

EDUCAÇÃO SENSÍVEL E DE DIREITO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA/COM A EJA

Verônica Domingues Almeida¹
Universidade Federal da Bahia

Andrea Barros Daltro de Castro Costa²
Secretaria Municipal de Educação de Salvador

RESUMO

Este texto resulta de uma pesquisa-formação que intencionou compreender experiências formativas de licenciandos/as, vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos, a partir do Programa Residência Pedagógica, núcleo Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia. Com discussão situada no entendimento da EJA como direito e na compreensão da formação docente como complexa e multirreferencial, tensiona concepções limitadas ao saber e ao saber-fazer e propõe ampliação dos itinerários formativos para contemplar, também, o saber-ser. Discorre sobre a construção de uma epistemologia docente fundada nas relações, apresentando eixos significantes engendrados no âmbito do Programa e que balizaram o trabalho pedagógico realizado. Apresenta experiências formativas destacadas pelos/as licenciandos/as como potencializadoras de uma educação sensível e apresenta como resultados o entendimento de que a apropriação simultânea de teorias curriculares, a compreensão da complexidade do fenômeno educativo e a experiência de dinâmicas que abarcam a indissociabilidade entre o sensível e o inteligível, potencializam uma formação docente relevante para uma prática pedagógica inclusiva e humanizada, essencial aos sujeitos da EJA

Palavras-chave: Educação sensível; EJA; Experiência; Formação docente; Residência Pedagógica.

SENSITIVE AND LAW EDUCATION: TEACHING TRAINING EXPERIENCES IN EJA

ABSTRACT

This text is the result of research-action-training on the training experiences of undergraduate students in the field of EJA based on the Pedagogical Residency Program, Pedagogy Center at the University Federal da Bahia. Additionally, the discussion based on the understanding of EJA as a right and teacher training as complex and multi-referential, straining conceptions limited to knowledge and know-how and proposing the expansion of training itineraries to also know-how. It discusses the construction of a teaching epistemology based on relationships, presenting significant engendered axes within the scope of the Program which remarked the pedagogical work carried out. Furthermore, it presents the training experiences highlighted by the undergraduate students as potentializers of a sensitive education, concluding that the simultaneous appropriation of curricular theories, the understanding of the educational phenomenon complexity and the experience of formative dynamics that encompass the

¹ Doutorado em Educação UFBA. Professora Adjunta UFBA, Salvador, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Faculdade de Educação, Vale do Canela, Salvador, Bahia, Brasil CEP: 40.110-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-3838>. E-mail: veedomingues@gmail.com.

² Mestrado em Educação UNEB. Professora SMED-Salvador, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Faculdade de Educação, Vale do Canela, Salvador, Bahia, Brasil CEP: 40.110-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3928-4691>. E-mail: andrea.barros75@gmail.com.

inseparability between the sensitive and the intelligible, enhance a relevant teacher training into an inclusive and humanized pedagogical practice, which is considered essential to the subjects of EJA.

Keywords: Sensitive education; EJA; Experience; Teacher training; Pedagogical Residence.

EDUCACIÓN SENSIBLE Y DE DERECHO: EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LA EJA

RESUMEN

Este texto es el resultado de una investigación-acción-formación sobre experiencias formativas de estudiantes de licenciatura vivenciadas en el campo de la EJA, a partir del Programa Residencia Pedagógica, de la Universidad Federal de Bahia. Con una discusión situada en el entendimiento de la EJA como derecho y de la formación docente como compleja y multirreferencial, tensiona concepciones limitadas al saber y al saber-hacer y propone ampliación de los itinerarios formativos para, el saber-ser también. Discute sobre la construcción de una epistemología docente fundada en las relaciones, presentando ejes significativos engendrados en el ámbito del Programa que guió el trabajo pedagógico realizado. Presenta las experiencias formativas destacadas por los y las licenciandos/as como potenciadoras de una educación sensible, concluyendo que la apropiación simultánea de teorías curriculares, la comprensión de la complejidad del fenómeno educativo y la experimentación de dinámicas formativas que abarcan la indisociabilidad entre lo sensible y lo inteligible, potencian una formación docente relevante para una práctica pedagógica inclusiva y humanizada esencial a los sujetos de la EJA.

PALABRAS CLAVE: Educación Sensible; EJA; Experiencia; Formación docente; Residencia Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta resultados de uma investigação desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP)³, núcleo Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem como temática a formação inicial docente, desencadeada por uma esfera sensível, a partir de experiências formativas vivenciadas em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede municipal de educação de Salvador-Bahia. Nas condições de orientadora e de preceptora⁴ do PRP, assumimos as funções de orientar e acompanhar processos de formação de estudantes de Pedagogia, nos implicando em fazer um contraponto em relação ao caráter pragmático do PRP, no que tange à ligação obrigatória de suas proposições à Base Nacional Comum

³ O Programa Residência Pedagógica, lançado em 2018, como parte da Política Nacional de Formação Docente, do Ministério da Educação, objetiva fortalecer as relações das instituições de ensino superior (IES) com as escolas e define-se como atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de Educação Básica, denominada escola-campo. Atualmente (2022), o programa está em seu terceiro edital e indica que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por IES, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Para maiores informações: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

⁴ No programa o/a docente do Ensino Superior é denominado de orientador/a, os/as docentes da Educação Básica de preceptores e os/as licenciandos/as de residentes. Usaremos, também, essas nomenclaturas no decorrer do texto.

Curricular (BNCC),⁵ e proporcionar experiências de formação que não ficassem limitadas ao saber e ao saber-fazer, mas que envolvessem, também, o saber-ser.

Nesse escopo, com base em Macedo, Nascimento e Guerra (2014), entendemos que é fundamental destacar a ideia de base comum vinculada à noção de identidade nacional, desprezando as lutas sociais pela diversidade como condição sociocultural da educação em diversos contextos brasileiros. Assim, a compreensão de currículo comum e de base curricular nacional, muitas vezes, entra em choque com as políticas de acesso e de permanência de sujeitos que lutam para ser reconhecidos em suas singularidades e ter os seus saberes/fazeres práticos e experienciais considerados nas propostas curriculares das escolas. Essa problemática fica ainda mais evidente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos.

Do mesmo modo, no âmbito deste estudo, o debate sobre formação docente necessitou ser revisitado. A coexistência de paradigmas filosóficos, políticos e pedagógicos na contemporaneidade tensiona o cenário educacional, conferindo ao campo da formação docente uma amplitude referencial e propositiva que alarga os itinerários formativos. A forte influência que pressupostos positivistas e iluministas exercem no campo educativo é expressa em concepções que compreendem a formação como capacitação e finalidade, tendo como focos centrais o intelecto e a técnica. Tais concepções são traduzidas em propostas nas quais os itinerários formativos tendem a ser predeterminados por metas ou estruturas curriculares fechadas que, de modo linear e mecanicista, conduzem os percursos de formação para a elaboração de epistemologias restritas ao saber e ao saber-fazer.

