

A DOCÊNCIA NA EJA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E *PHILIA*

Taís Araújo ¹

RESUMO

Esta pesquisa apresenta considerações sobre a docência na EJA (Educação de Jovens e Adultos) a partir de reflexões suscitadas pela prática enquanto professora no CIEJA Perus I (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) em São Paulo e enquanto parte da coordenação do NID (Núcleo de Iniciação à Docência) de Alfabetização na EJA vinculado ao PIBID USP (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). A partir de uma abordagem teórica em cotejamento com experiências próprias e das (os) estagiárias (os), a pesquisa se propõe a contribuir para a área da Formação de professores na EJA ao concentrar a análise na noção de docência aliada à de *philia*. Esta abordagem compreende a docência na EJA a partir das relações de vínculo afetivo tecidas entre estudantes de EJA e suas (seus) docentes, que se mostram fundamentais para a criação de um sentimento de pertencimento ao universo da cultura letrada e dos saberes escolares que, por sua vez, proporciona o aprendizado da leitura e da escrita. A partir da compreensão de Hannah Arendt sobre *philia*, constatamos que estes laços tecidos por uma amizade pública são condição importante para que o (a) estudante de EJA estabeleça afeição pelos objetos culturais a que têm acesso por meio das aulas, ou seja, por intervenção da (do) sua (seu) professora (r) e da (o) estagiária (o). Como decorrência da análise sobre a prática pedagógica na EJA, o conceito de docência compartilhada se mostra um instrumento relevante para a compreensão do trabalho da (o) professora (r), na medida em que a atuação coletiva das (os) docentes entre si e das (os) docentes com estagiárias (os) proporciona partilha de saberes e de expectativas sobre o cotidiano escolar, contribuindo para que a (o) professora (r) se comprometa com as exigências específicas dessa etapa da educação básica.

Palavras-chave: EJA, Docência, *Philia*

INTRODUÇÃO

Em uma reunião de rotina no NID EJA, uma professora supervisora relatou a diferença qualitativa entre o trabalho das (os) bolsistas do PIBID em relação aos demais estagiários. Alguns dos fatores destacados por ela seriam o tempo longo de estágio e a constância da presença das (os) alunas (os) no dia a dia da instituição escolar, no caso um Centro Integrado

¹ Professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tais.araujo@usp.br





de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da cidade de São Paulo. Em outra ocasião, no encontro do PIBID USP, ocorrido em 09 de agosto de 2025, pude notar nas apresentações das (os) alunas (os) do NID a referência afetiva das (os) estagiárias (os) às (os) professoras (es) supervisoras (es), centrais na experiência de estágio na EJA. Em momentos de formação com a coordenação do NID, as (os) alunas (os) demandaram mais tempo de convivência com as (os) professoras (es) supervisoras (es), que também desejariam conseguir garantir outros momentos de conversa, para além daqueles que já existem no estágio. Entretanto, como acontece com qualquer docente em tempos atuais, a rotina da rede municipal não permite tanto tempo livre para planejamento semanal das atividades. De todo modo, percebemos no NID um esforço mútuo entre estagiárias (os) e supervisoras (es) na construção de uma parceria frutífera em prol do objetivo que os une: a alfabetização na EJA.

Desde os primeiros momentos de estágio, as (os) alunas (os) se deparam na *prática* com aqueles princípios enunciados *teoricamente* em sala de aula como a concepção de que a educação é um direito de todos ou a máxima de que é preciso conhecer a realidade dos alunos com quem se pretende desenvolver um trabalho pedagógico. Apesar de munidas (os) de alguma bagagem conceitual, a experiência vivida apresenta sua intensidade própria para as (os) alfabetizadoras (es) em formação, tanto para aquelas (es) que frequentam o primeiro semestre do curso de Pedagogia, o que seria esperado, quanto para as (os) mais experientes. Realizar um estágio de longo prazo em instituições voltadas exclusivamente para atendimento da população jovem e adulta que não pode garantir seu direito à educação no período regular da escolarização exige tomadas de decisão desafiadoras, além de certo comprometimento emocional, diante dos quais as (os) estudantes encontram algum alento justamente na parceria constituída semanalmente com as professoras (es) das escolas.

