o mundo em que vivemos, agimos para sua transformação. Assim, a dialogicidade se revela como uma categoria capaz de catalisar o pensamento crítico, de promover a comunicação e de garantir uma educação comprometida com a humanização. É a possibilidade de se rever práticas estabelecidas e poder reconhecer que há sempre outras coisas a observar, a dizer e a descobrir.

A educação problematizadora se faz, assim, num esforço permanente pelo qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se encontram. Por isso, o diálogo é “o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade”. Essa dialogicidade começa “não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes” (FREIRE, 1978, p. 96).

Em relação a isso, Freire propõe que o ponto de partida desse diálogo seja a busca do conteúdo programático, em que estão implicados saberes diferentes que não podem ser impostos por ninguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre nossa condição no mundo. Conforme apontado por Zitkoski:

O desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais (Zitkoski, 2010, p. 118).

De acordo com Paulo Freire, o momento dessa busca é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que é chamado de universo temático ou o conjunto de temas geradores (FREIRE, 1978). O que se

pretende investigar é a visão de mundo dos educandos a respeito de determinada realidade e como cada um percebe e se relaciona com essa realidade.

É importante explicitar que os temas geradores não são temáticas motivacionais que se limitam a satisfazer as curiosidades dos educandos, recursos didáticos para melhor atrair sua atenção. São objetos de estudo selecionados no processo de investigação junto à comunidade e a partir do seu caráter significativo, conflituoso e contraditório. “A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens constituem os temas da época” (FREIRE, 1978, p.107).

Nessa perspectiva, o tema gerador não se encontra em homens isolados da realidade, tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Por isso, investigar o tema gerador é investigar o pensar e o atuar dos homens sobre a realidade. E, para o conhecimento da visão de mundo dos educandos, onde estão os seus temas geradores, é imprescindível uma pesquisa que possa desencadear uma ação dialógico-problematizadora. “Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas” (FREIRE, 1978, p. 116). A problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo ou ato para agir melhor, na realidade, com os demais e não tem um ponto de chegada. A cada passo dado no sentido de aprofundar-se na situação problemática, novos caminhos de compreensão do objeto de análise vão surgindo, como defende Freire:

Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo. Significa “re-ad-mirála”, através da “ad-miração” da “ad-miração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada. Desta maneira, na “ad-miração” do mundo “admirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. Aí reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica (FREIRE, 2001, p. 57).

Sintetizando, para Paulo Freire, a dialogicidade Freire, está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. E, para que ela se efetive de fato, ou seja, haja a aproximação entre educador-educando-objeto do conhecimento, o principal instrumento é a pesquisa do universo vocabular, cultural, e das condições de vida dos educandos. Nesse contexto, o diálogo freiriano torna-se um referencial epistemológico de uma pedagogia que possibilita construir coletivamente uma educação que promova a humanização e a libertação.

Diante do exposto, ressalta-se que a proposta de uma formação docente pautada nas premissas da dialogicidade encontra uma ampla argumentação, na medida em que seus

fundamentos apoiam-se em pilares que norteiam uma educação humanizadora e para todos. Além disso, o diálogo, na qualidade de uma categoria fundamental do pensamento freiriano, tem-se mostrado imprescindível para se pensar as práticas pedagógicas e o currículo, sobretudo no âmbito da EJA.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada. In: SOARES, L.J.G. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.93-101.

FÁVERO, Osmar, RUMMERT, Sonia Maria, DE VARGAS, Sonia Maria de. A formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores, In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., Caxambu, 1999. **Anais da...** Caxambu: ANPEd, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 65 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218 p.

HADDAD, Sérgio. (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo, 2000. 123 p. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ\\_down&y=base&z=16](http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ_down&y=base&z=16)>. Acesso em: 10/11/06.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: MEC/Secad; UNESCO, 2008. 184 p.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999. 215 p.

OLIVEIRA, Everton Ferrer de; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo helvécio Almeida (Org.). **Formação de educadores de educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Deriva, 2011. 270 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. 224 p.

PARREIRAS, Patrícia Conceição. **Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e sócio-culturais**. Belo Horizonte: PUC/MG, 2001. 15f. Mimeografado. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1893462217669.doc>>. Acesso em: 22/07/05.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 281-291.

SILVA, Jerry Adriani. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

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

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296p.

SOARES, Leôncio José Gomes. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 121-141.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201-224.

UNESCO; BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos. In: PAIVA, Jane Paiva; MACHADO, Maria Margarida ; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004**. Brasília: MEC, 2004.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de**

jovens e adultos. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 60-77.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. 439 p.

**Como citar este texto:**

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio/ago. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3063>>. Acesso em: 28 ago. 2013.