Porém, atualmente, outras concepções de formação vêm emergindo no campo educacional, compreendendo-a não como uma condição permanente a ser introjetada em cada sujeito que se dedica ao magistério, mas como um processo vinculado às múltiplas referências e experiências de diferentes naturezas, abarcando a complexidade do real e vinculando a prática educativa à vida. Tais concepções entendem a heterogeneidade própria da atividade educacional, compreendem que o imponderável

⁵ Esse aspecto do Programa, inclusive, foi alvo, em âmbito nacional, de muitas críticas de comunidades acadêmicas, por, entre outras questões, condicionar à submissão das propostas à implementação da BNCC, sem promover um amplo debate e desprezar as especificidades formativas de cada local.

da formação extrapola as dimensões cognitivo-teóricas e técnico-práticas, indicam que seu teor experiencial ocorre nas relações do sujeito com o mundo, com o conhecimento, com os outros e consigo mesmo e, desse modo, podem ser vinculadas à teoria da complexidade (MORIN; LE MOIGNE, 2000) e à abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998; BORBA, 1998). Assim, a formação esteada na complexidade e na multirreferencialidade considera as múltiplas experiências de vida dos sujeitos em seus aspectos culturais, estéticos, sociais e políticos, entre outros.

Nesse entendimento, os itinerários formativos extrapolam as dimensões intelectivas e instrumentais do saber e do saber-fazer, voltando-se, também, para as dimensões subjetivas do saber-ser, nas quais a historicidade do vivido e a escuta dos sentidos e dos sentimentos não são consideradas instâncias inferiores, mas integram igualmente o sujeito em sua formação e em sua existência. Nesse escopo, se justifica e se destaca a relevância deste estudo que, a partir do tensionamento entre a BNCC e as concepções de formação intelectual e instrumental, visa a compreender como as experiências desencadeadas no PRP Pedagogia-UFBA abarcaram uma formação sensível que envolveu os âmbitos do saber, do saber-fazer e do saber-ser, intencionando provocar um movimento de (re)criação de propostas formativas que potencializem experiências outras no campo da docência. Tais experiências não foram limitadas às esferas teórica e técnica, privilegiando a cognição, o desenvolvimento de competências e a aplicação de habilidades, mas estiveram voltadas, também, para que as dimensões existenciais do sujeito, como a cultura, a sensibilidade e as emoções, por exemplo, fossem igualmente acionadas.

Nesse âmbito pragmático e conceitual, buscamos responder à seguinte questão-problema: como as experiências vividas no PRP Pedagogia-UFBA, desencadeadas por uma epistemologia de educação sensível pautada nas relações, forjaram a formação dos/as licenciandos/as? Para responder a tal problema, assumimos durante todo o percurso uma postura de pesquisa-formação materializada através dos planos de trabalho, dos diálogos desenvolvidos nas reuniões, da elaboração dos materiais pedagógicos, dos registros feitos pelos integrantes e, ainda, por meio de um questionário avaliativo final.

Apresentar esse percurso de pesquisa-formação é a nossa proposta neste artigo; para tanto, contextualizamos, inicialmente, a modalidade da EJA explanando-a na esfera de uma educação sensível, cidadã e de direito, voltada para as relações do sujeito com o mundo, com o conhecimento, com os outros e consigo mesmo. Em seguida, abordamos os caminhos metodológicos da investigação e a criação da epistemologia sensível do trabalho pedagógico esteada nas relações e, por fim, apresentamos significações construídas pelos/as residentes a partir das experiências formativas engendradas nessa epistemologia educativa, no âmbito do PRP.

EJA: EDUCAÇÃO SENSÍVEL E DE DIREITO

Para tratar de uma educação sensível como direito, de um modo geral e, mais especificamente, da EJA, é preciso e urgente situar dois pontos cruciais na compreensão acerca dessa modalidade: quem são os seus sujeitos, com suas histórias de exclusões, e os encaminhamentos pedagógicos específicos para essa modalidade educativa, delineados nos meandros históricos e sociopolíticos. A fim de compreender as dimensões do saber-fazer-sentir atreladas a essas práticas, esse percurso reflexivo-investigativo sugere o debate sobre como jovens, adultos e idosos viveram/vivem e construíram/constroem suas relações educativas, como dialogam com o conhecimento, com os outros, com o mundo e consigo mesmos em seus percursos educacionais.

A Educação de Jovens e Adultos ao longo da história esteve relegada às finalidades que não se voltavam para as experiências ampliadas de seus sujeitos no mundo (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019). Ora atrelada a interesses eleitorais, quando se buscava alfabetizar o maior número de pessoas para estarem aptas ao voto; ora assentada em um cunho mercantilista, a fim de produzir mão de obra barata para acatar as demandas econômicas, a atividade educacional na EJA, em geral, não visava a atender aos interesses específicos de seus sujeitos, não respeitava suas experiências de vida, seus processos de subjetivação e suas singularidades.

Nesse contexto, os programas educativos eram realizados de modo aligeirado, desenvolvidos por docentes despreparados/as e com formação inadequada, voltados

para a instrumentalização técnica e controle dos corpos, além de deslocados das dimensões sensíveis que nos constituem em nossa integralidade como humanos, favorecendo, assim, visões distorcidas do exercício da cidadania. Como alerta Capucho (2012):

A concepção de formação para cidadania esteve, no processo histórico, predominantemente ligada à tese liberal da imaturidade, despreparo das camadas populares para a convivência social, necessidade de contenção dos anseios populares e submissão das massas. [...] mas como visto, a cidadania, ao se propagar como civismo e respeito à ordem, também se configura como baluarte de forças conservadoras (p. 29 e 30).

Assim, as proposições educacionais na EJA fundavam-se em concepções desvirtuadas de cidadania, bem como traziam uma visão equivocada dos seus sujeitos, que os objetificava para atender a interesses externos à vida deles. Assim, os sujeitos da EJA são pessoas que trazem nos seus itinerários educacionais reflexos da exclusão e das diversas violências cognitivas e pedagógicas, que se exprime na falta de estudos sobre o seu desenvolvimento intelectual, considerando-os incapazes, obrigados a aprender saberes descontextualizados das suas experiências de vida, ampliando o lugar secundário que essa modalidade ocupa nas políticas educacionais.