Este quadro fomenta reflexões interessantes sobre a modalidade da Educação Básica em questão neste artigo. Em paralelo a uma gama de pesquisas consolidadas por especialistas da área que incluem a EJA dentre os Direitos Humanos fundamentais, versam sobre os percalços enfrentados pela modalidade em relação a financiamento e condições materiais para a garantia da sua oferta ou sobre os avanços e retrocessos da legislação, o desenvolvimento do





estágio numa instituição como o CIEJA permite um olhar imanente ao processo de ensino e aprendizagem. Abordagem esta que nos revela, em meio ao pessimismo corrente a respeito da potência formativa da escola, sentidos para a docência.

Na reflexão proposta sobre a atividade docente se considerará a noção de *philia* como um elemento fundamental do trabalho pedagógico a ser realizado na EJA. Por meio deste termo grego que pode ser traduzido como uma “amizade pública”, propomos de modo programático, uma noção de docência fincada no trabalho compartilhado e na conversa cotidiana, algo que tenho visto ser possível de acontecer no âmbito do PIBID, mas que não precisa se resumir às especificidades deste tipo de estágio. Desse modo, considero que a reflexão seja uma contribuição à temática mais geral sobre o fazer docente.

PHILIA E ESPAÇO PÚBLICO

Nos escritos de Aristóteles, o termo *philia* define um tipo específico de amizade entre os cidadãos da *pólis*, baseada fundamentalmente na virtude, ou seja, na busca do bem recíproco e no fomento da boa vida para ambos. O filósofo grego argumentava que a *philia* poderia ser encontrada em espaços públicos como confrarias e associações, em que seus integrantes estabeleciam entre si laços em comum (Bin, 2019, p. 45).

Este caráter público da amizade é ressaltado por Hannah Arendt, que reitera, como Aristóteles, que a *philia*, por se assentar na convivialidade entre cidadãos que se tomam por iguais, seria um dos principais elementos do bem-estar de uma coletividade. Ao fazer esta afirmação, esclarece Arendt, Aristóteles não se referia somente à ausência de divisões nocivas entre os cidadãos como as facções ou ao acontecimento extremo da guerra civil. Para nós, sujeitos modernos, pode ser difícil a apreensão detida do termo *philia*, que antes se relaciona ao mundo comum do que com privacidade e intimidade.





Desse modo, a amizade não seria somente conviver de forma pacífica, mas promover o intercâmbio constante entre cidadãos, o que os unia numa certa identidade de quem partilha de uma mesma *pólis*. Ao tratar de *philia*, neste caso, se tem uma amizade cuja essência seria a elaboração de discurso, capacidade eminentemente humana que, para além de proporcionar alegria aos que são amigos, é estruturante do mundo humano:

Essa conversa (em contraste com a conversa íntima onde os indivíduos falam sobre si mesmos), ainda que talvez permeada pelo prazer com a presença do amigo, refere-se ao mundo comum, que se mantém ‘inumano’ num sentido muito literal, a menos que seja constantemente comentado pelos seres humanos (Arendt, 2008, p. 33).

Se, para Arendt a conversa entre amigos que têm o mundo como “espaço entre”, um intermediário entre pessoas diferentes na sua singularidade, faz com que este mesmo mundo exista, o mundo não é então, *a priori*, humano somente por ser composto de seres humanos. Deste ponto de vista, o mundo se *humaniza* ao se tornar discurso, quando se fala sobre ele numa conversa entre amigos em que o assunto não é propriamente do âmbito da privacidade ou sobre algo que pertenceria ao foro íntimo destes que conversam. Antes, é sobre o mundo que se coloca entre eles que os amigos conversam.

Por isso, Arendt salienta que, diferente da fraternidade, a amizade faz exigências políticas ao ter como referência o mundo e não uma emoção natural a qualquer indivíduo da espécie como a compaixão. Digna da pluralidade humana, a amizade assegura “o número infinito de opiniões que surgem quando os homens discutem os assuntos deste mundo” (Arendt, 2008, p. 35). Em suma, o dom da amizade para os humanos se assentaria na abertura para o outro que ela proporciona.

