

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE

A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR DA EJA:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS.

SILVANA DE OLIVEIRA CORTADA

São Paulo
2009

SILVANA DE OLIVEIRA CORTADA

**A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR DA EJA:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – Uninove, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof^a Dr^a Elaine Teresinha Dal Mas Dias.

**São Paulo
2009**

FICHA CATALOGRÁFICA

Cortada, Silvana de Oliveira.

A experiência de ser professor da EJA: sentidos e significados./
Silvana de Oliveira Cortada

155 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho 2009.
Orientador: Elaine Teresinha Dal Mas Dias

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação Subjetividade
3. Educação Complexidade

CDU: 37.013

A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR DA EJA:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS.

SILVANA DE OLIVEIRA CORTADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – Uninove, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof^a Dr^a Elaine Teresinha Dal Mas Dias.

Presidente: Prof^a Elaine T. Dal Mas Dias, Dra. – Orientador, Uninove

Membro: Prof^a Rosemary Roggero, Dra. - Brazcubas

Membro: Prof. Marcos Antonio Lorieri, Dr. - Uninove

Membro: Prof^a Cleide Rita Silvério de Almeida, Dra. - Uninove

São Paulo, 26 de Março de 2009

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que permaneceram ao meu lado do início ao término desta jornada. E, aos que no caminho encontrei e suas marcas deixaram.

Em especial, à Prof^a Bene, que fez da EJA o sentido de sua vida e que dela viveu o significado da exclusão.

HOMENAGEM ESPECIAL

À Elaine Dias,

Expresso, nesse poema, o significado da nossa relação. Você me permitiu enxergar os limites profissionais e pessoais, me ajudou a lidar com os receios e medos, a trabalhar com meus sentimentos, nas orientações que transitaram pelo pedagógico e pelo psicoterápico.

Tecendo a Manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(João Cabral de Melo Neto, 1979)

AGRADECIMENTOS

Aos responsáveis pela Bolsa Mestrado CAPES/PROSUP, sem a qual a realização desta dissertação não teria sido possível.

Ao prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri, motivo de minha decisão pelo mestrado e referência profissional desde a época da graduação, meu especial carinho.

À prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silverio de Almeida, diretora e professora do programa, por ter me mostrado que o encantamento da busca, pelas descobertas, depende apenas de querer sair do lugar.

Aos prof^s Dr^s Izabel Cristina Petraglia, José J. Queiroz, Teresinha Rios, José Luiz de Almeida, Ivanise Monfredini, José Eustáquio Romão que pela grandiosidade dos trabalhos realizados, pude orgulhosamente apreender.

À minha orientadora prof^a Dr^a Elaine T. Dal Mas Dias, dedico um capítulo à parte desta dissertação. Minha sincera gratidão pela paciência, pelo impecável rigor profissional, por toda atenção dedicada, pelo carinho em me guiar nos momentos de compassos e descompassos e pelo afeto que conquistamos.

À prof^a Dr^a Rosemary Roggero, pelas valiosas contribuições, direcionamentos e pelo olhar afetuoso para este trabalho, todo o meu reconhecimento.

À Rosa Berg de Mendonça Magalhães Arruda, pelo empenho e profissionalismo na revisão deste trabalho, minha especial estima.

Aos alunos, com os quais convivi e convivo, faço minha reverência por terem sido responsáveis pelo meu crescimento profissional.

Aos encantadores professores da EJA que participaram desta jornada, todo meu respeito e agradecimento, por permitirem o meu aprendizado.

Às minhas filhas Mariana e Adriana, pelo apoio e incentivo para que eu não esmorecesse, expresso o meu amor e carinho e peço desculpas pelas restrições sofridas nesse período.

À minha mãe Dulce por toda compreensão e apoio.

Ao meu pai Ivo, que não teve tempo de saber do meu ingresso no mestrado, minha saudade.

Por último, agradeço à vida que vivi nesses dois anos, por cada batalha vencida, por cada luta realizada. Hoje, tudo faz sentido.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um segmento da educação básica marcado pela heterogeneidade de seus contextos e atores. Dessa diversidade, surge a inquietação em descobrir se o sujeito-professor, desse segmento, possui características peculiares que o diferencia dos demais docentes. Em decorrência disso, passa-se a estudar a presença da subjetividade nas falas dos professores empregando, fundamentalmente, a concepção de sujeito da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Esta dissertação investiga as influências dessas singularidades no direcionamento do fazer educativo e como esse sujeito-professor se organiza e se manifesta nas relações interpessoais. Delineia o território onde a Educação de Jovens e Adultos se efetiva e apresenta os protagonistas nela inseridos. Como metodologia, apresenta pesquisa qualitativa que versa sobre a análise de depoimentos *acolhidos* de professores atuantes em diferentes instituições de ensino e o caminho percorrido, com seus acessos e entraves, para o desenvolvimento dos procedimentos. Parte da pergunta norteadora *o que é ser professor da EJA*, que ofereceu subsídios para o entendimento da maneira como ele vê a si mesmo e o outro nas relações sócio-educativas e verifica como esse mesmo professor compreende e conduz o seu trabalho pedagógico em sala de aula, na tentativa de atender as necessidades pedagógicas dos alunos e o quanto isso reflete em eficácia ou possível melhora do seu modo de ensinar. Concluiu-se que dar voz ao professor favoreceu a manifestação dos sentimentos e emoções, das certezas e incertezas, dos valores e crenças, das limitações e acertos, das alegrias e angústias, das preferências e desinteresses e o entendimento da peculiar maneira de cada um direcionar seu fazer educativo anunciando, assim, o sentido e significado de sua trajetória na EJA. Chegou-se à resposta de que a solidariedade, altruísmo e afetividade são marcas identitárias comuns a esses professores, sujeitos abstraídos de suas histórias de vida, com verdades objetivas interiorizadas como realidade subjetiva.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Subjetividade; Educação Complexidade.

ABSTRACT

EJA is a branch of basic education marked by the heterogeneity of its contexts and actors. Such diversity prompts the eagerness to bring to light if the teacher-subject working in that branch has singular features that may differentiate him from other types of professoriate. Consequently, it is necessary to study subjectivity in the teacher's speeches mainly by applying the concept of *subject* from the Theory of Complexity by Edgar Morin. The present dissertation investigates the influences of such singularities on the orientation of educative action and how the teacher-subject organizes himself and expresses himself in interpersonal relations. This work also outlines the territory where Youth and Adult Education is put into effect and presents the key protagonists within such Education. The methodology adopted presents a qualitative research on the analysis of testimonies from teachers working at different educational institutions and on the strides made in developing educational procedures, giving consideration to its obstacles and advances. It starts with the guiding question "what is the EJA teacher?", which helps to understand how he perceives himself and the other in socio-educative activities and helps to verify how the teacher understands and directs his pedagogic work in the classroom while trying to address the pedagogic needs of his students and how efficient such an approach is or how much his teaching skills improve. The study comes to the conclusion that giving voice to the teacher fosters the expression of feelings and emotions, of certainties and uncertainties, of values and beliefs, of limitations and skills, joy and afflictions, preferences and indifference, as well as the understanding of the particular manner each teacher has to direct his educative action, thereby revealing the orientation and meaning of his experience in EJA. The dissertation infers that solidarity, altruism and affection are common identifying features of those teachers, subjects abstracted from their life histories, with objective truths interiorized as subjective reality.

Key-words: Youth and Adult Education; Education Subjectivity; Education Complexity.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	1
1.1.Justificativa.....	1
1.2.Estado da Arte	2
1.3.Delimitação do Objeto de Estudo.....	3
1.4.Estrutura do Trabalho	4
CAPÍTULO I CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE PARA O ENTENDIMENTO DO SUJEITO PROFESSORA DA EJA	6
CAPÍTULO II IDENTIFICANDO O TERRITÓRIO DA EJA.....	15
2.1.O que é EJA.....	15
2.2.Demarcando Territórios.....	17
2.3.Os Aspectos Históricos, Sociais e Legais da EJA	20
CAPÍTULO III O ESPAÇO E OS PROTAGONISTAS DO CONTEXTO EJA	28
3.1.A Escola: Espaço de Significação	28
3.2.O Professor da EJA.....	28
3.3.Os Alunos da EJA.....	31
3.3.1.O Jovem na EJA	33
3.3.2.O Adulto na EJA.....	35
3.3.3.O Idoso na EJA.....	37
3.4.O Fazer Educativo	38
CAPÍTULO IV METODOLOGIA.....	42
4.1.Caminho Percorrido: Acessos e Entraves no Território EJA	42
4.2.Depoentes e Procedimentos.....	43
CAPÍTULO V RESULTADOS	47
5.1.Depoimentos.....	47
5.2.Análises	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	99
ANEXO I.....	104
ANEXOII.....	110

INTRODUÇÃO

“Não estamos preocupados em saber tudo quanto há no mundo, mas sentimos também comichão no cérebro [...] às vezes, ficamos como que paralisados ou mesmo em estado de cegueira frente a tantas dúvidas.”

(Almeida, Petraglia, Dias, Lorieri e Queiroz, 2006)

1.1- Justificativa

Tudo sobre Educação parece-me importante. Penso que *tudo* tem significado quando nos sentimos compromissados com aquilo que fazemos e desejamos fazer melhor. Penso, também, que esse compromisso não permite acomodação, suscitando inquietações. Perguntava-me: O que me inquieta mais no campo educacional, diante de tudo aquilo que me deixa insegura por não saber resolver?

Em minha trajetória, como professora da graduação do curso de Pedagogia, era constante minha preocupação com a formação do professor, o qual é, fundamentalmente, preparado para atuar com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Vi, no decorrer da minha vida profissional, professores atuando em outros segmentos educativos, como a Educação dirigida às necessidades especiais, ou aos jovens e adultos, e isto me inquietava porque, nem sempre, a proposta curricular dos cursos estava e está organizada para qualificar o alunado para estas modalidades.

Passei então a acompanhar, em uma instituição de ensino superior da rede privada da cidade de São Paulo, o trabalho de professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e tive a impressão de que algumas apresentavam características pessoais diferenciadas em relação àquelas atuantes nos segmentos destinados às crianças.

Era esse o meu “*comichão no cérebro*!”¹: descobrir se, de fato, havia algo distinto ou se era, apenas, uma inquietação minha.

Necessitando de respostas, busquei informações sobre a realidade atual da EJA no estado, por meio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e assim tomei conhecimento de que 720 mil pessoas estão matriculadas. Esse órgão realiza um mapeamento desse contingente, desde janeiro de 2008, com o intuito de identificá-lo.

¹ **Pedrinho**, personagem de Monteiro Lobato ([197-], p.407)

No início, minha concepção, acerca do trabalho realizado na EJA, era referente a um território limitado e reduzido de uma realidade institucional paulistana. No entanto, o acesso à literatura especializada me permitiu verificar a existência de um segmento muito diferenciado em outros estados, abrangendo contextos rurais, ribeirinhos, penitenciários, indígenas, quilombolas, sem-terra, jovens e adultos com necessidades especiais. Observei, então, que essa heterogeneidade se distingue significativamente do contexto educativo estabelecido nas grandes metrópoles, como se observa, com frequência, em São Paulo. Identifiquei nestes estudos, profissionais driblando no dia-a-dia as dificuldades da formação falha, da falta de recursos financeiros e/ou políticas educacionais.

Conhecer com maior aprofundamento o contexto EJA, fez-me sentir orgulho da escolha do tema desta dissertação, alimentando-me de ânimo para o prosseguimento das pesquisas em carreira acadêmica futura.

1.2- Estado da arte

Na expectativa de encontrar respostas, passamos a pesquisar trabalhos acadêmicos cuja abordagem era o sujeito-professor da EJA. Consultamos o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CEREJA, órgão governamental da Alfabetização Solidária criado em 1997, cujo foco é o de estreitar a interlocução e a interação entre educadores, pesquisadores, instituições de ensino superior e demais organizações. Entre seus objetivos, está também a divulgação de experiências relevantes nesse campo pedagógico, bem como a ampliação de conteúdos e o incentivo à disseminação de saberes desenvolvidos.