Após algumas mobilizações da sociedade civil, no período pós-golpe militar de 1964, a conquista da EJA como obrigação do Estado e direito de todos foi impulsionada, concretizando-se em políticas públicas voltadas para esse acesso, desenvolvidas com base na Constituição Federal da República, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Entretanto, o fosso entre o proclamado e o efetivado ainda é amplo, especialmente quando se defende a igualdade de direitos em um sistema econômico neoliberal, que evidencia as desigualdades e alimenta limitações no exercício pleno da cidadania.

Discutir educação como direito humano implica a democratização do acesso à escola, a ampliação do seu escopo de atuação, mas também o olhar atencioso, ético e responsável para com os sujeitos praticantes da EJA. Faz-se relevante a ruptura com paradigmas voltados estritamente para o desenvolvimento do intelecto e/ou o aprimoramento técnico, seguindo em direção a novas composições paradigmáticas que

se esteiem nas relações com os conhecimentos e com o mundo e que não dissociem a prática pedagógica do âmbito de direitos na sua integralidade, ou seja, da humanização.

Os sujeitos da EJA, “sujeitos-jovens-adultos trabalhadores interrogando-se pelos significados de seus itinerários desde crianças-adolescentes da sobrevivência, do trabalho para as escolas, para a EJA, à procura do seu direito a uma vida justa” (ARROYO, 2017, p. 7), carregam saberes múltiplos que exigem práticas pedagógicas pautadas na multirreferencialidade, de forma colaborativa e coletiva. Assim,

[...] ao longo do desenvolvimento do projeto de estudo, acontece uma pedagogia autoral, pelo aproveitamento máximo dos alunos e mestres como autores do real vivido, pensado e trabalhado. Como produtores de conhecimentos, os professores são centrais na explicitação, na compreensão da diversidade de significados que as vivências sociais e culturais dos educandos carregam. Estes trazem suas vivências e interrogações que, porém, não param por aí. Em diálogo com o conhecimento produzido sobre essas realidades, vão sendo captados e confrontados os saberes que essas interrogações aprontam (ARROYO, 2017, p. 137).

Nesse âmbito, iniciou-se a discussão no PRP Pedagogia-UFBA sobre a ressignificação da EJA a partir do reconhecimento dos sujeitos como “adultos que lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, empregos, etc.) e trajetórias perversas de exclusão que se enraízam no analfabetismo” (COSTA, 2019, p. 105), desafiando a todas as pessoas envolvidas em estratégias para instituir a cultura do direito humano e da formação na cidadania ativa: concretizar a seguridade dos direitos, exercitar a garantia de novos direitos e lutar pelos direitos furtados.

Para alcance de tal desafio, foi preciso romper com paradigmas educacionais reprodutivistas e mecanicistas que subjetivam o educando como *homo faber* e contribuem para a “insignificação” da vida humana, já que limitam as relações a seu caráter estritamente utilitário (ARENDR, 2010). Desse modo, foram ressaltadas as dimensões sensíveis da formação humana, com percurso para a construção da educação inclusiva que contempla a heterogeneidade e as singularidades, abarcando, também, a esfera do saber-ser, contrapondo-se à educação limitada à transmissão de conteúdos e técnicas dominados pelo/a professor/a, na qual a relação entre os sujeitos

é cerceada por um poder unilateral e pela restrição das experiências, que tendem a ser homogêneas e classificadas por critérios restritos ao saber e ao saber-fazer.

Essa ruptura paradigmática, necessária à EJA, foi colocada como potência no desenvolvimento de uma educação sensível estada nas relações (ALMEIDA, 2017), de forma a garantir a construção de múltiplos saberes e habilidades, potencializadora, também, de processos humanizantes, pautados por posturas éticas e solidárias, que favorecem a sensibilidade, a criatividade, o desejo, o pensamento crítico e o pertencimento social, respeitando os diferentes processos de subjetivação e as singularidades dos seus sujeitos.

Esta proposição da educação sensível estada nas relações envolveu o respeito ao pluralismo, a inclusão do outro e a compreensão da política como ação e como processo (ARENDR, 2010), valorizando as relações que os sujeitos constroem com o conhecimento, com o mundo e com os outros (ALMEIDA, 2017), sem os julgar “como se lhes faltasse algo essencial” (LARROSA, 2002, p. 22). Desse modo,

[...] uma educação para as relações não funciona sobre um saber-poder *a priori*, pois volta-se para as potencialidades e as atualizações. Refere-se à capacidade de aprendermos as relações das coisas entre si, entre elas e o mundo e entre nós mesmos, indistinta e concomitantemente. Implica pensar o ato pedagógico nas múltiplas e infinitas redes que se constroem e se destroem entre os fenômenos, não apenas tratando da questão do “porquê” ou do “como”, mas evidenciando as conexões imensuráveis (ALMEIDA, 2017, p. 257).

A educação sensível, praticada na EJA, potencializa o diálogo, a partir do inquietar dos sujeitos e da mobilização do coletivo, democratizando as ações pedagógicas e repugnando as injustiças naturalizadas historicamente. Esses ideários inspiraram a formação docente assegurando a atividade educativa distanciada da organização do trabalho pedagógico linear, reprodutivista e homogênea que favorece injustiças sociais historicamente postas. Assim, a equidade de direitos atrelada ao respeito à diversidade, às singularidades e aos diferentes processos de subjetivação se estabeleceu como contribuição para a solidariedade coletiva, construção praticante dos saberes no contexto formal escolar, na qual todos os sujeitos, a partir do diálogo, buscavam a realização de trabalho significativo e significativo, a partir da “diversidade

de significados acumulados por outros coletivos, em outros tempos, que viveram e interpretaram essas vivências” (ARROYO, 2017, p. 137) .

O corpo teórico que inspira as discussões, aqui postas, sobre a EJA como direito e delineada em torno de uma educação sensível e esteada nas relações, coaduna-se com a compreensão dos processos formativos de docentes em uma perspectiva experiencial, complexa e multirreferencial, pois

[...] uma das marcas desses projetos é tentar trazer para as práticas de ensino-aprendizagem experiências, indagações, conhecimentos contextualizados ou o reconhecimento de que todo saber é produzido e aprendido por sujeitos concretos, em culturas, relações sociais, resistências concretas (ARROYO, 2017, p. 138).

Desse modo, mergulhadas em estudos/práticas que envolveram a participação da orientadora, da preceptora e dos/as residentes, nos desafiamos a construir uma epistemologia pedagógica que potencializasse a formação de todos os sujeitos envolvidos, ou seja, que tivesse uma chave de atuação dupla e envolvesse tanto os/as participantes do PRP como, também, os/as alunos/as da EJA. Assim, a organização do trabalho pedagógico foi delineada a partir de cinco eixos significantes que visavam a potencializar os objetivos de formação almejados pelo subprojeto Pedagogia-UFBA para os/as residentes, bem como contemplasse os objetivos de formação da escola básica, voltados para os sujeitos da EJA.