DOCÊNCIA, *PHILIA* E EJA





A partir de uma aproximação entre docência e *philia*, poderíamos começar compreendendo que, de caráter também público tal como a política em termos arendtianos, a relação pedagógica não está consolidada antes da sua existência concreta. Antes, a relação intermediada por um professor, *se torna* uma situação formativa em ato, quando docentes e estudantes se abrem para a conversa entre parceiros que se dispõem a falar sobre o mundo e sobre a própria relação de aprendizagem.

Esta configuração da situação pedagógica sempre como um tornar-se demonstra a sua pedra de toque: o habitar da indeterminação. Que, se pode nos trazer a felicidade de bons encontros inauditos, também provoca angústia na medida em que a cada novo período letivo não temos como ter certeza do que nos espera:

A cada novo recomeço, arrefece-se a prontidão para que meu espírito esteja a postos, para que ele entre em formação. Ocasão de puro tormento, mas também de alguma alegria. Tormento porque a experiência anterior de nada nos serve, já que os mais novos subvertem quase tudo que supúnhamos saber sobre o ofício. Eles são passageiros dispersos, sempre desatentos, que usurpam sem piedade o que levamos uma existência inteira para construir. Daí, estranhamente, uma sensação de nos deslocar sempre e sempre. Monotonia ali não há, tampouco pacificação do espírito (Aquino, 2014, p. 31).

À despeito do trecho de Aquino referir-se a um conflito geracional (que até pode existir no caso da EJA), o texto é ilustrativo da consideração a respeito da situação pedagógica não estar dada de pronto, previamente constituída. Se, no ensino regular, podemos antever os novos inícios ao começo de cada ano ou cada semestre como um momento de angústia, na EJA, a cada semana ou ainda a cada dia se pode considerar um recomeço. Como relatou uma estagiária, a cada vez que ela entra na sala com a supervisora, encontram alunos diferentes.

Diante desta fundamental diferença entre uma sala regular que, geralmente, envolve um grupo constante de alunos diante de um professor e a situação da EJA, em que existe maior flutuação, percebemos na EJA a dinâmica marcada pela impermanência. Nesta





modalidade, por excelência, a situação pedagógica é um tornar-se, um vir a ser, dependente da presença de sujeitos que estejam dispostos a comunicarem um mundo comum.

Conforme nos mostra Arendt, a *philia* garante uma existência real, assegurada pela partilha de um espaço comum, do espaço-entre. Dada a marca da oscilação de uma turma de EJA, a parceria entre docente e estagiária, mostra-se ainda mais importante para a constituição de uma situação pedagógica, ou seja, para a estruturação de um mínimo de permanência onde se apresenta flutuação. Inclusive, não perceber esta dinâmica da modalidade a leva a correr riscos, como a recorrência do fechamento de salas de EJA nas diversas redes brasileiras.

Compreender a docência na EJA como tendo mais realidade a partir da parceria entre professora e estagiária é uma maneira de ressignificar a concepção corrente que se tem do fazer docente como um ato solitário. Corroborado por uma série de personagens do cinema, há certo imaginário social formado em torno do bom professor como aquele que vence obstáculos unicamente em razão de suas habilidades e atuação individuais. Já em sala de aula, perpetua-se esta representação individual do trabalho do docente, mas numa caracterização negativa, pois o professor se vê, na sua vivência concreta, sem saídas para lidar com os problemas variados da sala de aula e da escola. Problemas que têm sido vistos como se fossem da alçada da responsabilidade individual de cada professor da escola e não como questões desafiadoras para a instituição.

Esta situação contribui para o desgaste emocional do docente e para seu adoecimento. No caso da EJA, e em particular dos CIEJAs, as professoras e estagiárias não se deparam com as mesmas adversidades do regular, mas com questões específicas da modalidade como o fato dos alunos deixarem de frequentar as aulas por razões diversas, conflitos gerados pelo uso de substâncias tóxicas e as próprias dificuldades de aprendizado, sobretudo na alfabetização.