Encontramos 47 artigos, publicados entre 11 de janeiro e 10 de maio de 2007², em sua grande maioria, abordando a temática Formação de Professores. Os temas variavam entre dados históricos, aspectos legais, prática educativa, teoria-prática-reflexão, currículo, estudos de casos, questões específicas sobre alfabetização, leitura, avaliação, tecnologia, cidadania, qualidade de vida, sustentabilidade, metodologia, material didático e aspectos sócio-econômico e culturais.

Surgiu, então, a necessidade de ampliar o período das publicações, os tipos de produção acadêmica e as instituições educacionais acerca da temática EJA.

² cf site: http://www.cereja.org.br/crteses_dnm.asp?SecaoId=2.

Selecionamos 55 trabalhos³, entre eles, artigos, dissertações e teses no período de 1999 a 2008, nas seguintes instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade de São Paulo (PUCSP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Bahia (UFB), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Piauí (UFP), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e GT 18 de Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), totalizando 97 trabalhos acadêmicos sobre o tema em questão. Ressalta-se que, entre eles, o único e mais próximo desta dissertação é um artigo de Edna de Castro Oliveira, intitulado *Os sujeitos professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas*, publicado em 2004, no Boletim do Programa Salto para o Futuro, do Rio de Janeiro. As diferenças concentram-se no aporte teórico, fundamentalmente, na concepção de sujeito e especificidade do objeto.

Oliveira (2004) denuncia, em seu artigo, o pouco interesse acerca de estudos voltados ao sujeito-professor da EJA e da influência da subjetividade, tanto no fazer educativo, quanto nas relações interpessoais. Anuncia, ainda, a formação deficitária e a atuação do professor no segmento, seja por opção ou pela forma alternativa denominada popularmente como “bico”. As conclusões da autora derivam do trabalho desenvolvido junto a docentes de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro e no contexto dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais dos Sem Terra (MST), no Espírito Santo, em classes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

1.3- Delimitação do objeto de estudo

Em decorrência da inquietação de descobrir se o professor da EJA possui características peculiares que os diferenciam de outros docentes. Passa-se a analisar os

³ ANEXO I

depoimentos de professores desse segmento, com o intuito de focalizar, em suas falas, motivações internas e/ou externas que os influenciam a escolher e a permanecer no contexto, delimitando, desse modo, o objeto de estudo deste trabalho.

Tem-se como objetivo:

- a- Identificar peculiaridades do sujeito-professor e como elas influenciam as relações interpessoais.
- b- Verificar como o sujeito-professor conduz o seu fazer educativo.

Pretende-se, no decorrer desta dissertação, chegar às possíveis respostas dos problemas, a saber: Quais aspectos, da subjetividade do professor, podem ser fatores impactantes para o seu direcionamento a EJA? Será que as atitudes dos professores desse segmento escolar se diferenciam dos demais profissionais? Os professores escolheram atuar nesse segmento, ou trabalham nesse contexto por falta de opção? O que os faz permanecer nele? Como o professor manifesta sua compreensão de compromisso educativo frente à diversidade do contexto? Qual o sentido e o significado⁴ de ser professor da EJA?

Parte-se da hipótese de que o professor da EJA possui características peculiares e interesses pessoais que o orientam no segmento.

A realização de um estudo, visando às prováveis razões que conduzem o docente à atuação junto a analfabetos ou semi-alfabetizados adolescentes, adultos e idosos possibilita conceber as singularidades do sujeito de um contexto caracterizado pela diversidade.

1.4- Estrutura do trabalho

Este trabalho apresenta a seguinte estrutura:

O primeiro capítulo - **Contribuições da Teoria da Complexidade para entendimento do sujeito-professor da EJA** - delinea a noção de sujeito, elaborada por Edgar Morin, tramitando pelas concepções que auxiliam esse entendimento, tais como:

⁴ Sentido e significado serão entendidos neste trabalho, de acordo com explicação de Severino (2001, p. 20) que entende esses conceitos, “como sinônimos, sem as distinções agregadas ao longo da história da filosofia, com especificações técnicas, como praticado pela moderna filosofia da linguagem, quando estabelecem distinções semânticas entre eles.” Afirma ainda: “O sentido articula-se com outra categoria fundamental que é a intencionalidade, relação da consciência com os objetos e situações de sua visada. O processo de intencionalização é específico da subjetividade humana e, portanto, de todas as modalidades de conhecimento. Graças à intencionalização aprendemos o ‘sentido’ das coisas e temos delas uma ‘compreensão’, uma ‘explicação’.” (ibidem)

subjetividade, identidade subjetiva, compreensão e incompreensão, inclusão e exclusão, ética e auto-ética.

O segundo capítulo – **Identificando o território EJA** – explica a Educação de Jovens e adultos, apresentando os territórios em que se efetiva e identifica o contingente nela inserido. Aponta os aspectos históricos, sociais e legais, sua repercussão no âmbito nacional e internacional, bem como o avanço de suas conquistas no campo educacional.

O terceiro capítulo - **O espaço e os protagonistas do contexto EJA** - configura a escola como espaço de significação; focaliza concepções diferenciadas sobre o professor, revelando especificidades que o localiza em seu papel sócio educativo; identifica a diversidade do público-alvo focando os paradoxos das idades; apresenta uma breve reflexão acerca do cotidiano pedagógico do docente, por meio dos aspectos que possibilitam o direcionamento de sua experiência profissional.

O quarto capítulo – **Metodologia** – relata os aspectos denotadores dos acessos e entraves experienciados no adentramento no território EJA; aponta os procedimentos utilizados para a coleta dos depoimentos.

O quinto capítulo – **Resultados** – oferece depoimentos de sete professores que tiveram suas falas ressaltadas com base nos dois temas estabelecidos como critérios para o desenvolvimento das análises: sujeito-professor e fazer educativo.

E por último, as **Considerações Finais** aduzem a uma reflexão não conclusiva, mas indicam como a complexidade entende as características peculiares dos sujeitos-professores da EJA.

CAPÍTULO I

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE PARA O ENTENDIMENTO DO SUJEITO-PROFESSOR DA EJA.

“O conhecimento é, com efeito, uma viagem que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza.”

(Morin, apud Almeida e Carvalho, 2007)

O conhecimento de particularidades do indivíduo-professor, sua maneira de conduzir as relações interpessoais no ambiente sala de aula, suas atitudes frente ao comportamento dos alunos, sua postura em relação ao fazer pedagógico, seus sentimentos e emoções, relativos a esse contexto de diversidade, são elementos que podem ajudar a entender o significado de ser professor da EJA.

A noção de sujeito elaborada por Edgar Morin auxilia a entender o professor como pessoa, como indivíduo e como sujeito único e múltiplo.

Para a composição deste entendimento, é necessário caminhar entre algumas concepções, especialmente, as de identidade subjetiva, sujeito⁵, compreensão, incompreensão, bem como os princípios da inclusão/exclusão, ética/auto-ética.

Parte-se, então, da compreensão do conceito de subjetividade, que segundo Almeida *et al* (2006, p.13-14), é:

[...] um sistema organizador do mundo interno e do mundo externo do sujeito, construído nas relações interpessoais e por

⁵ Morin (2005a) aponta que o desenvolvimento dos seres vivos inclui necessariamente a computação e que a noção de *computo* auxilia a concepção da noção de sujeito. Mais tarde o autor ampliará e incluirá o homem em suas proposições. Explica que ser sujeito é “correlativamente:

- 1) situar-se no centro do seu mundo para computá-lo e computar-se;
- 2) operar uma disjunção ontológica entre Si e não-Si;
- 3) operar a auto-afirmação e autotranscendentalização de Si.

Assim se constitui e institui o auto-ego-centrismo, ou seja, o caráter primordial e fundamental da subjetividade” (p. 52).

Vale explicar o entendimento de *computação* do autor: “[...] é uma atividade de caráter cognitivo, operando sobre signos e símbolos que separa e/ou liga, comporta uma instância informacional, uma instância simbólica, uma instância de memória e uma instância de programa” (Morin, 2005, p. 299).

sua influência. Ela se manifesta na singularidade e na peculiaridade de cada um, podendo ser conhecida ou desconhecida. Esta subjetividade permite ou obstrui o desenvolvimento e o crescimento pessoal. Impede ou resgata lembranças do passado que se mostram e interferem no presente.

A subjetividade, como resultado de um processo intercomunicativo e vivencial, interfere nas ações indivíduo de maneira antagônica e complementar, incluindo e excluindo os sujeitos com os quais se deparam e convivem. O indivíduo-sujeito é motivado, conscientemente ou não, pela comunicação, pelo contato, pela convivência, pelo estar, etc. E, as diferentes formas de comunicação, sejam elas orais, gestuais, ou corporais, expressam costumes, modos de agir e estilos próprios.

Para Morin (2002, p.298)

A identidade do indivíduo comporta a complexidade e mais ainda: é uma identidade una e única, que não é a de um número primeiro, mas simultaneamente de uma fração (no ciclo das gerações) e de uma totalidade. Se existe unidade é a unidade de um ponto de interseções inúmeras.

Afirma ainda: “[...] vivemos verdadeiras descontinuidades de identidade [...]” (idem), traduzidos pelos sentimentos, emoções, do modo como se interage, independentemente, das “[...] modificações e variações de componentes de formas de estados, existe quase invariância na identidade individual”. (idem).

Há uma identidade particular que “[...] define-se por referência à sua originalidade ou particularidade”. (p. 299). “[...] A identidade constitui uma espécie de circuito indissolúvel entre similitude/inclusão e diferença/exclusão”. (p. 300)

As singularidades constitutivas do indivíduo os tornam sujeitos únicos em sua espécie, mas estas não são permanentes, elas se alteram, modificam fisiológica e psicologicamente, pois são elas que permitem estabelecer o caráter subjetivo da identidade. Morin (2002, p. 300) afirma:

[...] a qualidade de sujeito, no seu caráter único e irreduzível, comporta vários níveis de identidade no processo recorrente ininterrupto do computo: a identidade subjetiva; não é eu puro ou um mim puro, mas, um eu, um mim, um si interdependentes e intercomunicantes, distintos e identificados um com o outro.

Nessa perspectiva, o sujeito se auto-eco-organiza⁶, integrando-se consigo, com o outro e com o sistema social, unos e múltiplos complementarmente, *unitas mutiplex*⁷. Nesse enlace, de unicidade e multiplicidade, assinala-se as características peculiares e singulares diferenciando-se de outros indivíduos, permitindo ser reconhecidos por suas diferenças e identificados em meio aos seus congêneres.

A singularidade do indivíduo é marcada por sua multiplicidade, observada no antagonismo e na complementaridade entre racional e afetivo, sabedoria e loucura, certezas e incertezas. É o sujeito que se apraz tanto em “[...] atividades destinadas à sobrevivência, a ganhar a vida, no trabalho submetido, monótono, fragmentado, na ausência e no recalçamento da afetividade”. “[...] como alegria, embriaguez, festa, gozo, volúpia, delícia, deslumbramento, fervor, fascínio, satisfação, encantamento, adoração, comunhão, entusiasmo, exaltação, êxtase”. (Morin 2005, p.136). São as emoções do *homo demens* vivendo a dualidade entre o *homo prosaicus* e *poeticus*, compreendendo o sujeito como *Homo Complexus*⁸.

O que liga o *homo sapiens* ao *demens* é a afetividade. Mas a cultura e a sociedade incutem no indivíduo, desde a infância, normas referentes à afetividade e agressividade, pois espera-se do indivíduo, a cortesia, a docilidade, a passividade. É ainda relevante considerar que o indivíduo também extasia-se pela tortura, pelo

⁶ “Maneira específica dos seres humanos desenvolverem autonomia na dependência da cultura e para as sociedades que dependem do meio geo-ecológico”. In: Edgar Morin: Da necessidade de um pensamento Complexo. *Para navegar no século XXI. Tecnologias do Imaginário e Cibercultura*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Cf site: <<http://geccom.incubadora.fapesp.br/portal/tarefas/projetos-em-multimeios-i-e-ii-puc-sp/textosuteis/pensamentocomplexo.pdf>>

⁷ Termos antagônicos criados por Morin para elucidar a noção de complexidade.