Itinerários da pesquisa-formação e a construção de eixos significantes de uma educação sensível esteada nas relações

A concepção de formação docente em seu esteio experiencial, complexo e multirreferencial já constava no subprojeto do curso de Pedagogia, no PRP, desde o momento em que foi submetido ao Projeto Institucional da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), diante do primeiro edital do programa, o nº 6/2018. Desse modo, seu plano apresentava a abertura necessária ao diálogo para a composição das ações, tendo como projeção, após o período de seleção das escolas e suas respectivas preceptoras, a construção coletiva das proposições formativas a fim de respeitar as características

singulares das comunidades escolares. Essa abertura trazia, também, a pesquisa como princípio e como elemento fundante da formação docente.

O PRP teve a duração de 18 meses, distribuídos em 440 horas de efetiva ação pedagógica, sistematizada no diálogo entre universidade e escola básica. Em consonância com o Edital, o subprojeto Pedagogia foi dividido em três etapas, assim dispostas: *Etapa 1 (Ambientação)* – 60 horas destinadas a estudos sobre currículo (incluindo a BNCC), docência ampliada e pesquisa, além da aproximação inicial com a realidade das escolas e a sistematização das formas de registro do trabalho; *Etapa 2 (Imersão)* – 320 horas subdivididas em: a) 100 horas de preparação, que compreenderam a continuidade dos estudos da primeira etapa, além da elaboração dos planos de trabalho de preceptoras e residentes e a ambientação nas escolas; b) 120 horas de pesquisa da prática pedagógica, que compreendeu a continuidade dos estudos, a elaboração de diagnóstico escolar, a construção dos planos de aula, sequências e projetos didáticos, e a avaliação do processo, com consequente retomada e revisão das ações; c) 100 horas de efetiva regência de classe; *Etapa 3 (Socialização)* – 60 horas destinadas à divulgação do trabalho e à elaboração do relatório final.

Entendemos que o caminhar desse percurso foi delineado em uma pesquisa-formação por situar tais processos em um contexto político, social e cultural (CRESWELL, 2014) trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos envolvidos. Assim, por meio de uma postura investigativo-reflexiva contínua, durante todo o curso do PRP, foi possível estudar os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorreram entre os/as participantes durante o desenvolvimento do programa. Como os itinerários formativos não foram projetados e, sim, delineados durante o percurso, a pesquisa na/de formação se mostrou como opção metodológica por “[...] levar em consideração a totalidade concreta tal como é vivida” (DIONNE, 2007, p. 23).

Desse modo, compreendemos tal caminho como uma pesquisa-formação por apresentar flexibilidade em relação aos percursos, envolver todos como participantes em um processo coletivo de aprendizagem (ANJOS, 2015) e por objetivar priorizar mais a promoção da formação do que coletar dados (LONGAREZI; SILVA, 2013). Como uma

experiência em aberto, que se foi se construindo no processo, com a implicação direta dos participantes, envolvendo avaliação contínua e modos coletivos de imersão nas problemáticas do ensinar e do aprender (ANJOS, 2015), se configurou em ação contínua de retroalimentação da proposta do subprojeto, promovendo experiências formativas tanto para os/as residentes como para as docentes que os/as acompanhavam, incluindo a docente do Ensino Superior.

Assim, tal metodologia contemplou “a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação” (PRADA; LONGAREZI, 2012, p. 269) e consentiu atender tanto as finalidades do Edital do PRP como as do subprojeto Pedagogia, por potencializar experiências formativas enquanto propúnhamos ações, possibilitando uma participação efetiva dos envolvidos nas atividades realizadas e tornando-os fortemente implicados no processo (DIONNE, 2007).

Durante todo o percurso tivemos reuniões quinzenais destinadas a sessões de estudo e elaboração do material didático-pedagógico que deram subsídios para a elaboração da epistemologia de educação sensível esteada nas relações, desenvolvida com os sujeitos da EJA. Além das reuniões, contamos com o Moodle, uma plataforma digital utilizada pela UFBA, que serviu de retroalimentadora das comunicações, além de receber as postagens dos planos de trabalho, planos de aula, projetos e sequências didáticas e relatórios. Todo esse caminho maleável, não só devido às concepções que o subsidiaram, mas, também, devido à própria dinâmica da escola, foi registrado pelos/as participantes do subprojeto ao longo do processo de pesquisa-formação.

Com a finalidade de compreender as experiências formativas engendradas pelos/as residentes no percurso da investigação, estudamos os registros feitos nos relatórios, nos diários de formação, nas atas das reuniões e, ainda, em um questionário *online* avaliativo, aplicado após o término do programa. Desses instrumentos, destacamos, neste texto, apenas os registros referentes às experiências formativas de residentes potencializadas pelo trabalho desenvolvido com os eixos significantes de uma educação sensível esteada nas relações e desenvolvida na EJA, e que foram mencionados nos questionários *online*.

Desse modo, levando em consideração que a BNCC não contemplava a EJA⁶, definimos, de modo colaborativo e atento ao diagnóstico da escola, que desenvolveríamos uma epistemologia do trabalho pedagógico que não se limitasse ao saber e/ou ao saber-fazer, mas que abrangesse, também, o saber-ser. Destarte, a tensão entre uma proposta pautada por um modelo de formação predeterminado e aplicacionista e os nossos estudos sobre processos formativos experienciais, complexos e multirreferenciais nos desafiou a criar, e, inspiradas nas experiências cotidianas miúdas e nas brechas e fissuras de reexistências afirmativas e transgressões, construímos, de modo contrastivo à BNCC, uma epistemologia de trabalho docente voltada para uma educação sensível, estada nas relações. Vale destacar que a epistemologia pedagógica da “Educação para as relações” (ALMEIDA, 2017) no PRP foi delineada em uma dupla chave de ação, pois na composição de seu trabalho pedagógico para os/as discentes da EJA estava o percurso formativo potencializador de experiências sensíveis para os/as participantes do PRP, envolvendo, especialmente, os/as residentes.

A trajetória de construção dos eixos significantes da “Educação para as Relações” (ALMEIDA, 2017) se iniciou desde os primeiros momentos do PRP. A primeira etapa do programa foi destinada ao reconhecimento da realidade e da proposta de trabalho da escola-campo, dos sujeitos desse contexto e os documentos basilares da EJA na instituição. Esse reconhecimento inicial objetivou a elaboração de um diagnóstico que subsidiasse os passos e estratégias de atuação e de colaboração entre os participantes. O período da regência se iniciou com a coparticipação, oportunizando a construção dos vínculos afetivos e de confiança entre residentes e sujeitos da EJA, a partir do compartilhamento de saberes e sentires no espaço educativo. Esses passos se mostraram fecundos para a construção dos eixos significantes de uma educação sensível, pois favoreceram a compreensão da atuação do/a docente não como mero/a “dador/a de aulas”, mas como aquele/a que possui o compromisso ético, político e pedagógico de potencializar uma formação ampliada e humanizada aos discentes.