Diante deste quadro, que pode ser angustiante ao educador cioso de seu papel, a imagem de docência consagrada como a do sujeito pleno de habilidades individuais se mescla a do professor como um mediador da aprendizagem, quase como aquele que precisa fazer de





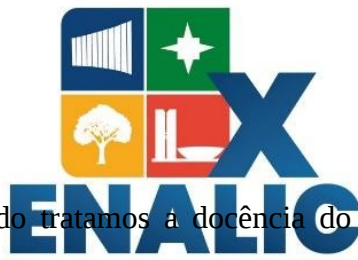
tudo para que estas habilidades especiais sejam apenas coadjuvantes num processo de suposto protagonismo do estudante no seu aprendizado. Leituras enviesadas das teorias construtivistas e interpretações rasas, durante os anos 1980 e 1990, contribuíram para marginalizar a atuação do professor nos processos de ensino e aprendizagem (Leite, 2013, p. 41), acarretando prejuízos sobretudo para a alfabetização, que passou a ser considerada um trabalho pedagógico a ser desenvolvido de forma aleatória, ou seja, sem intencionalidade pedagógica.

Essas concepções a respeito da docência, aliadas à interpretação inadequada da progressão continuada (Freitas, 2002), fizeram com que a produção do fracasso escolar se perpetuasse na escola, alimentando a prática de se aprovar os estudantes que não aprendem para simplesmente livrarem-se do problema. Deixaram como saldo uma imagem justaposta do docente como aquele que é individualmente responsabilizado pelas questões de aprendizagem envolvendo seus alunos ao mesmo tempo em que seu papel requereria o mínimo de intervenção possível, pois a aprendizagem deveria partir do próprio aluno.

Com as condições que temos no desenvolvimento do estágio no âmbito do PIBID é possível rever essa concepção justaposta de docência. No CIEJA, os professores regularmente realizam aulas em duplas, pois a quantidade de alunos permite que haja essa junção, possibilitando experiências de docência compartilhada. Ao incitarmos às alunas um estágio em que elas possam ser mais ativas, encontramos nos CIEJAS contextos facilitadores destas práticas.

A atuação em parceria, geradora de uma amizade pública, de *philia* como propomos, rompe com a figura tradicional de um professor solitário nas tarefas de planejamento e ensino e possibilita a partilha de experiências sobre o cotidiano escolar com outro colega (Beyer, 2005, p. 03). No caso da EJA, a *philia* entre professores ou com as estagiárias relaciona-se com as relações com os alunos. Conforme relatos, as estagiárias do PIBID entram em sala com as professoras (es) supervisoras (es) e são reconhecidas como se fossem também docentes e, em parceria, criam vínculos afetivos com a turma, essenciais para o aprendizado.





Cabe diferenciar quando tratamos a docência do ponto de vista da *philia*, relações emocionais e afetivas. De acordo com Leite e Gazoli (2013), ao percebermos como acontece o aprendizado na EJA, é notável que um vínculo subjetivo estabelecido com a docente é essencial para o aprendizado do adulto e do idoso. De fato, não só na EJA, mas é constitutivo da relação de conhecimento uma aproximação entre sujeito cognoscente e objeto a se conhecer e não um suposto dualismo entre ambas as partes. Em outras palavras, os autores rejeitam a separação entre razão e emoção nos processos de aprendizagem.

Ao postularem que existem relações intrínsecas entre afetividade e processos cognitivos, ressaltam que as emoções são naturais aos seres humanos, constituídas entre sujeito e ambiente ao longo de sua vida; já a afetividade tem sua origem na dimensão biológica dos seres humanos, mas é social. Quer dizer, a afetividade perpassa a apropriação simbólico-cultural do sujeito perante o mundo: “pode-se dizer que as emoções vão se complexificando e se cognitivizando para construir a dimensão afetiva do indivíduo” (Leite, Gazoli, 2012, p. 81).

Ao entrar na escola, o estudante em processo de alfabetização já possui relações estabelecidas ao longo de sua vida com os objetos culturais, mediação que, por sua vez, é condicionada pela presença do outro nas relações sociais (Leite, 2013, p. 49). Esta afirmação sustenta-se na concepção de que a produção do conhecimento acontece nas relações estabelecidas entre sujeito e objeto, envolvendo a subjetividade do sujeito e a afetividade despertada por essa relação.