⁸ O *homo complexus* é responsável pelo processo de auto-eco-organização que se constrói na partilha e solidariedade de um tipo de pensamento que liberta porque é criativo, artístico, político, educacional e ético. No pensamento complexo, as contradições têm espaço de acolhimento sem preconceito. Opostos, diferentes e complementares que se ligam numa teia multirreferencial que inclui a objetividade e a subjetividade, colocando-as no mesmo patamar de possibilidades constantes.(cf PETRAGLIA, Izabel. Edgar Morin: Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza

<http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm>

sofrimento, ou mesmo pela morte de outro indivíduo, quando tomado pelos sentimentos de vingança, quando se sente desprezado ou rejeitado.

Segundo (Morin, 2005.p.119), “Os germes de todas essas loucuras estão escondidos em cada indivíduo, em cada sociedade; o que os diferencia dos outros é o maior ou menor controle, sublimação, dissimulação, transformação de nossa própria loucura.”

Conceber cada indivíduo como sujeito e entender que suas particularidades também se constroem na relação com o outro, não é tarefa simples de se cumprir. Para isso, é necessário ampliar o olhar para o modo de se pensar e de se compreender esses indivíduos e essa ampliação importa em abarcar os componentes do humano: o genético, o cerebral, o mental, o subjetivo, o cultural e o social, tal como explica Morin (2005, p. 74-75):

Ser sujeito supõe um indivíduo, mas a noção de indivíduo só ganha sentido ao comportar a noção de sujeito. A definição primeira do sujeito deve ser bio-lógica. Trata-se de uma lógica de auto-afirmação do indivíduo vivo, pela ocupação do centro do seu mundo o que corresponde literalmente à noção de egocentrismo. Ser sujeito implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir.

[...] O sujeito é egocêntrico, mas o egocentrismo não conduz somente ao egoísmo.

De acordo com Morin (2002), é necessário considerar o egoísmo como característica natural do sujeito, e isso ocorre em função de suas necessidades, das diferentes situações em que se encontra e faz o indivíduo decidir em “[...] aproximar-se/afastar-se, absorver/rejeitar”. (p.184). É o que o autor define como: “computação egocêntrica” (idem). Ainda segundo o autor, “[...] o ser computante coloca-se, para as suas operações, no centro de um espaço-tempo do qual interpreta os acontecimentos que o atinge como sinais e signos”. (idem)

De maneira dialógica, o indivíduo vive tanto para si, como para o outro. Ele é egoísta/altruísta. Segundo o autor: “[...] o sujeito sofre, às vezes, a pressão de duas forças contraditórias poderosas, uma emanando do seu egoísmo, a outra do seu

altruísmo, ficando constrangido a uma decisão dolorosa ou paralisado.” (Morin, 2005, p. 77).

O princípio da inclusão/exclusão pode, também, direcionar para outras compreensões: a dos possíveis fatores que permitem o professor ser mais ou menos complacente com seus alunos, e ao entendimento dos motivos da aceitação ou rejeição de determinados indivíduos nas relações educativas. Na Teoria da Complexidade, isso é possível, por serem princípios básicos da constituição da subjetividade humana.

O princípio da inclusão é, ao mesmo tempo, complementar e antagônico ao princípio da exclusão, permitindo a afirmação de que é possível

[...] inscrever um “nós” em meu “Eu”, como eu posso incluir meu “Eu” em um “nós”: assim, posso introduzir, em minha subjetividade e minhas finalidades, os meus, meus parentes, meus filhos, minha família, minha pátria. Posso incluir em minha subjetividade aquela (aquele) que amo e dedicar meu “Eu” ao amor, seja à pessoa amada, seja à pátria comum. [...] Ou seja, temos todos, em nós, este duplo princípio que pode ser diferentemente modulado, distribuído; ou seja, o sujeito oscila entre o egocentrismo absoluto e a devoção absoluta. (MORIN, 2001, p.122) (grifos do autor).

A possibilidade do sujeito incluir/excluir o outro, de ser egoísta/altruísta, também está inscrita no princípio de autonomia/dependência. Para Morin (2005), o indivíduo é naturalmente autônomo, mas inclinado à sujeição. Aponta a autonomia como possibilidade de transformar-se em dependência, direcionando o sujeito a submeter-se, no sentido de dominação, de ser sobrepujado por outrem, como uma potência subjetiva pertinente ao programa interno do egocentrismo, ligado ao princípio de inclusão.

Incluir o outro significa estar envolto pelo altruísmo, pela solidariedade e isso expressa sobremaneira o afeto que conduz à sujeição. É dessa dependência que Morin (2005) se refere ao afirmar: “[...] Podemos ser possuídos subjetivamente por um Deus, um Mito, uma Idéia, e é essa idéia, esse mito, que, instalados como um vírus no programa egocêntrico, nos comandará, imperativamente, enquanto cremos servir voluntariamente”.(idem p.79). E ainda sobre autonomia, Morin (2001, p.118) aponta:

A autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social. [...] Quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos.

Esse modo de viver relaciona-se, também, à forma como este sujeito se compreende e compreende o outro. Entendemos que o esclarecimento da concepção de compreensão auxilia o entendimento do sujeito. Morin (2006, p.112-113) aponta que:

Três procedimentos devem ser conjugados para engendrar a compreensão humana: a compreensão objetiva, a compreensão subjetiva e a compreensão complexa.

A compreensão objetiva [...] comporta a explicação [...]. A explicação obtém, reúne e articula dados e informações objetivos relativos a uma pessoa, um comportamento, uma situação, etc [...].

A compreensão subjetiva é o fruto de uma compreensão de sujeito a sujeito que permite, por mimesis (projeção-identificação), compreender o que vive o outro, seus sentimentos, motivações interiores, sofrimento e desgraças. [...]

A compreensão complexa engloba explicação, compreensão objetiva e compreensão subjetiva. A compreensão complexa é multidimensional; não reduz o outro a somente um dos seus traços, dos seus atos, mas tende a tomar em conjunto as diversas dimensões ou diversos aspectos da pessoa.

Seguindo as indicações do autor, cabe destacar a existência de uma interdependência entre os modos de compreensão apresentados, partindo do prefixo *com*, presente tanto no termo *complexidade*, como *compreensão*, e se estende ao

envolvimento, ao entrelaçamento e à tessitura de seus elementos. Comparativamente, o mesmo ocorre com a análise do termo *incompreensão*, por abarcar a *indiferença*, o *incompleto*, o *inacabado*.

O pensamento de Edgar Morin (2006) propõe a compreensão complexa de tudo, pois esse tipo de compreensão considera as influências internas e externas, não de forma simplificada pela razão e certezas, mas integrando e reorganizando todos os modos reducionistas de ver o homem, a vida e o mundo, aceitando a incompletude, o inacabamento e a parcialidade do conhecimento. A compreensão complexa ajuda a reconhecer a incompreensão, a entender que ela gera mal-entendidos, provoca desprezo, ódio e violência, acentua o individualismo e a exclusão, suscita falsas percepções de quem é o outro e leva à autojustificação e à incapacidade de auto-analisar-se e autocriticar-se.

Considera-se que: a compreensão objetiva pode ser reveladora do fazer pedagógico e da maneira de agir do professor; a compreensão subjetiva e a incompreensão remetem à identificação dos sentimentos e emoções do docente frente ao trabalho, ao aluno e às relações travadas no contexto da sala de aula. No entrelaçamento do objetivo com o subjetivo, a compreensão complexa permite entender o significado de ser sujeito atuante no contexto EJA, pois compreende que o “[...] indivíduo-sujeito é simultaneamente gerado/produzido/determinado e gerador/produtor/determinante”. (Morin, 2002, p.295)

Para Morin (2006), auto-ética depende do exercício constante da auto-crítica e auto-reflexão, direcionando o sujeito a trabalhar pelo pensar bem e pelo pensar-se bem. No campo educacional a auto-ética é uma concepção de fundamental importância, pois pode contribuir para que o professor clarifique a idéia do seu papel no fazer educativo. Um papel que transcenda a noção de dever, responsabilidade ou compromisso provisório, exercitando uma nova concepção, ou seja, o que o autor chama de complexidade ética.

Morin (2006, p. 21) pontua que “*Todo olhar sobre a ética, deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com um outro, religação com uma comunidade, religação com uma sociedade e, no limite, religação com a espécie humana.*” (grifo do autor)

Nesse horizonte, é impensável prescindir da ética na Educação, tanto pelas relações interpessoais estabelecidas, quanto pelo conhecimento científico que a caracteriza. Vê-se, contudo, no cotidiano, a banalização do termo e de sua utilização,

como se os indivíduos, de fato, tivessem compreensão do seu significado. Para o autor, o sujeito sente-se mobilizado pelo princípio altruísta de inclusão, solidariza-se com o outro e com as questões sociais, como também entende as diferentes formas de dever. Entretanto, observa-se no dia-a-dia que isso ocorre, muitas vezes, apenas como cumprimento irrefletido de uma regra ou de um dever. Justifica Morin (2006) ao afirmar: “Mesmo supondo-se a consciência do bem e do dever, a ética encontra dificuldades sem solução na simples consciência do ‘fazer bem’, do ‘agir pelo bem’, do ‘cumprir seu dever’. Existe um hiato entre a intenção e a ação.” (p.40-41). Para o autor, esse hiato gera contradições éticas. Anuncia que a necessidade unicamente de cumprir um dever distancia-se da ética do conhecimento, do trabalhar pelo pensar bem e pode gerar atitudes obedientes, sem reflexão.

Os professores, diante de seus alunos, são referência e suas atitudes no fazer educativo serão modelos de ações. Transformar ações educacionais apenas em dever cumprido pode encaminhar o sujeito-professor à “cegueira”, à “ilusão ética”, à *self-deception*⁹ (Morin, 2006, p. 64-65). Pois, para o autor:

Todo conhecimento pode ser posto a serviço da manipulação, mas o pensamento complexo conduz a uma ética da solidariedade e da não coerção.

[...] O pensamento complexo alimenta a ética.

[...] O pensamento complexo conduz também a uma ética da responsabilidade.

[...] Mostra que quanto maior é complexidade social, maiores são as liberdades, maior é a necessidade de solidariedade para garantir o vínculo social.

No campo educacional, de um modo geral, regras institucionais estabelecidas, sistema de avaliação quantitativa, programa curricular fragmentado, falha na formação profissional e demais limitações nas condições de trabalho, podem encaminhar o professor a um trabalho mecanicista, sem envolvimento pessoal, promovendo “[...] os inconvenientes da hiperespecialização do fechamento e da fragmentação do saber [...]” (Morin, 2006 p. 151), mascarando o sentido de *responsabilidade* com o sentido de

⁹ “má boa-fé ou boa má-fé”. (MORIN, 2006, p. 94). Mentira sincera ou inconsciente para si mesmo. (idem, p.212)

compromisso. Estar comprometido envolve também a responsabilidade com o fazer educativo, mas fundamentalmente se relaciona com o comprometimento com o outro, com o social, com o *território onde exerce sua soberania*, seja na sala de aula, ou com os indivíduos que ali se encontram.