⁶ Registramos que na ocasião que o trabalho foi desenvolvido não havia sido lançada a Resolução CNE/CEB nº. 1/2021 de 25 de maio de 2021, a qual define no Art. 1 o alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, nessas ações, que envolveram sessões de estudo, debates críticos sobre currículo e a BNCC, apropriação do contexto escolar e das especificidades da EJA, planejamento sobre o saber-fazer-sentir pedagógico, registros variados e a definição de estratégias de pesquisa, construímos, coletivamente, os eixos significantes que subsidiaram a epistemologia de uma educação sensível, a saber: a) *Problematização*: parte do questionamento sobre o mundo, sobre si mesmo/a e sobre as relações que são empreendidas neste contexto; intenciona a capacidade de questionamento e o pensamento crítico; b) *Pertencimento social*: admite a complexidade das subjetivações e as múltiplas referências que habitam tais processos; é empreendido a partir da compreensão de que nos constituímos na implicação com dadas coletividades e suas características culturais, sociais, étnicas, sexuais e de gênero; c) *Ética*: provoca reflexões sobre a vida em sociedade e fomenta atitudes baseadas em princípios e valores que norteiem a ação humana em uma perspectiva de respeito à diversidade e ao bem comum, visando a uma convivência social mais harmônica e solidária no planeta; d) *Curiosidade epistêmica*: visa ao cultivo de uma mentalidade que busca sempre aprender, compreender o mundo e explorar novas ideias; tem como base a exploração, a investigação e a sistematização do conhecimento; e e) *Desejo*: entendido como processo epistêmico-afetivo que impulsiona as potências do sentir, do pensar e do agir.

Tais eixos não funcionaram como princípios colonizadores das práticas, mas como elementos estruturantes e transversais do planejamento pedagógico e das aulas, ou seja, alinhavaram as proposições formativas que almejávamos tanto para os/as residentes, como para os/as estudantes da EJA, pois, utilizamos tais eixos na proposição de experiências formativas, a fim de provocarmos os/as residentes a proporem atividades educativas também vinculadas aos eixos para os/as discentes da EJA. Tendo como base o Projeto Político-Pedagógico, os planos de curso e o material didático da escola, a epistemologia de trabalho pautada por uma educação sensível esteada nas relações foi se delineando. Como os eixos significantes estavam transversalizados nos planejamentos, eles eram acionados oportunamente nas ações pedagógicas ou diante de intercorrências não planejadas que ocorriam em sala de aula. Habitavam, assim, o currículo no contexto dos textos, ou seja, nos documentos escritos, bem como no

contexto das práticas (BALL; MAINARDES, 2011), através das posturas e atitudes de residentes e docentes. Dispostos nos planos e nas práticas, no pensar-fazer-sentir o processo educacional, os eixos alinhavam as dimensões formativas do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

Nesse percurso, os encontros nas reuniões, bem como o uso do Moodle-UFBA, favoreceram um movimento de troca de ideias, materiais, questionamentos e amadurecimento do pensar-fazer-rever-refazer o trabalho pedagógico com os cinco eixos. É válido destacar que assumimos uma postura de respeito às diversidades, contemplando os conflitos e não almejando a homogeneidade das aprendizagens, visto que os/as envolvidos/as possuíam crenças diferentes, pontos de vistas diversos e múltiplas vivências, que caracterizavam a complexidade das relações e favoreciam experiências plurais. Esse caminho foi trilhado ao longo do programa, o que possibilitou fazer da experiência objeto de pesquisa-formação, englobando as descobertas, a construção de confiança mútua, as dúvidas e as dificuldades vividas, até a produção do relatório e o final do programa.

Experiências formativas de uma educação sensível na EJA

A fim de compreender as experiências formativas dos/as residentes, mais especificamente, quanto ao trabalho de promoção de uma educação sensível e de direito na EJA, estudamos documentos gerados no âmbito dos itinerários da pesquisa-formação e realizamos agrupamentos a partir de duas unidades de significação (ALMEIDA, 2012) que, sem disposição ordinal ou hierárquica, compuseram as análises interpretativas. Vale destacar que, neste texto, estão dispostos apenas as análises e os resultados da investigação no concernente à compreensão de experiências formativas de residentes, no âmbito de uma educação sensível e para as relações, voltada para os sujeitos da EJA. Os depoimentos a seguir foram registrados nos questionários *online* respondidos no ano de 2020, período de finalização das atividades do Edital n. 1/2018 do PRP.

Uma das unidades de significação emergidas no processo de pesquisa-formação se refere às *experiências formativas engendradas na construção de uma epistemologia de*

educação sensível para/na EJA. Nos depoimentos colhidos,⁷ encontramos as seguintes recorrências:

Não tinha nenhuma experiência anterior com a EJA e confesso que senti um pouco de receio em trabalhar com adultos. A partir dos estudos sobre sensibilidade na educação, comecei a perceber que os alunos dessa modalidade de educação são também seres humanos em busca de crescimento e que devemos ter o compromisso de contribuir com essa busca sendo sensíveis às necessidades desses sujeitos.

Por que a sensibilidade não pode estar presente na educação de adultos? Aprendi a deslocar a aula dos conteúdos para as relações que fazemos com nós mesmos. Foi um processo árduo, mas os estudos, a elaboração dos planos e o apoio que recebemos das professoras e dos alunos da escola me fizeram acreditar não apenas que é possível, mas que é necessário.

A modalidade em que trabalhei foi com a EJA. Se não tivermos uma boa relação e entender o público da EJA, não conseguiremos trabalhar bem a nossa aula, porque eles exigem nosso envolvimento integral e temos de nos atentar a isso. Eles têm muitas experiências que precisam ser consideradas e elas podem ser norteadoras e darem apoio ao nosso trabalho em sala.

Nesses depoimentos, fica notória a importância dada à sensibilidade, ao reconhecimento das singularidades dos sujeitos da EJA e à função humanizadora da educação nessa modalidade. Os/as residentes destacam em suas experiências que, quando se afasta o mundo sensível do ser humano, a pedagogia se esvazia, comprimindo a conflitividade e a tensividade, impulsos ontológicos potencializadores do ser (ARAÚJO, 2008). Nos relatos, eles/as demonstram compreender que não é desejável desvincular os saberes das sensibilidades, nem desconhecer quem são os/as educandos/as, estudantes-trabalhadores e trabalhadoras e as suas experiências de vida.