Assim, se por um lado o sujeito é parte ativa da produção de conhecimento, pois reflete sobre os objetos culturais com os quais trava contato, tece críticas, estabelece relações e comparações, incorpora ao seu cotidiano. Por outro, as relações entre sujeito e objeto, no contexto da produção de conhecimento, são realizadas pela mediação de agentes culturais, que são diversos no seu cotidiano e na escola serão os textos escolhidos pela professora ou a própria docente em prática. Ao ser alfabetizado depois de todo um extenso percurso de vida, o





estudante carrega consigo uma bagagem sentimental intensa, tecida por uma série de relações sociais. Estabelecer um vínculo forte com a professora e na situação de docência compartilhada com a estagiária são formas do estudante adulto e idoso se sentir à vontade para criar uma relação dialógica entre a sua história de vida e os objetos culturais a serem conhecidos por meio do trabalho pedagógico e, assim, de dar vazão a seus pensamentos e reflexões por meio da troca com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como as relações entre docente e estudante, ou mais especificamente entre docente e estagiária e estudante, ocorrem na escola é determinante da qualidade da aprendizagem. O conjunto das condições concretas estabelecidas pela (o) professora (r) é um dos principais fatores do sucesso ou fracasso do processo de apropriação do conhecimento realizado pelos estudantes. Estas condições são basilares da relação entre sujeito-objeto-mediador, marcadamente determinada por vínculos de afetividade e *philia*. Ou seja, tais relações são constituídas dentro da escola em torno de parâmetros cognitivos, de objetivos sólidos construídos em torno do aprendizado de técnicas, conteúdos, habilidades, mas essas relações não se resumem a tais aspectos, já que “as experiências de aprendizagem provocam repercussões internas e subjetivas, de natureza basicamente *afetiva*” (Leite, 2013, p. 50, grifo nosso).

Desse modo, a docência compartilhada, situação em que dois professores ou a professora e a estagiária se encontram em uma situação de parceria determinada pela tessitura de laços em comum, de *philia*, amizade pública, pode ser uma prática a ser exercida experimentalmente na escola. Pela dimensão afetiva desta prática, ela proporciona uma imagem de docência que contribui para concretizar os chavões educacionais a respeito da dimensão coletiva do trabalho pedagógico.





Compreender a docência enquanto possibilidade de *philia* é posicionar-se em relação à educação na defesa de seus aspectos propriamente formativos, potencialmente constitutivos de um alguém:

uma experiência torna-se formativa por seu caráter *afetivo* (...). Trata-se de um encontro entre um evento mundano, um objeto de cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha no sentido da constituição de um ser singular em meio a um mundo comum (CARVALHO, 2016, p. 27, grifo no original).

Em suma, é privilegiar a abordagem imanente às relações pedagógicas, aquelas referentes ao diálogo entre sujeitos, é redimensionar a preocupação das finalidades extrínsecas ao sentido do ato educativo. Assim, em vez da pergunta que nos guia ser “para que educar?”, priorizar a reflexão sobre a atuação docente em relação a “que tipo de *indivíduos* pretendemos formar?” (Matos, 1997).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a CAPES pela bolsa concedida no âmbito do PIBID, que proporciona a coordenação do estágio; a Ana Paula Batista, Raquel Pilotto Reis, Adriana Dantas e Werton Callender Varjão, professoras e professor que supervisionam as alunas e alunos do NID EJA e às (aos) estudantes que semanalmente se dedicam ao estágio nos CIEJAS.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o *éthos* docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.





BEYER, Hugo Otto. “O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes”, **Revista de Educação Especial**, num. 25, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, pp. 1-9, 2005.

BIN, Adriano. “A *philia* e a pólis em Aristóteles: um estímulo à tolerância”, **Revista Inquietude - Revista dos Estudantes de Filosofia da UFG**, v. 10, n. 2, 2019.

CARVALHO, José Sérgio. **Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar**. São Paulo: Summus, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Eccos Rev. Cient.** Uninove, São Paulo, (n. 1, v. 4): 79 – 93, 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org). *Afetividade e letramento na alfabetização de adultos*. São Paulo: Cortez, 2013.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

MATOS, Olgária. **Filosofia, a polifonia da razão: filosofia e educação**. São Paulo: Scipione, 1997.