O pensamento complexo pode oferecer um caminho para esse comprometimento, pode estreitar o “hiato entre a intenção e ação”, como pontua Edgar Morin. O autor esclarece, ainda, que existem diversas formas de dever, mas declara que a auto-ética engloba decisão e reflexão, pois “a auto-ética é antes de tudo uma ética de si para si e que desemboca naturalmente em uma ética para o outro”. (MORIN, 2006, p.93). E complementa:

*Falo de autoética, de sócioética, de antro-po-ética e de ética planetária. Isso porque vejo o indivíduo, a sociedade e a espécie como categorias interdependentes. Diante de toda a complexidade contemporânea não há como descartar alguma dessas perspectivas. O problema atual da ética não é o dever, a prescrição, a norma. Não precisamos de imperativos categóricos. Precisamos saber se o resultado de nossas ações corresponde ao que queríamos para nós mesmos, para a sociedade e para o planeta. Já sabemos que não basta ter boa vontade, uma vez que em nome dela foram cometidas inúmeras ações desastrosas. A minha ética é uma ética do bem pensar e está implícito nisso toda a minha idéia de pensamento complexo.*¹⁰

A complexidade não é uma resposta ou solução e não é uma teoria que explica tudo, mas auxilia e amplia o olhar dirigido para este sujeito-professor. O pensamento complexo é um “pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, [e, portanto,] estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma do pensamento teria, pois, conseqüências existenciais, éticas e cívicas”. (MORIN, 2001, p.97).

¹⁰ Entrevista com Edgar Morin cedida à Prof^a Dra. Angélica Sátori, da Universidade de Barcelona, para a revista Linha Direta (seção Hipertexto) 2002.
<http://64.233.169.104/search?q=cache:uruWluNJ970J:edgarmorin.secsp.org.br/arquivo/download/arquivos/pensamentocomplexo_LD.doc+%C3%A9tica+edgar+morin&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>

CAPÍTULO II

IDENTIFICANDO O TERRITÓRIO EJA

*Caminhante, as tuas pegadas
São o caminho e nada mais;
Caminhante não há caminho,
O caminho faz-se ao andar.*

*Ao andar faz-se o caminho
E ao olhar-se para trás,
Vê-se a senda que jamais,
Se há de voltar a pisar.
Caminhante não há caminho,
Somente sulcos no mar
(Antonio Machado, 1973)*

2.1 O que é EJA

Definida como Educação de Jovens e Adultos, é uma modalidade de Educação Básica cujo objetivo é o de favorecer oportunidades de estudo a essa parcela da sociedade que não teve acesso aos estudos na idade própria.

Compreender o que é a EJA se faz necessário, por a sua importância no cenário educacional como instrumento de inclusão da fração da sociedade cujas oportunidades foram subtraídas por efeito da situação política, econômica, social ou cultural do país.

O conceito de EJA é, sistematicamente, associado ao Ensino Noturno. Um equívoco a ser esclarecido, uma vez que o segmento não é definido pelo turno, mas pelas especificidades dos sujeitos a que é destinada.

Numa visão abrangente, a função da Educação de Jovens e Adultos, muito mais do que a recuperação de um tempo de escolaridade perdido, é o de cumprir um papel emancipador e libertar o indivíduo-sujeito das limitações impostas pelo analfabetismo ou pela semi-alfabetização; facilitando-lhe o processo de escolhas; possibilitando-lhe a compreensão e a transformação da realidade. Respaldamo-nos em Romão (2007, p. 55) ao afirmar:

Queremos destacar, primeiramente, que não se pode perder a oportunidade de se definir, de uma vez por todas, a educação de jovens e adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. Por outro lado, há que se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica.

Cury (2004, p. 2), enfatiza que a Educação de Jovens e Adultos não deve ser encarada como um favor, como a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Nas palavras do autor é

[...] certo que há um “espírito do tempo” que implica a consciência do acesso aos conhecimentos da escola como uma chave importante para se ler o mundo e a sociedade em que vivemos e neles atuar crítica e dignamente.

Por isso, a educação de jovens e adultos é um direito tão importante. Ela é tão valiosa que é uma condição prévia a muitas outras coisas de nossa sociedade: ler livros, entender cartazes, escrever cartas, sentar-se ao computador, navegar na rede mundial de computadores, votar com consciência, assinar o nome em registros, ler um manual de instruções, participar mais conscientemente de associações, partidos e desenvolver o poeta, ou o músico, ou o artista que reside em cada pessoa. Estes últimos aspectos, uma vez reparada a falta social de que tantos foram vítimas, devem ser encarados como o caminho mais qualificado para se falar em educação de jovens e de adultos. Trata-se do desenvolvimento das capacidades de cada um e o usufruto prazeroso delas.

2.2 - Demarcando Territórios

Indagando sobre a abrangência desse contexto educacional, procura-se descobrir qual realidade da EJA hoje, e a sua representatividade no cenário nacional.

Na tarefa desafiadora de identificar esses espaços, mapear os *territórios* onde a EJA se constrói, faz-se necessário o esclarecimento do sentido desse vocabulário.

Segundo Krukoski (2008), *território* é a superfície delimitada por divisas, no qual uma nação exerce sua soberania. Nesse sentido, a abrangência da palavra amplia a visão, pois implica compreender que a EJA atende um determinado contingente de pessoas e inclui, além das áreas urbanas, nações indígenas, quilombolas, prisões, áreas rurais (cenário do qual, esses territórios se subdividem em campo propriamente dito, áreas ribeirinhas, áreas de acampamento e assentamentos entre outros), ruas, albergues e, até mesmo, o âmbito do exército.

Para este estudo, pensar sobre esses territórios é uma maneira de adquirir consciência dos elementos limitativos a respeito da amplitude a que essa pesquisa remete. Ao mesmo tempo, é um movimento de abertura de janelas e portas para a necessidade de aprofundamentos posteriores sobre esses cotidianos diferenciados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, determina que todos os professores do país estejam formados em nível superior, até 2007. Distante dessa proposição, o Brasil ainda tem professores atuando no segmento sem sequer ter terminado o ensino fundamental.

Os municípios que oferecem EJA, hoje, recebem verba do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Embora políticas públicas voltadas à docência caminhem lentamente, isso não ocorria até 2005.

Desde 2006, o MEC está investindo na capacitação de professores para trabalhar em EJA no contexto rural, por intermédio de um projeto denominado *Saberes da Terra*¹¹, cuja premissa é a de oferecer ensino fundamental aliado a uma formação profissionalizante para cinco mil alunos.

Conforme Cafardo (2006), o secretário de Alfabetização, Inclusão e Diversidade do MEC (2006) Ricardo Henriques afirmou que o professor bem preparado é peça fundamental para combater o maior problema do segmento que é a evasão. O seu atual

¹¹ O programa atenderá prioritariamente a jovens na faixa etária de 15 a 29 anos, agricultores/as familiares, por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em curso de Ensino Fundamental considerando a demanda existente no município. A organização do trabalho pedagógico na modalidade Educação de Jovens e Adultos deverá integrar conhecimentos da educação geral com formação inicial e continuada por meio de metodologias adequadas aos tempos e espaços da realidade das populações que este programa deseja atender ou seja, agricultores/as familiares.

substituto, André Lazzaro, em sua posse na SECAD/MEC (Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) em 12 de junho de 2007, prometeu dar atenção especial ao Programa Brasil Alfabetizado¹² e à formação de professores. Em suas palavras: “A formação de professores ainda não tem a dimensão, o volume que precisamos ter, a despeito de todos os esforços que a SECAD vem fazendo ao longo dos três últimos anos para tornar [a formação dos educadores] sistema.” (2007, s/p).

Na busca pelo conhecimento do cenário da EJA, no Brasil, os dados fornecidos pelo Departamento Penitenciário Nacional, órgão do Ministério da Justiça, indicam que o país tem 252 mil presos e, destes, cerca de 80% são analfabetos ou não concluíram o ensino fundamental. De acordo com o diretor do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SECAD, Timothy Ireland¹³, o Projeto *Educando para Liberdade*¹⁴ chegou ao final de 2006, em parceria com a UNESCO, nos Estados do Rio de Janeiro, Ceará, Tocantins, Rio Grande do Sul, Goiás, Paraíba, Acre, Maranhão, Pará, Pernambuco, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. E o SECAD e a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) preparam cinco programas sobre educação nas prisões que serão exibidos pela TV Escola, no espaço da programação chamado *Salto para o Futuro*, cujo objetivo é de massificar o debate sobre o direito do preso à educação, contrapondo-se ao conceito de que educação é um benefício para alguns. Outro tema, em estudo na SECAD, é a certificação dos presos que concluem o ensino fundamental e o médio. Hoje, para ser avaliado como qualquer estudante, durante o processo de estudo, o aluno presidiário precisa estar ligado ao sistema municipal ou estadual de ensino, devendo realizar o supletivo para obtenção do certificado, mesmo estudando dentro da prisão. Também faz parte dos objetivos do projeto construir, em conjunto com as redes de ensino de estados e municípios, uma forma de avaliação que seja comum a todas as situações.

¹² Criado pelo Ministério da Educação em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado tem como objetivo abolir o analfabetismo no Brasil. Sua operacionalização está sendo feita pela Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo (SEEA/MEC), que trabalha em parceria com organismos governamentais e não-governamentais com experiência na alfabetização de jovens e adultos.

¹³ Timothy Ireland, que esteve à frente da diretoria de educação de jovens e adultos da SECAD-MEC desde a sua implantação, deixa o cargo em 2008 para assumir uma função na representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil. Sua principal tarefa será cuidar da realização da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), marcada para 18 a 23 de maio 2009, em Belém do Pará. No seu lugar, assumirá a professora Maria Aparecida Zanetti, docente da Universidade Federal do Paraná e ex-chefe do Departamento de Educação de Adultos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

¹⁴ O Projeto tem iniciativa específica de financiamento e contempla apoio à coordenação da oferta de educação no sistema prisional; formação dos profissionais envolvidos na relação de ensino-aprendizagem e elaboração/impressão de material didático.

De acordo com Alves, Fava e Santos (2003), o programa Alfabetização Solidária¹⁵ também investe em planos de inserção social de moradores de rua e albergues, assim como algumas universidades, entre elas a UNICAMP, que desenvolve os projetos Movimento Abrindo as Portas (MAP) e o Grupo VEJA (Vivência Educacional de Jovens e Adultos), que trabalham com a alfabetização de adultos¹⁶.

Na região de Gorutuba¹⁷, ao norte de Minas Gerais, é desenvolvido o projeto Alfabetização Quilombola, integrante do Programa BB-Educar, da Fundação Banco do Brasil. Baseado nos Princípios da Educação Libertadora, de Paulo Freire, tem como objetivo capacitar alfabetizadores da própria comunidade, com o intuito de evitar choques culturais, possibilitando as abordagens das aulas sobre assuntos relacionados ao cotidiano gorutubano. Implementado em 25 comunidades, já foram alfabetizados 400 quilombolas.

Informações obtidas, através do portal do Governo do Estado de Roraima, apontam a existência de 50 escolas em regiões indígenas para Educação de Jovens e Adultos, que atendem a 779 alunos do Ensino Fundamental e busca o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais à vida cotidiana ao trabalho e a participação cidadã.

O Programa Ação Jovem do Estado de São Paulo também atende àqueles que estão à margem da sociedade. É um programa da Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social (SEADS) para jovens, de 15 a 24 anos de idade, vivendo em regiões de alta concentração de pobreza; oferece, também, EJA para os que estão fora da escola formal ou em risco de abandoná-la e inclui os que se encontram em regime de Liberdade Assistida.

Para além das ações descritas, a história mostra o pouco investimento dirigido à educação brasileira e em especial à Educação de Jovens e Adultos. Como esclarece Arroyo (2006, p. 20) “a EJA tem sua história marcada pela indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais e soluções conjunturais”.

¹⁵ Programa criado pelo Conselho da Comunidade Solidária, em 1997, coordenado pela professora Ruth Cardoso, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismos entre jovens e adultos no país.

¹⁶ Os dois projetos são coordenados por alunos da UNICAMP e baseiam-se na proposta Paulo Freire e procuram desenvolver em seus alunos uma visão crítica da sociedade a partir do uso de palavras e temas ligados à realidade. O MAP tem 22 alunos entre 15 e 83 anos e o VEJA tem 10 entre 23 e 53 anos. São também ministradas aulas de inglês.