Levando em consideração que a “sensibilidade e seus canais de expressão encontram barreiras para manifestarem-se em um cotidiano pautado nos modelos educacionais sedimentados em paradigmas de ensino baseados na racionalidade e intelectualidade” (CANDA; SOUZA; SOUZA, 2020, p. 4) é relevante potencializar experiências formativas que contemplem os aspectos sensíveis de nossa integralidade como humanos, a fim de que a ação docente não se limite meramente a cognição ou a

⁷ Todos os depoimentos são de residentes do PRP, núcleo Pedagogia-UFBA. Conforme Termo de consentimento livre e esclarecido, por questões éticas, optamos por manter o anonimato.

técnica, relegando os aspectos subjetivos que nos compõem. Assim, uma educação sensível esteada nas relações reconhece que as emoções, o exercício da criticidade, a estética e a cultura, por exemplo, são dimensões importantes a serem contempladas no processo educacional.

Nessa perspectiva que considera aspectos subjetivos da formação humana, os/as docentes não se limitam à reprodução de práticas para atender a objetivos de estruturas exodeterminantes, como políticas curriculares nacionais, a exemplo da BNCC. Os depoimentos a seguir corroboram que a formação experiencial contribui com o deslocamento de visões de mundo e a construção da autonomia político-pedagógica, dado que as experiências formativas não são “a repetição mecânica do gesto, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando coragem” (FREIRE, 2004, p. 45).

No começo imaginei que seria melhor focar a BNCC e colocá-la em prática, pois acreditava que isso facilitaria a nossa aprendizagem da docência e o nosso trabalho. Demorei um pouco a entender o que estava sendo proposto com os eixos, mas o auxílio das professoras e dos colegas foi essencial para que eu pudesse compreender que devemos exercitar a nossa autonomia e que para que a educação seja crítica é importante trabalharmos também a nossa criticidade. Fiquei surpresa com tudo o que construímos.

Não foi fácil, porque o que imperava era a insegurança. Mas em grupo foi possível desenvolver mais a criatividade e a autonomia, aprimorar o meu lado profissional e crescer no compromisso de uma educação de qualidade que não foque apenas o saber, mas também, o ser de cada um.

Me senti desafiada a criar uma metodologia pedagógica que se recria a cada aula. O livro Zoom⁸ esteve comigo o tempo todo me fazendo refletir [sobre] o quanto era importante indagar a realidade no coletivo, pois cada um é singular e enxerga o mundo de um modo diferente. Construir um trabalho no coletivo mudou a minha forma de ensinar, de ver o mundo e ver meus alunos independentemente da idade. Essa forma de trabalho contribuiu para eu me esforçar em não reproduzir a educação bancária denunciada por Paulo Freire.

As colocações expostas demonstram alguns princípios e valores de ordem social e coletiva construídos pelos/as residentes, na medida em que a dimensão sensível,

⁸ BANYAI, Istvan. **Zoom**. Tradução de Gilda Aquino. Ilustração de Istvan Banyai. São Paulo: Brinque-Book, 1995, 62 p.

ligada à produção pedagógica, provocou um deslocamento da esfera restrita do saber e do saber-fazer para um olhar de compreensão da EJA, através de seus sujeitos, denotando, também, a formação no campo do saber-ser. Aspectos trazidos, como segurança, criatividade, compromisso, autonomia, colaboratividade e empatia, se coadunam com a ideia de formação como *continuum* centrado nas experiências de vida, repletas de múltiplas referências, entre elas as subjetivas, que perpassam os saberes construídos, também, nas experiências vivenciadas no futuro campo de atuação profissional.

Tais colocações nos permitiram inferir, também, sobre como a formação vivenciada e a proposição do desafio de criar contribuíram para que os/as residentes exercitassem sua autoria e construísem princípios éticos, políticos e sociais da docência. Isso porque expressaram, de modo recorrente, a valorização de questões como o diálogo construtivo, a cooperação e o olhar crítico sobre as necessidades da EJA: trazer o conhecimento para as vivências do presente, reconhecer os sujeitos como sujeitos de aprendizagem, produtores de conhecimentos e atores coletivos de resistências. Assim, como coloca Arroyo (2017):

A imposição “do alto” de uns Parâmetros Curriculares Nacionais e, agora, de uma Base Nacional Comum Curricular são tentativas de impor, com novos controles, um conhecimento único, nacional e comum contra a diversidade de autorias docentes. (p. 135)

Essa contraposição entre um documento normativo, como a BNCC, e a criação, como princípio formativo, favoreceu um novo olhar dos/as residentes não apenas para o trabalho pedagógico, mas para as relações, ou seja, as conexões entre esse trabalho e as pessoas envolvidas. Por esse viés, a experiência da formação situa-se no conhecimento sobre “[...] a *temporalidade*, a *duração*, o *inacabamento*, a *realização*, tão importantes para pensarmos a complexidade do termo e das existências em formação” (MACEDO, 2010, p. 27, grifos do autor). Assim, os saberes construídos no desafio de criar denotam que o ser professor/a, ou melhor, se tornar professor/a não se limita à construção de saberes teóricos ou técnicos, mas engloba, igualmente, um repertório

experiential que favorece o pensar crítico e sensível sobre a docência, envolvendo o saber-ser.

A outra unidade de significação identificada trata de *experiências formativas de deslocamento da centralidade pedagógica no/a docente e no conteúdo para as relações*. Como já colocado, o trabalho desenvolvido não partiu de princípios mecanicistas como a adequação de práticas a um documento normativo ou a aplicabilidade de competências e habilidades comuns, pois “neste cenário não podemos pensar em experiências formativas como um fenômeno que nasce do debate valorado dos conteúdos, experiências e formas de currículo” (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1560). A educação sensível desenvolvida exigia o estabelecimento de conexões, nas quais o/a docente não tem lugar hierárquico de detenção de saberes, mas se coloca em relação com esses saberes, a fim de potencializar a construção autônoma de relações de seus/suas alunos/as, também, com esses conhecimentos. Tal aspecto se destaca nos posicionamentos que se seguem:

Sabemos o quanto é necessário desenvolver uma formação humana mais crítica. Por isso, é importante uma educação problematizadora. Saber fazer perguntas (bem como ouvir as respostas) é uma metodologia que não é simples, pois não aprendemos a questionar e respeitar as divergências, mas é muito necessária. Foi preciso começar, mas, para mim, ainda vai demandar um tempo.

Não se trata apenas de ensinar ao aluno, mas de promover transformações. Como fazer isso, sem uma educação que contribua para que sejam capazes de pensar de modo autônomo para que resolvam seus problemas de forma criativa e ética?

Os estudos sobre a BNCC, a elaboração dos planos em grupos e as reuniões em que analisamos os planejamentos foram muito formativos, porque envolveram pesquisa, revisão, adaptações e criação de ações que dessem sentidos às aulas. A regência também foi muito marcante, pois deu para sentir o processo que requer tempo de pesquisa e estudo e dedicação em pensar nas necessidades dos alunos.

Ao trazerem experiências formativas que demonstravam comportamentos empáticos e sensíveis às necessidades dos/as alunos/as, bem como a importância do trabalho em grupo, da problematização, da criticidade, do respeito às diferenças e da ética, os/as residentes demonstraram que seus processos de formação foram afetados

no deslocamento da centralidade da prática pedagógica, de um agente isolado para o coletivo, através das relações, já que o sentido é produzido no coletivo e “elaborado na experiência de pensar/perceber/sentir e não como algo pronto, reproduzível ou aplicável em diferentes contextos” (CANDA; SOUZA; SOUZA, 2020, p. 6).

Na construção de sentido das experiências de relação com os outros, os/as residentes apresentaram também depoimentos que demarcaram o âmbito das relações empreendidas com os/as estudantes da EJA, como expresso nos excertos a seguir:

Antes de qualquer coisa, dentro da sala de aula, foi importante eu estar perto dos alunos e entender as suas necessidades para seguir com a elaboração das aulas e sua execução. Foi preciso sentir as especificidades de cada um para a minha evolução no meu processo formativo.

Se eu não tivesse um bom relacionamento com a turma, o trabalho pensado não iria funcionar. Foi o primeiro passo que considerei importante.

Foi preciso conhecer o meu público, lidar com as diferenças desse próprio público e atender a todos de uma “única forma”, ou seja, entender que apesar de serem diferentes, possuem direitos iguais.

Eu pude aprender vivendo isso, o quanto cada aluno é singular na forma de aprender e se relacionar.

Nesses depoimentos fica evidente que os itinerários de formação dos/as residentes foram construídos, também, no cerne das relações interpessoais com os/as alunos/as. Essas relações, aliadas ao trabalho com os eixos significantes, expressam saberes politicamente situados, voltados para a preocupação com o conhecimento das singularidades de seus alunos/as, que se amplia se entendermos tal postura como um compromisso ético com a sociedade. Os/as residentes demonstram compreender a necessidade de que docentes da EJA precisam tomar decisões críticas por justiça e liberdade, tendo na formação a oportunidade de compreender “os processos de desumanização dos educandos” que buscam na escola rever seu “direito de saber-se” (ARROYO, 2017, p. 11). Essa preocupação apresenta a formação como uma “[...] experiência profunda e ampliada no ser humano que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através de suas diversas e intencionadas mediações” (MACEDO, 2010, p. 21). Assim, o compromisso político e ético de compreender a importância das relações com os/as alunos/as demonstra ser fecundo em uma formação docente encarnada com as necessidades sociais da EJA.

As relações interpessoais postas, sejam no âmbito dos pares, com as orientadoras ou com os/as alunos/as da EJA, não se apresentaram de modo isolado das conexões feitas para a ampliação das relações com o conhecimento e com o mundo. Os eixos significantes demonstraram possuir um teor relevante na potencialização de experiências formativas, que provocassem uma descentralidade da prática pedagógica nos conteúdos, como pode ser notado nos depoimentos a seguir:

O trabalho com os eixos foi muito importante, embora eu tenha demorado um pouco a entender como seriam articulados com os conteúdos propostos pela escola. Quando compreendi que o foco não seria no conteúdo puro, percebi que poderia exercitar a minha criatividade e realizar aulas diversificadas, envolvendo os saberes dos alunos, provocando que desejassem aprender cada vez mais, por serem valorizados, sem perder de vista seu lugar social e as questões éticas.

Pertencimento social foi um dos eixos que mais tivemos dificuldade de provocar reflexões nos alunos porque muitos estão imersos numa realidade dura e não acreditam ou não visualizam, com transparência, o que é estar naquela condição. Por isso a educação é tão importante.

O trabalho com os eixos marcou cada passo no PRP e nos levou a perguntar sobre a amplitude de conhecimentos que podem ser abordados para além dos conteúdos das aulas. O aprender dos alunos não é reproduzir os conteúdos. Os eixos me fizeram ver isso de forma ativa, nas relações entre teoria, prática e o ser profissional docente.

Nesses depoimentos foi possível perceber a validação da epistemologia de trabalho de uma educação sensível estada nas relações, através dos eixos significantes. O enfraquecimento da centralidade pedagógica no conteúdo, em competências ou habilidades, tensiona uma dada identidade curricular nacional, na qual “o currículo se aproxima com certa facilidade de uma ordem cultural cuja inspiração central é: saber sequências de conteúdos; saber como ensinar, pautas associadas à didática diretiva” (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1559). Os/as residentes demonstraram que, apesar de desafiador, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que desloca a centralidade do/a professor/a e do conteúdo para as relações é potencializador da “capacidade de refletir-na-ação, possibilitando ao futuro docente o questionamento da prática pedagógica e do contexto em que ela está inserida” (SANTOS, 2007, p. 241), desfavorecendo a meritocracia determinista da história do nosso processo civilizatório representativo único do saber, “no qual os modelos de pensamento que forjam as

estruturas disciplinares de uniformização apresentam, de modo exclusivo, pensadores e ideias que são erigidos como emblemas fundamentais e unívocos” (ARAÚJO, 2008, p. 33).

Evidenciar as conexões feitas nas relações com os conhecimentos “significa investir em processos que abrangem não apenas aspectos racionais e conteudistas, mas que ampliem as dimensões sensíveis e criativas da experiência humana” (CANDA; SOUZA; SOUZA, 2020, p. 11). Nesse mote, os saberes construídos em experiências de formação que abarquem, também, as dimensões sensíveis de nossa integralidade humana

[...] surgem da configuração e da sistematização experiencial e têm suas lógicas e conteúdos próprios instituídos na confrontação cotidiana e interativa com as problemáticas concretas que implicam os afazeres humanos. São motivados por fins práticos e se mostram enquanto saberes em uso, fundamentados por sistemas de pensamento que os orientam de acordo com o que as ações vão lhes sinalizando, os resultados vão lhes legitimando e as culturas que os alimentam simbolicamente vão lhes sustentando e provocando (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1563).