¹⁷ O povo gorutubano divide-se em 27 comunidades que somam cerca de 6.500 pessoas. Remanescente de quilombos, a população da região vive no Vale do rio Gorutuba desde o século XVIII. Vítimas de um enorme processo de expropriação deflagrado nos anos 1940 e intensificado a partir da década de 1970, os gorutubanos ocupam hoje pequenas frações de terra, em meio a grandes fazendas de pecuária extensiva. Essa situação faz com que muitos deles plantem em terras emprestadas ou arrendadas, enquanto a maioria restringe suas atividades de subsistência aos quintais de suas casas, criando suínos, caprinos e aves.

(<http://www.aomestre.com.br/noticias/arquivos2006/abr06.htm>).

2.3 - Os aspectos históricos, sociais e legais da EJA

A história da Educação no Brasil começa a se delinear no período colonial com a chegada dos primeiros padres Jesuítas, no ano de 1549. Comandados pelo Padre Manoel da Nóbrega, marcam o início da História da Educação do Brasil quinze dias após a chegada em território brasileiro, fundando a primeira escola elementar em Salvador. Nesse período, a economia, baseada na exportação de matéria prima, necessitava muito do domínio de técnicas agrícolas e trabalhos manuais, sendo a escrita e a leitura uma atividade voltada à elite da população da metrópole.

De acordo com Lopes e Sousa (2005), inicialmente a alfabetização de adultos, tinha como propósito, para os colonizadores, a instrumentalização da população, ensinando-a a ler e escrever. Essa determinação foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo, as ordens e instruções da corte, e os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

O contorno educacional, com o desembarque da Família Real no Brasil, em 1808, começou a se expandir, segundo Manfredi (1978). A chegada da primeira prensa trazida por D. João VI, a abertura dos portos, o acervo de livros oferecidos que mais tarde deram origem à Biblioteca Nacional, a criação do Banco do Brasil, a inauguração da primeira faculdade¹⁸, fez com que surgissem novas necessidades técnico-burocráticas. Para atender a essa nova realidade, o sistema de ensino precisava se reorganizar e se adequar, de maneira que fosse capaz de preparar as novas gerações para os novos cargos, porém esse sistema continuava privilegiando a aristocracia. A partir do decreto nº. 7.031 de 6 de setembro de 1878, assinado pelo Imperador D. Pedro II, foram criados os primeiros cursos noturnos para analfabetos nas escolas públicas de ensino elementar, para iletrados do sexo masculino.

A educação de adultos no Brasil ganha maior importância, em 1932, quando acontece a Cruzada Nacional de Educação com a finalidade de combater o analfabetismo do país.

Em março de 1933, Chiquinha Rodrigues funda a *Bandeira Paulista de Alfabetização*, que teve significativo impacto no sistema de ensino do Estado de São

¹⁸ De acordo com Sobrinho (2008), a primeira escola de ensino superior do país, foi inaugurada em 18 de fevereiro de 1808, oito dias antes da partida da família real para o Rio de Janeiro. A Fameb (Faculdade de medicina da Bahia), hoje pertence à UFBA (Universidade federal da Bahia). Após fundar a Fameb, D. João VI, em 5 de novembro do mesmo ano, inaugura a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina, a atual UFRJ (Faculdade de Medicina da Universidade federal do Rio de Janeiro). Cf: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u372876.shtml>>

Paulo. Como presidente dessa entidade, fundou 3.859 escolas primárias, 15 escolas profissionais, 39 clubes agrícolas e 185 hortas escolares. Além disso, distribuiu 25.895 livros didáticos, 1.649 folhetos educativos sobre agricultura e higiene e 389 objetos de utilidade escolar. Em 1937, ainda como presidente da entidade, entregou para escolas rurais e grupos escolares, livros para leitura complementar, sementes de hortaliças e um decálogo sobre alimentação e higiene. Criou, também, a Sociedade Luís Pereira Barreto com o objetivo de difundir atividades educacionais.

A Educação de Adultos (EDA) se constituiu como política educacional em meados de 1949, com um discurso pedagógico voltado para a modernização da sociedade. Marcada por uma ideologia política, em 1942, ocorre a reforma do sistema educacional brasileiro, proposta pelo ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema.

Segundo Menezes e Santos (2002), o sistema educacional na época proposto por Capanema, correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades, de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, então, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina. Uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, outra para os jovens que comporiam o grande exército de trabalhadores e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, da moral, da política e da economia do país. Nesse período, o ministério da educação também aprovou a criação de uma série de órgãos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa¹⁹.

No ano de 1949, a I CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), realizada na Dinamarca, passa a conceber a educação de adultos como uma educação moral, com a idéia de contribuir para o respeito aos direitos humanos e para construção de uma paz duradoura; concepção abstraída do efeito pós-guerra, definindo-se como educação continuada para jovens e adultos.

No contexto nacional, em 1950, Paulo Freire lançou seu olhar sobre o analfabetismo ao escrever *Educação e Atualidade Brasileira*. Após breve carreira como advogado, o educador começou a lecionar português em escolas secundárias. Trabalhou

¹⁹ Instituído pelo Código Brasileiro de Telecomunicações, lei no. 4.117, promulgada em 27/08/1962. É visto como reflexo do período da Ditadura Militar, pois apenas foi regulamentada por meio do Decreto-Lei no. 236, de 27/02/1967.

com educação de adultos e alfabetização de trabalhadores no Serviço Social da Indústria (SESI), e foi o primeiro Diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Conquistou reconhecimento internacional, particularmente, pela experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, com 300 trabalhadores que foram alfabetizados em 45 dias, por meio dos *círculos de cultura*. Em 1963, o ministro da Educação Paulo de Tarso, do governo João Goulart, expandiu a experiência para vários estados, organizando Centros de Educação Popular, com a adesão de mais de 6 mil educadores voluntários. Com a Ditadura Militar, em 1964, o Movimento de Educação de Base foi encerrado, sob a alegação de teor subversivo. O exílio de Paulo Freire durou 16 anos, assim como muitos professores perseguidos por suas ideologias foram demitidos, presos e exilados.

No cenário internacional, realizou-se, em 1963, na cidade de Montreal, a II CONFINTEA, abordando dois enfoques distintos: de um lado, a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal, definindo-se como educação permanente; e de outro, a educação de base ou comunitária. Em continuidade, a III CONFINTEA foi realizada em Tóquio, no ano de 1972.

No Brasil, em 1969, o governo Militar lançou o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Não havia, nesse contexto, a intenção de transformação social do indivíduo por meio da reflexão. O objetivo expresso era acabar com o analfabetismo em dez anos. Afirma Soares (2003, p. 2):

O Mobreal – Movimento Brasileiro de Alfabetização – reedita uma campanha de âmbito nacional, conclamando a população a fazer a sua parte – “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber.” O Mobreal surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docente: qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um de qualquer forma, ganhando qualquer coisa.

Com um custo operacional mais barato, e com a finalidade de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho mais competitivo e exigente, implementou-se, na

década de 1970, o Ensino Supletivo com uma política objetivando escolarizar um maior número de pessoas em todo o território nacional.

Finalizado o período militar, na década 1980, a sociedade viveu grandes transformações sócio-políticas com a retomada do processo de democratização.

O MOBRAL foi extinto em 1985 e substituído pela *Fundação Educar*, marcando a retomada da Educação de Jovens e Adultos e exercendo a função de supervisionar e acompanhar as instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para a execução de seus programas. Como resultado, em 1988, a Carta Magna do país reconhece que são deveres do Estado a gratuidade e universalidade de acesso das pessoas jovens e adultas à Educação Fundamental.

Na Constituição Federal, em seu art. 208, a Educação de Jovens e Adultos tem a primeira referência à garantia de ensino público fundamental obrigatório, inclusive para os que não tiveram acesso à escola em idade própria. Diz:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;[...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

No início do governo Collor, na década de 1990, em nome do enxugamento da máquina administrativa, chegou ao fim a *Fundação Educar* e nenhum outro projeto foi criado para substituir suas funções, como aponta Soares (2003). É transferida então a responsabilidade da EJA para os Estados e Municípios, marcando a ausência do Governo Federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil.

Em 29 de Outubro de 1989²⁰, na câmara Municipal de São Paulo, foi lançado o programa Movimento da Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), quando Paulo Freire tomou à frente a secretaria Municipal de Educação. Oficializado pelo decreto nº. 28.302 de 21 de novembro de 1989, o programa se destinava a constituir, em primeira instância, na luta pela escolarização básica de jovens e adultos, incorporando-se à luta geral pela escola pública e popular, com o intuito não

²⁰ governo Luiza Erundina.

apenas de alfabetizar, mas de garantir o direito à escolarização básica formal, como o ingresso dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental I ou na Suplência II. Segundo Gadotti (2008, p.26)

Nos primeiros quatro anos de existência, o Programa MOVA-SP (1989-1992), cerca de vinte cursos introdutórios de formação para monitores e supervisores, 75 reuniões de supervisão que se constituíam em formação permanente dos professores e seis seminários gerais e regionais. Em 1990 foi realizado o I Congresso de Alfabetizando da Cidade de São Paulo, do qual participaram mais de 5 mil educandos e educadores.

Ainda em 1990, no período de 5 a 9 de março, na Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtiem, com diretrizes de Educação para o mundo, quando se proclamou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

De acordo com Paiva (2004, p. 2), é desafio mundial a alteração da realidade educacional dos adultos analfabetos desde a Conferência de Hamburgo. Afirma a autora que:

Na conferência de Hamburgo, especialmente, o sentido da educação de adultos alargou-se para absorver a idéia do aprender por toda a vida, como condição indispensável à vida adulta, porque os sujeitos se humanizam e se formam em processos continuados de aprendizagem, não representados necessariamente pela escola, mas pelos múltiplos espaços sociais em que interagem, como o mundo do trabalho, das relações familiares, sociais, religiosas, de sindicatos, partidos políticos, associações etc. Metas foram estabelecidas e também foi reconhecido o direito de sujeitos jovens integrarem a modalidade educação de adultos, conforme vinha acontecendo, na prática educacional de muitos países do mundo, ao longo do intervalo de tempo.

Nessa conferência, o Brasil passou a assumir maior responsabilidade e compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, a partir do momento que nela foi proclamada *Década Paulo Freire de Alfabetização*, ratificando a importância do educador no cenário mundial. Diz o texto:

O direito à educação é um direito universal de todos os povos. Embora haja consenso de que educação de adultos deve ser acessível a todos, a realidade é que muitos grupos continuam excluídos, como os idosos, as populações migrantes, os ciganos e outros povos sem território e/ou nômades, refugiados, deficientes e populações prisionais. Estes grupos devem ter acesso a programas educativos que os integrem numa pedagogia centrada no indivíduo capaz de satisfazer as suas necessidades e facilitar a sua participação plena na sociedade. Todos os membros da comunidade devem ser convidados e, quando necessário, apoiados a participar na educação de adultos, o que implica dar resposta a um conjunto de necessidades intelectuais (V CONFINTEA, 1997, p. 34)

Passados 10 anos da Conferência Mundial de Educação para Todos, a UNESCO promoveu um amplo processo de avaliação dos progressos alcançados, tendo em vista a meta de educar todos os cidadãos, de todas as sociedades.

Em fevereiro de 2000, houve a Conferência Preparatória (Conferência Regional de Educação para Todos), na República Dominicana, anunciando a convocação para o fórum Mundial de Dakar, em abril do mesmo ano.

As conclusões, das referidas conferências, representaram marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania. Por sua relevância social e pública, estabeleceu-se a parceria entre a UNESCO Brasil, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Ação Educativa para a edição, em língua portuguesa, de ambos os documentos/ compromissos, com o objetivo de torná-los acessíveis a um número maior de pessoas e instituições públicas e privadas que, nas diferentes instâncias da federação brasileira, possuem responsabilidade no campo da educação.

O MOVA²¹ foi retomado na cidade de São Paulo, a partir de 2001. Para sua reconstrução, foi necessário, num primeiro momento, o resgate do momento histórico que a cidade, o estado e o país estavam vivendo. O projeto foi reestruturado, ainda sob as idéias de Paulo Freire, entendendo a educação como um processo pelo qual as pessoas tornam-se cada vez mais plenas e, portanto, mais capazes de agir no mundo de forma crítica, rumo a uma sociedade mais justa, igualitária, solidária e democrática.

Em setembro de 2003, por convocação da UNESCO, foi realizado na Tailândia a (CONFINTEA Mid Term, ou CONFINTEA + 6), revelando dados assustadores que obrigaram os países signatários, diante dos números e da realidade diagnosticada, a reafirmarem as metas e os planos estabelecidos em 1997, na esperança de chegar a 2009 o mais próximo do pensado, quando os acordos estabelecidos vislumbravam a possibilidade de um futuro alvissareiro, assumindo a educação como chave para o século XXI. Conforme o documento:

Hoy, más que nunca, la educación y el aprendizaje de adultos conforman una clave indispensable para liberar las fuerzas creativas de las personas, los movimientos sociales y las naciones. La paz, la justicia, la autoconfianza, el desarrollo económico, la cohesión social y la solidaridad siguen siendo metas y obligaciones indispensables que habrá que seguir persiguiendo y reforzando en y a través de la educación y el aprendizaje de adultos.” (In: La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos. Informe en síntesis sobre el Balance Intermedio, CONFINTEA V, Bangcoc, Tailandia, 6–11 de septiembre 2003, p.22)²²

A preocupação com a Educação de Jovens e Adultos vem se firmando nos Encontros Nacionais (ENEJAs), com a perspectiva de exercitar a convivência e os modos de pensar a EJA.

²¹ Atualmente o MOVA, com 159 entidades conveniadas, atende cerca de 33.000 educandos, a partir de 14 anos de idade, em 1.314 classes de alfabetização.

²² “Hoje, mais do que nunca, a educação e a aprendizagem dos adultos constituem a chave indispensável para liberar as forças criativas das pessoas, dos movimentos sociais e das nações. A paz, a justiça, a autoconfiança, o desenvolvimento econômico, a coesão social e a solidariedade continuam a ser metas e obrigações indispensáveis que terão de ser perseguidas, reforçadas por meio da educação e da aprendizagem dos adultos.” (tradução livre)

Na administração da prefeita Marta Suplicy, foram criados os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), com vistas à promoção de uma ação educativa que considerasse as características dos educandos, implantando um modelo educacional articulador entre a educação básica e a educação profissional, propiciando um espaço de convívio, lazer e cultura, bem como um lugar de discussões sobre o mundo do trabalho, constituindo-se como alternativa de inclusão no mundo sócio-escolar. Foram instalados quinze centros, com aproximadamente 13.000 alunos matriculados, lidando com itinerários formativos, ou seja, um conjunto articulado de experiências educativas, abrangendo diversas áreas de atuação para ampliação do campo de trabalho.

No dia 18 de abril de 2007, o Brasil foi aprovado pelos países membros, para sediar a VI CONFINTEA, em maio de 2009, na cidade de Belém do Pará. O que será um grande desafio em prol da Educação de Jovens e Adultos, principalmente por ser a primeira conferência na América Latina e no país.

O contexto atual, em que a EJA hoje se define, galgou ao longo da história, em seu perfil nacional e internacional, um avanço na preocupação com o ser humano e suas condições sociais e históricas. Muito mais que uma preocupação pedagógica, a história nos mostrou progresso na educação. Foi uma conquista a passos miúdos, mas buscando, no decorrer das décadas, libertar-se de uma visão reducionista de uma educação transmissora de informações, para a conquista da valorização das necessidades reais do indivíduo alijado da escolarização.

Esse segmento pertence a um cenário garantido por leis, propostas pedagógicas elaboradas e discutidas nacional e internacionalmente, visando à inclusão, mas cabe aos educadores a indagação se, de fato, todos aqueles que buscam a inserção educacional têm a oportunidade de usufruírem dos direitos apontados pela sociedade, como garantia.

Interar-se sobre as conquistas históricas é de fundamental importância para a efetivação do que foi estabelecido até o momento, como direito dos cidadãos. Direitos estes, assegurados nos dispositivos legais de âmbito federal e que dão respaldo à Educação de Jovens e Adultos, como expresso na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, de 20 de dezembro, em sua Resolução CNE nº. 01/00²³. Esse documento enfatiza a autonomia, a flexibilidade e liberdade necessárias ao resgate dos compromissos da escola e dos educadores com uma aprendizagem de qualidade.

²³ cf. Constituição Federal 1988.

CAPÍTULO III

O ESPAÇO E OS PROTAGONISTAS DO CONTEXTO EJA

“O professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador.”

(Romão, 2007)

3.1 - A escola: espaço de significação

Concebe-se a escola como lugar que permite ao docente e ao discente se construírem e constituírem-se como indivíduos-sujeitos, dando os contornos da identidade escolar, configurando-se como espaço de significações e sentidos. Como, também, possibilita o redirecionamento do olhar para os compromissos educacionais, as ações éticas, as práticas profissionais e a garantia dos direitos de identidades concretas, que têm um contexto de realidade própria, que não se confundem com identidades abstratas, que vivem no imaginário dos membros da comunidade. Sobre a escola, educadores e educandos Petraglia (2001, p. 73) aponta que:

[...] tanto educadores como escola, enquanto estrutura organizacional educativa, não podem perder de vista que a construção da identidade da escola passa, primeiramente, pela construção individual da identidade de seus membros, que são sujeitos desse processo, como também do processo do conhecimento, que nessa escola se desenvolve.

3.2 - O professor da EJA

Busca-se três definições, sobre o professor, que possam ajudar a entender as peculiaridades deste sujeito pertencente ao território da EJA. Os autores caminham por

concepções que apresentam o professor por diferenciados olhares: o político, o *poeticus*²⁴ e o social.

Para Chauí (2001, s/p), “Ser professor é no mínimo uma obrigação política. Não podemos aceitar uma população de excluídos da educação e cultura. Nossa profissão só tem sentido se despertar a consciência social por meio do conhecimento e promover o exercício da razão como forma de libertação.”

Gramsci, citado por Shlesener (2003, p. 11-12), ao revelar sua experiência discente com o mestre que lhe foi referência (Renato Serra), apresenta um professor que possibilita ao aluno ser sujeito integrante de um processo de descoberta do mundo. Relata o autor:

Mestre é aquele que desvela os segredos, retira os véus mostrando que os mistérios “são vãs construções de literatos e que tudo é claro e límpido para quem tem olhos puros e vê a luz como cor e não como vibração de ions e elétrons. [...] Ensinar é uma arte: o mestre nos ensina a dialogar com o saber, a desvelar os sinais da grandeza do passado, a descobrir novamente o que outros já souberam, o que a história lhes contou e a sua experiência recriou. O mestre nos inicia na dimensão simbólica que se concretiza no mistério da palavra, nos ensina a buscar os detalhes escondidos, a perceber a beleza nas coisas simples. Desse modo, o texto escrito toma vida e nos faz vibrar, nos abre perspectivas e nos ilumina. O “nosso gosto se refina, nossos nervos se tornam sutis para colher as mínimas vibrações” e, em seguida, percebemos que “também sozinhos, sem o mestre, podemos aproximar-nos da obra de arte, com mais frescor e sinceridade. Quantos véus são derrubados, quantos ídolos tombados, quantos valores questionados. Questões, antes obscuras, se esclarecem e se pode retomar os problemas para buscar soluções.

²⁴ “O estado poético é um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito. Alcançamos, a partir de um certo limite de intensidade na participação, a excitação, o prazer. Esse estado pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética.”(MORIN, 2005, p.136).

Freire (1996, p. 115-116), ao apontar que ensinar exige compreender a educação como uma forma de intervenção no mundo, se coloca como protagonista do contexto e nos oferece um texto que define o papel do professor. Afirma o autor:

Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem e da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura da direita ou da esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Essas definições revelam especificidades do professor que contribuiriam para o professor da EJA localizar o seu papel. Por ser atuante em um contexto definido de grande diversidade, exige-se do docente uma compreensão aberta de mundo, do segmento, dos alunos e da própria educação, para que se faça educação de fato como ato político, com comprometimento social, como possibilidade de descoberta, como valorização histórica e cultural, como caminho para a autonomia, como agente de transformação, como questionadores da realidade educacional.

3.3 - Os alunos da EJA

Ao identificar os sujeitos-alunos da EJA, observa-se uma gama de indivíduos oriundos dos mais diferentes tempos (idades variadas) e das mais diferentes culturas, fora dos padrões pré-estabelecidos pela experiência dos profissionais em Educação. Estes, em sua grande maioria, são preparados para atuarem em um universo infantil, como já destacado e, possivelmente, desconhecem a regionalidade e multiculturalidade dos alunos. Arroyo (2003, p. 7) nos aponta uma reflexão sobre o público-alvo da EJA quando diz:

O campo da EJA está se firmando de maneira muito intensa com sua especificidade, com suas dificuldades próprias e também com suas deficiências que precisam ser vencidas. Quem trabalha com Educação de Jovens e adultos não atende pessoas “desencantadas” com a educação, mas sujeitos que chegam à escola carregando saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho. Estão ali também como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores.

Estendendo a afirmação do autor, acredita-se ser importante retomar que, a quase totalidade, desses indivíduos, habita a esfera socioeconômica da exclusão, carregam o patrimônio histórico de suas experiências de vida e retornam à escola na busca do sonho de uma vida melhor, no desejo de um trabalho de remuneração mais digna, pela autonomia da vida diária ou pelo simples resgate da escolaridade que ficou “perdida no tempo”²⁵.

Segundo Calháu (2007, p. 80)

[...] os jovens e adultos alunos da escola de EJA trazem consigo uma enorme baixa-estima e uma forte sensação de serem totalmente rejeitados pela cultura letrada, da qual a escola é legítima representante. A recíproca dessa afirmação também é

²⁵ Para maior esclarecimento da expressão utilizada, indicamos ao leitor os depoimentos de alunos da EJA da cidade de São Paulo sobre o entendimento do termo empregado. <<http://www.youtube.com/watch?v=OOFry4Wq-14>>

verdadeira, uma vez que a escola pensa esse aluno como alguém que não se enquadra aos seus rituais.

O sentimento de rejeição pela cultura letrada é o segundo aspecto que necessita ser discutido quando se deseja compreender melhor a idéia de aluno presente nas escolas de EJA. Oriundos de uma realidade social e cultural totalmente desprestigiada, os alunos jovens e adultos não reconhecem a escola como um local de pertencimento e acolhimento. Mesmo assim, esses sujeitos sociais atribuem à escola o poder de transformar suas vidas e, por esse motivo, buscam-na e permanecem nela por algum tempo, na tentativa de estabelecer um vínculo possível. Vivendo nesse conflito entre a realidade da escola e a sua realidade sócio-cultural eles ficam divididos. [...]

O medo do novo, o receio de reviver experiências educacionais mal sucedidas, a idéia de que a escolaridade está associada a um instrumento de poder, no sentido de que é mais valorizado o indivíduo com mais estudo, desencadeiam sentimentos que podem justificar a afirmação da autora ao destacar o não reconhecimento da escola como lugar de pertencimento ou acolhimento. Acredita-se que isso ocorre no período que antecede o ingresso do aluno à EJA, pois o contato social oferecido por esse ambiente escolar e seus representantes possibilita sua integração ao processo pedagógico, estreitando vínculos afetivos. Entende-se que, a partir daí, a escola passa a ser certamente um lugar de pertencimento e acolhimento.

A sensação de rejeição, ou não pertencimento a um grupo culturalmente diferenciado, não é um privilégio apenas dos alunos de EJA. Indivíduos de qualquer nível de ensino podem sofrer essa rejeição. São os *imprintings* culturais, são os valores e concepções que marcam diferentes grupos. É o status definido por aqueles que possuem mais estudo e conseqüentemente mais saber, característica do olhar reducionista e fragmentado que não considera a diversidade e quantifica o conhecimento.