Assim, a experiencição prática de construir uma epistemologia de trabalho pedagógico e, mais especificamente, a relação pedagógica com os eixos significantes proporcionaram que os/as residentes se colocassem em postura de suspensão crítica, se relacionando com o conhecimento, com o mundo, com os outros e consigo mesmos/as, se atualizando, bem como a ampliando as próprias correntes teóricas, consideradas como “explicações sempre provisórias da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43). Acreditamos que, sendo a formação um *continuum*, tais explicações provisórias e repertórios serão revisados, ressignificados e atualizados a cada leitura e cada ação, demonstrando o caráter de infinitude inerente à formação centrada na experiência em seu teor complexo e multirreferencial.

Importante ressaltar que a amplitude e a profundidade dos depoimentos aqui expressos não podem ser dispostas em categorias que não estejam abertas ao entendimento de que as experiências formativas fazem parte do imponderável da vida. As duas unidades de significação emergiram da intensidade de sentidos expostos e

demonstraram a natureza intercambiante dessas experiências; assim, não podem ser compreendidas de modo estanque e nem finitas em si mesmas, mas como partes interligadas de um processo complexo e contínuo, no qual o sujeito aciona diversas referências, uma vez que

[...] por essa ótica, formação assume uma posição de “inacabamento” vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo (VEIGA, 2012, p. 15).

Assim, as unidades de significação identificadas nos permitiram compreender alguns itinerários formativos instados na experiência, que potencializaram o deslocamento do saber e saber-fazer estritos, envolvendo, também, o saber-ser, denotando, assim, o caráter de infinitude da experiência de formação gestada no PRP, núcleo Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo formativo de docentes iniciantes e dos/as considerados/as experientes, por praticarem o exercício do magistério, supõe transitar nas pontes entre universidade e escola básica de forma a evidenciar o entrelaçamento dos campos teóricos e práticos que ocorrem simultaneamente e em lugares e tempos diferentes. Esse itinerário perpassa compreensão da educação como ato político de luta pelos direitos e justiça social de maneira que o/a docente se conscientize das ilimitadas oportunidades de escolhas e decisões que repercutem na sua prática, bem como esteja atento/a sobre como sua atuação pode humanizar as relações, reconhecendo os sujeitos envolvidos como seres do saber, do fazer e do sentir.

O processo formativo experiencial engendrado no PRP, núcleo Pedagogia da UFBA, oportunizou a geração de resultados significativos, que impactaram diretamente na formação inicial em Pedagogia, a saber: a) o deslocamento da formação docente das esferas restritas do saber e/ou do saber-fazer, abarcando, também, o campo do saber-ser; b) o exercício da autonomia e da autoria e a construção de princípios éticos,

políticos e sociais da docência; c) o deslocamento da centralidade da prática pedagógica de um agente isolado para o coletivo, através das relações com o conhecimento, com o mundo e com os outros; d) a construção de saberes politicamente situados, voltados para a preocupação com o conhecimento das singularidades dos sujeitos da EJA; e) a potencialização de uma postura de suspensão crítica, fazendo com que residentes buscassem a ampliação das próprias correntes teóricas e de seus repertórios de atuação prática; e f) o fortalecimento das relações entre universidade e escola básica.

A construção e o acionamento de saberes experienciais, a articulação entre teorias e práticas, o diálogo sobre caminhos de ensino e de aprendizagem, a definição de um repertório didático para o trabalho docente e a reflexão sobre princípios e valores essenciais para um exercício profissional sensível, pautado política e eticamente, denotam a relevância de criarmos rotas de fuga de padrões formativos homogeneizantes. Assim, foi necessário um esforço coletivo para trair os encaminhamentos formativos homogeneizantes e excludentes da BNCC em relação à EJA, principal limitação do PRP no referido edital. Grandes são os desafios, visto que a mercantilização das relações declara os investimentos na educação como gastos, ampliando a precarização da educação pública democrática e de qualidade.

Assim, acreditamos que diversas ações, tais como a consolidação de uma prática pedagógica em consonância com as demandas e necessidades de um grupo heterogêneo (seja pela idade, pela inserção ou não no mercado de trabalho, pelas condições econômicas e sociais, pelos diversos enfrentamentos e discriminações sofridas), o reconhecimento dos sujeitos praticantes de saberes diversos carregados de experiências de lutas e resistências, a apropriação simultânea de teorias curriculares, bem como a compreensão do fenômeno educativo em sua complexidade e multirreferencialidade, além da experimentação de dinâmicas formativas outras, que abarcam as dimensões cognitivas e técnicas e englobam dimensões sensíveis de nossa integralidade humana, promovendo um deslocamento da centralidade do saber e do saber-fazer, contemplando, também, o saber-ser, potencializam uma formação docente sensível relevante para uma prática pedagógica inclusiva e humanizada essencial aos sujeitos da EJA.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pelo apoio na realização e desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica, *locus* da pesquisa em tela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores em exercício**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

_____. **Poli[AMOR]fia: paisagens da docência**. 2017. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal da Bahia.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Pesquisa-formação e história de vida: entretecendo possibilidades em educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0619.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2020.

ARAÚJO, Miguel Almir L. de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998. p. 24-41.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORBA, Sérgio da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, J. G. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 11-19.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 22 mai. 2022.

_____. **Resolução nº 1/2021, de 25 de maio de 2021**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/media/pdf/DiretrizesEJA>. Acesso em: 21 out. 2022.

CANDA, Cilene N.; SOUZA, Leila Damiana A. dos S; SOUZA, Kleber Peixoto de. Experiência e educação estética: sentidos e epifanias de um sarau infantil na Universidade Federal da Bahia. **ECCOS Revista Científica (Online)**, v. 53, p. 1-17, abr. /jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/16705> Acesso em: 24 out. 2022

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf> . Acesso em: 31 jul. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> . Acesso em: 12 mar. 2022

LONGAREZI, Andrea M.; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390> . Acesso em: 4 jun. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de Base Comum Nacional e à vontade de exerdeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p.1556-1569, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> . Acesso em: 31 jul. 2022.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240050, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012 [Coleção Docência em formação/Série Saberes pedagógicos].
PRADA, Luís Eduardo Alvarado; LONGAREZI, Andrea Maturano. Pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, ano 16, n. 29, vol. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1456/817> . Acesso em: 6 mai. 2022.

SANTOS, Lucíola Licínio. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir de (org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 235-252.

VEIGA, Ilma Passos. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 61-86.

HISTÓRICO

Submetido: 16 de Abri de 2022.

Aprovado: 25 de Out de 2022.

Publicado: 07 de Dez de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

ALMEIDA, Verônica D.; COSTA, Andrea B. D. C. Educação sensível e de direito: experiências formativas na/com a EJA. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 51, eISSN: 2526-9062, 2022.