3.3.1 - O jovem na EJA

Segundo Ferrari (2001), o censo de 2000 indicava, na Educação de Jovens e Adultos, uma parcela de aproximadamente três milhões de estudantes, sendo que, deste total, 79% são jovens, fato que caracteriza um novo perfil de alunado, apresentando-se como novidade nesta modalidade de ensino, exigindo um novo pensar, para além dos conceitos de facilidade e redução de tempo na conclusão do curso e obtenção de certificado.

Dados atuais, fornecidos pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (Censo Escolar 2007), apontam que em todo o país, 648.575 alunos, de até 17 anos, estão matriculados na EJA. Entretanto, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE pretende mudar essa situação aprovando parecer²⁶ que proíbe jovens menores de 18 anos se matriculem nesta modalidade de ensino. O tema já tem provocado discussões entre especialistas que dividem opiniões acerca do assunto. Em destaque, os professores Maria Clara Di Pierro e Rubem Klein em depoimentos cedido à UNDIME²⁷ (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). Maria Clara Di Pierro acredita que o parecer poderá contribuir para o abandono dos estudos desses jovens que sofrerão dupla exclusão: do ensino regular e da EJA. Rubem Klein é contundente em apontar que, da mesma forma, não é concebível o adolescente frequentar uma sala com crianças de 9 ou 10 anos, também não é possível admitir que adolescentes estudem com adultos. Defende, ainda, que esses alunos frequentem a escola em período diurno, pois acredita que as condições de aprendizado, no período noturno, são menores.

Entende-se a importância dos questionamentos levantados pelos renomados educadores cabendo, de fato, as preocupações advindas de uma legislação que pode alterar a situação do jovem na EJA. Mas, independentemente da homologação do parecer, ainda permanecerá, na EJA, o jovem a partir dos 18 anos, e isso não muda o (re)conhecimento da adolescência e do adolescente como parte dessa fração do sistema educacional, ou seja, pensar o *adolescente* da EJA enquanto sujeito inserido em um contexto de exclusão. E seguindo o raciocínio do pensamento complexo, pensar esse tempo de vida é compreendê-lo como especial, particular, integrado e integrante do processo de viver.

²⁶ cf. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>

²⁷ cf.< <http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?id=5514>>

Apóia-se em Dias (2006, p. 101-102) no seu entendimento do jovem como alguém que:

[...] procura sair em busca do seu ser, do seu sentido, do seu rumo e surge como um fenômeno *acontecente* que surpreende e causa estranheza. [...] O adolescente desempenha o papel que lhe é atribuído socialmente, oculta o verdadeiro caráter da sua identidade e passa a ser identificado como uma *identidade-mito* que o coisifica: o *aborrecente* (grifos do autor).

Em se perpetuar a compreensão de adolescência como período exclusivo de problemas, conflitos e aborrecimentos ter-se-á dificuldades de inserção e inclusão do adolescente, especialmente na EJA. Sabe-se que a maioria dos alunos deixou a escola em idade regular, entre outros motivos, por repetência, ingresso prematuro no mercado de trabalho formal e informal, inadaptação ao sistema de ensino fragmentado e deverá enfrentar o preconceito, a discriminação e o estigma do fracasso escolar e do analfabetismo funcional²⁸.

O jovem faz parte de parcela representativa do contingente EJA, mas ao retornar ao meio educacional, se vê em um contexto muito diferente de outros da mesma idade. Depara-se com uma sala de aula formada por um pequeno contingente de pessoas da mesma faixa etária, com características bio-psico-sociais semelhantes e, por outras que podem corresponder à idade de seus pais ou mesmo de seus avós. Porém, o rigor e exigência da sociedade moderna, quanto ao preparo e qualificação para o mercado de trabalho, obriga a conectividade desse sujeito com a realidade desse universo. Por isso,

²⁸ Termo que se refere ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever, mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair sentido das palavras nem colocar idéias no papel por meio do sistema de escrita, como acontece com quem realmente foi alfabetizado. No Brasil, o analfabetismo funcional é atribuído às pessoas com mais de 20 anos que não completaram quatro anos de estudo formal. Mas a noção de analfabetismo funcional varia de acordo com o país. Na Polônia e no Canadá, por exemplo, é considerado analfabeto funcional todo adulto com menos de oito anos de escolaridade. O conceito de analfabetismo funcional foi criado na década de 30, nos Estados Unidos, e posteriormente passou a ser utilizado pela UNESCO para se referir às pessoas que, apesar de saberem ler e escrever formalmente, por exemplo, não conseguem compor e redigir corretamente uma pequena carta solicitando um emprego. Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, mais de 960 milhões de adultos são analfabetos, sendo que mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Na declaração, o analfabetismo funcional é considerado um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento. Mais de um terço da população adulta brasileira é considerada analfabeta funcional. (MENEZES, SANTOS, 2002 a)

a necessidade da avaliação de diferentes experiências que mostram como os jovens se movimentam no território EJA.

Santos (2006), em seu artigo publicado no jornal da UNICAMP, aponta pesquisa de projeto de Iniciação Científica, intitulado, *A relação entre jovens e adultos nas aulas de matemática*²⁹, realizada com alunos do ensino fundamental de duas escolas municipais da cidade de Campinas no Estado de São Paulo do programa de EJA, comprovando que alunos mais velhos mantém uma relação de pai e filho com os mais jovens, demonstrando uma influência positiva dos idosos e também amadurecimento dos mais jovens com essa convivência.

De acordo com Guimarães (2008), o grupo de pesquisa Juventude e Educação da Universidade Católica de Goiás (UNG) que investiga realidades específicas da população jovem no que tange a relação com os processos educativos formais na modalidade EJA, apresenta outra questão baseada em depoimentos de alunos. Para a autora, “é recorrente a afirmativa de que existe na escola, em razão da heterogeneidade etária, um *choque geracional*, expresso na dificuldade de relacionamento entre jovens e adultos no interior da escola”. (idem, p. 4). A autora encontra na fala da diretora, da escola pesquisada, uma concepção de adolescente como sendo *um sujeito prepotente na maioria de suas ações, agindo sem limites como donos da razão e que isso inviabiliza a concretização do relacionamento entre alunos*.

Isto leva a entender o que Dias (2006, p.100) justifica como “[...] um fenômeno *acontecendo* que surpreende e causa estranheza [...]”. Compara-se com o princípio de inclusão/exclusão presente no movimento das relações interpessoais, permitindo analisar que não há um único olhar para o jovem da EJA, que existem diferentes modos de relacionamento entre jovens e adultos e esta relação poderá se estabelecer de acordo com o contexto em que esses indivíduos estão inseridos.

3.3.2 - O adulto na EJA

Ao analisar a EJA, deparou-se com as falhas existentes na atuação do profissional de educação, no que tange ao seu relacionamento com o público adulto. Na verdade, esse professor aplica em sala de aula, os conhecimentos metodológicos relativos à infância, adquiridos no período de sua formação.

²⁹ Cf.<http://www.alb.com.br/anais16/sem15dpf/sm15ss13_02.pdf>

Educadores como de Gilberto Teixeira, Amélia Hamze, Walter Kohan, Jorge Larossa, Carlos Libâneo, entre outros, abordam a temática sobre a necessidade de estudos direcionados à Andragogia (ciência que busca um caminho para um ensino de melhor qualidade para o público adulto), definida por Knowles (1976, s/p, tradução livre), como a “arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem dos adultos.”

A Andragogia parte da premissa de que muitos dos problemas existentes, na educação de pessoas adultas, associam-se a ausência de um modelo pedagógico para o ensino deste público em específico. Os estudos dessa ciência apóiam-se em quatro hipóteses elaboradas por Knowles (1976), sobre as características do adulto enquanto "aprendiz". Consideram que, ao atingir a idade adulta, o indivíduo é capaz de:

- a-) modificar o seu auto-conceito deixando de ser um indivíduo dependente para ser independente, auto dirigido;
- b-) acumular uma crescente reserva de experiências e, conseqüentemente, um maior volume de recursos de aprendizagem;
- c-) ter sua motivação de aprendizagem cada vez mais orientada para buscar desenvolver seus papéis sociais;
- d-) modificar sua "perspectiva de tempo" em relação a aplicação de conhecimentos; para os adultos o maior interesse é de conhecimentos de aplicação mais imediata e, em conseqüência, a sua aprendizagem deve deixar de ser centralizada no conteúdo para centralizar-se no problema.

Acredita-se ser esta uma proposta mais condizente com as necessidades do contingente, se compararmos com a Pedagogia que, apesar de ser o campo ou território onde a educação se firma, é a ciência que apresenta diferentes modos de compreender, conceber e dirigir o processo de ensino-aprendizagem direcionado ao público-alvo infantil e isso acarreta alguns entraves para a transmissão e apreensão do adulto, e até mesmo para o adolescente, como já descrito.

A representatividade do conhecimento das diferenças dessas duas ciências, Pedagogia e Andragogia, é determinante para a concepção do trabalho do professor inserido nesse território. Deaquino (2007, p.13) destaca:

[...] existe um contínuo, no qual a pedagogia, também conhecida como aprendizagem direcionada, posiciona-se em uma extremidade, enquanto a andragogia (aprendizagem facilitada)

encontra-se em outra. De modo a se ter eficácia e eficiência no processo de aprendizagem, é necessário que professores e organizações educacionais sejam capazes de se mover ao longo desse intervalo e encontrar a combinação correta entre as duas abordagens.

Ampliar estes estudos, como possibilidade de melhor entendimento a respeito do discente, deve ser um compromisso do professor. A preocupação com o bem-estar desses alunos, a possibilidade de permanência e continuidade dos estudos em um ambiente que lhe seja prazeroso são questões a serem consideradas.

3.3.3 - O idoso na EJA

Outro desafio da multiplicidade dos alunos da EJA é o aluno idoso. Pessoas que, pela falta de oportunidade e circunstâncias da vida, não tiveram a chance de serem alfabetizados ou concluírem os estudos. Geralmente, em idade avançada, com dificuldades motoras, visuais e auditivas, esse indivíduo, que não desistiu de aprender a ler e escrever, vê também no segmento, uma oportunidade de novas relações sociais, buscando, na escola, um espaço social para suprir a ausência da família já formada, ou de seus cônjuges.

O idoso, hoje, é protegido por leis que explicitam o seu valor na sociedade, assim como tem garantida sua integridade psico-físico-social. Podemos, assim, constatar pelo PARECER 1.031/2003:

Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

E no artigo 21, do CAPÍTULO V, do Estatuto do Idoso, que trata da Educação, Cultura, Esporte e Lazer fica legitimado o percurso educacional para esta parcela da sociedade, com ênfase em seu primeiro parágrafo para sua inclusão.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

A presença dessa diversidade, dentro do mesmo espaço, exige dos professores, além da tarefa educativa, uma tarefa de cunho subjetivo no reconhecimento das peculiaridades de cada indivíduo do contexto, seja ele jovem, adulto ou idoso.

Morin (2005, p. 85-86), ao discorrer sobre os paradoxos da idade, aponta:

Cada idade tem suas verdades, suas experiências, segredos. [...] Contudo, através da multiplicidade sucessiva das idades, cada um, sem perceber, carrega, presente em todas as idades, todas as idades. A infância e a adolescência não desaparecem na idade adulta, mas são recessivas; a infância reaparece nos jogos; a adolescência, nos amores e nas amizades; também o velho guarda as idades anteriores e pode facilmente voltar à adolescência e à infância. Talvez o bebê já seja um velho.

3.4. - O fazer educativo na EJA

O *fazer educativo* compreende-se, aqui, como um processo cotidiano do professor em seu papel de mediatizador dos diferentes saberes. A função docente fundamental é a mesma para todos os segmentos educacionais: ensinar. Toma-se o termo como a busca por fazer alguém aprender algo, apresentando-se como intermediário entre conhecimento e sujeito-aprendiz.

É facultativo ao docente encaminhar suas ações pedagógicas para revelar mundos, oportunizar intercâmbios frente aos desafios diários, trocar experiências, proporcionar vivências emocionais facilitando atitudes e elaborações críticas, reflexivas e criativas, oferecer alternativas de acesso a bens culturais, ou obstruir essas ações,

burocratizando o ensino impedindo, assim, o educando de ser sujeito participativo e contribuinte com a sua própria aprendizagem.

A EJA é considerada um território de compassos e descompassos, encontros e desencontros, dado ao dinamismo de suas características heterogêneas e atinge dimensões que a diferenciam de outros segmentos.

A experiência profissional, vivida no dia-a-dia, é permeada de sentidos e significados influenciando ou não o professor, no que se refere à compreensão das possibilidades de transformar sua prática e transformar-se nela. Isso será possível se ele estiver predisposto à aceitação do seu papel de agente de transformação social.

Na complexidade, isso dependeria de um exercício permanente de *auto-observação, auto-análise e autocrítica*.(grifos nosso)

Freire (1996, p. 69), corrobora:

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos que nos envolvemos.

Inclui-se, nessa avaliação, o somatório do conhecimento prévio como fruto das experiências, com a capacidade de absorção de novas informações, que podem ser adicionadas, transformadas ou removidas, incorporadas ou não às novas vivências. A alteração do fazer pedagógico depende da mudança da forma de olhar para si, para o outro e para o entorno.

Reformular o modo de pensar oportuniza conceber outro conceito de educação. E a respeito disso, nos apoiamos em Morin (2001, p. 65) que afirma:

A Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação

a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional.

O autor ainda afirma que:

A comunidade tem caráter cultural/histórico. [...] Esse destino comum, memorizado, transmitido de geração a geração, pela família, por cânticos, músicas, danças, poesias e livros depois pela escola, que integra o passado nacional às mentes infantis, onde são ressuscitados os sofrimentos, as mortes, as vitórias, as glórias da história nacional, os martírios e proezas de seus heróis. Assim, a própria identificação com o passado torna presente a comunidade de destino. (idem, p. 67)

As idéias de Morin (2001), sobre educação e comunidade de destino, auxiliam no entendimento da evolução do percurso histórico da EJA, assim como no reconhecimento dos diferentes saberes desses atores excluídos do cenário educativo. Manter olhares atentos para suas necessidades no momento histórico e social, em que se encontram hoje, é não perder o foco do compromisso e responsabilidade para com o outro e para o fazer pedagógico, mesclado de diferentes sujeitos e territórios. Recortar essa amplitude significa perceber realidades reduzidas e circunscritas, é tornar-se *espíritos míopes*, nas palavras de Morin. Assim como o autor afirma: “ analisar o todo através de uma parte, torna os espíritos míopes. É como enxergar apenas uma cor do arco-íris. As conseqüências podem ser irreversíveis.” (VIANA, 2000)³⁰.

Essa afirmação permite compreender o quanto a função do professor é muito mais abrangente do que a transmissão de informações. Enxergar apenas uma cor do arco-íris é se valer somente do pensamento linear negligenciando a autoformação do sujeito-aluno. Privilegiar a objetividade e a razão das ações pedagógicas, fechando-se à subjetividade e à paixão que essas ações podem gerar ou serem geradoras, é considerar o educando um indivíduo capacitado apenas para receber e não contribuir, esquecendo-se de que ele pertence a diferentes e divergentes comunidades marcadas por histórias e culturas variadas, deixando de considerar que a diversidade requer também cidadania.

³⁰ entrevista cedida ao Jornal O dia, Rio de Janeiro na edição de 27/6/2000.

Entende-se que faz parte desse fazer educativo, a *missão*³¹ de educar. E educar é também transformar realidades por meio da percepção de si, do outro e pela interatividade com o meio, predispondo-se à compreensão do significado de compromisso, envolvimento, responsabilidade e ética.

Segundo Freire (1996), ensinar exige comprometimento e isso possibilita uma mudança interna do sujeito. O autor explica que, no momento em que o professor se coloca diante do aluno, se expõe, se predispõe, se revela com facilidade ou relutância e está mais propício ao empenho de ensinar. E afirma:

Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o diálogo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1996 p. 108)

Ainda aponta:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. [...] A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo.(idem, p.109)

³¹ palavra aqui empregada pela concepção de Morin (2001, p.102) na relação que o autor faz entre *Eros/missão/fé*

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

*“Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’.”
(Paulo Freire 1996)*

4.1 - Caminho percorrido: acessos e entraves no Território EJA.

Adentrar no território desse segmento educacional não foi tarefa fácil, como inicialmente imaginado. O volume de trabalhos científicos e investigações disponíveis, nessa área educacional, anunciavam uma possível facilitação para o campo de pesquisa. Entretanto, alguns entraves foram colocados diante da pesquisadora, por dirigentes e responsáveis das instituições procuradas, tanto particulares quanto públicas.

As palavras “pesquisa” e “mestrado” não funcionaram como passe de acesso ou mesmo indicativo de responsabilidade, respeito ou consciência ética do trabalho de pesquisa. Houve dificuldades na permissão do contato com os professores, caracterizadas pela solicitação prévia de questionários para serem apreciados, deixando claro que, caso fossem definidos como pertinentes, poderiam ser aplicados.

A presença em sala de aula, em uma instituição de ensino da rede pública do município, para a atividade de observação do professor em sua ação pedagógica, foi terminantemente negada, sob alegação de que em anos anteriores, alunos da graduação de um curso de História haviam denegrado a imagem da escola, no relatório do estágio obrigatório. E, sendo o mestrado um curso sem a obrigatoriedade dessa norma acadêmica, não seria então admitida a presença de pesquisadores, pois de acordo com as justificativas, era dever dos funcionários públicos preservarem o trabalho dos professores e da instituição.

Na rede privada, uma escola sugeriu que a pesquisa fosse realizada pela própria responsável institucional a qual, posteriormente, entregaria os resultados em mãos da pesquisadora. Outra permitiu o acesso à sala dos professores, nos horários antecedentes

às aulas e no intervalo, para uma conversa com os docentes predispostos a participar do estudo. Dos quatro interessados em colaborar, apenas foi possível gravar o depoimento de uma professora.

Esses entraves ratificaram o conceito de ‘território’, já mencionados neste trabalho, vivenciou-se a “delimitação por divisas, a qual uma nação exerce sua soberania” (Krukoski). Nessa vivência, verificou-se que a EJA, enquanto macrosistema, diferencia-se em seus micro sistemas, estabelecendo-se na diversidade de seus critérios, na abrangência do olhar para o próprio trabalho desenvolvido. Comprovavam, dessa forma, as queixas que alguns colegas pesquisadores haviam, anteriormente, declarado, no que diz respeito às limitações do acesso às diversas instituições educacionais. Da mesma forma, passou-se a compreender, objetivamente, o princípio de inclusão/exclusão de Edgar Morin, pois o mesmo segmento que depende de educadores para incluir indivíduos considerados excluídos educacional e socialmente, excluía outro educador que buscava inserir-se no contexto. Representou-se, naquela situação, o que Morin (2001, p. 122) nos aponta sobre o princípio de inclusão: [...] “possibilidade de comunicação entre os sujeitos de uma mesma espécie, de uma mesma cultura, de uma mesma sociedade”, mas os territórios são demarcados também pelo *imprinting cultural*, o que indica a abertura ou os impeditivos estabelecidos acerca da compreensão da necessidade da comunicação entre pares.

Em decorrência desses entraves, recorreu-se aos colegas que indicaram educadores de EJA dispostos a colaborar.

4.2 - Depoentes e procedimentos

O contato com os docentes recomendados seguiu um padrão constante da apresentação do objeto e objetivos desta pesquisa; da metodologia empregada, ou seja, estudo de cunho qualitativo com utilização de gravador como meio de registro dos depoimentos e provável retorno do contato para eventuais esclarecimentos; e leitura e concordância do termo de Livre Consentimento, assinado após a narrativa.

Obeve-se na primeira etapa, os depoimentos de quatro professoras, três com formação em Pedagogia e uma em Letras, com idade entre 34 e 58 anos, ministrando aulas em diferentes escolas. A experiência prática de três concentra-se na alfabetização de jovens, adultos e idosos e uma dedica-se à educação de adolescentes em

cumprimento de medidas sócio-educativas. O tempo de experiência em EJA varia entre um e quinze anos.

Encerrada a coleta dos depoimentos, pairava a dúvida se a quantidade de relatos seria suficiente para atender a proposta a que se pretende cumprir. E, apoiados em Alberti (2005, p.36) compreende-se a necessidade de avançar a pesquisa, pois a autora afirma que:

Ora, assim como não se pode estabelecer com precisão quais serão os depoentes de uma pesquisa de história oral no momento de elaboração do seu projeto, é também muito difícil definir, de antemão, quantos entrevistados serão necessários para garantir o valor dos resultados da pesquisa. É somente durante o trabalho de produção das entrevistas que o número de entrevistados necessários começa a se descortinar com maior clareza, pois é conhecendo e produzindo as fontes de sua investigação que os pesquisadores adquirem experiência e capacidade para avaliar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo. Esse processo ocorre em qualquer pesquisa: é o pesquisador, conhecendo progressivamente seu objeto de estudo, que pode avaliar quando o resultado de seu trabalho junto às fontes já fornece instrumental suficiente para que possa construir uma interpretação bem fundamentada. Assim, a decisão sobre quando encerrar a realização de entrevistas só se configura à medida que a investigação avança.

Partiu-se, então, em busca de novos depoimentos, e nesse percurso de investigação, encontrou-se uma escola religiosa, na zona leste de São Paulo, que desenvolve, há dez anos, um projeto social em EJA. Inicialmente esta escola contava com oito alunos participantes do programa e, atualmente, trabalham com 171 alunos, entre adolescentes, adultos e idosos de diversificado nível social, com faixa etária entre 17 e 82 anos.

A coordenação desse projeto acredita que seus professores devem ter o que nomeiam de *perfil*, e para tal, todos os que ali ingressam, atuam primeiramente como

voluntários, posteriormente como auxiliares, até que sejam contratados como professores da instituição.

Todos os docentes mostraram-se solícitos em participar da pesquisa, em apresentar suas salas de aulas, seus materiais pedagógicos, demonstrando orgulho pelo trabalho realizado e expressando o interesse da divulgação do mesmo.

Logo de início percebeu-se que naquele ambiente descontraído e comprometido, seria possível surpreender-se, firmando assim grande expectativa em conhecer o trabalho realizado no projeto. Aparentemente, um novo território se descortinava.

Optou-se por três depoimentos de professores com tempo de atuação de quatro a dezoito anos, idade variante entre 44 e 62 anos, formados em Pedagogia e Teatro. Uma atuante no módulo de alfabetização, um professor de Teatro que realiza seu trabalho em sala de aula por uma questão de opção, e uma professora de História no telecurso (Ensino fundamental II).

Dar voz ao professor da EJA e *acolher* seu depoimento é, também, meta desta pesquisa. Ouvir os protagonistas e conhecer sua prática, o seu cotidiano educativo, seus sentimentos, seu relacionamento com contexto, sinalizará o sentido e o significado de ser educador (a) nessa área de atuação.

Apóia-se em Queiroz (1989, p. 21) para esclarecer nossa escolha. Interessa-nos, em especial, a seguinte definição: “o depoimento perde sua característica original de esclarecimento da verdade dos fatos, para significar o relato de algo que o informante efetivamente presenciou, experimentou, ou de alguma forma conheceu, podendo assim se certificar”.

De um modo geral, nota-se que os depoentes, apesar do interesse na colaboração do trabalho, demonstraram, no momento de iniciar a gravação, certo desconforto ou ansiedade. Alguns apresentaram aparente preocupação em responder questões educacionais, outros mostraram-se pouco à vontade com o microfone, uma professora sentiu necessidade em manter diálogo constante com a pesquisadora, para que a mesma lhe desse respostas às suas próprias perguntas. Após esclarecimento do significado do que é um depoimento e de que a pergunta norteadora *o que é ser professora da EJA* serviria como ponto de partida para que pudessem, livremente, sem tempo determinado, contar sobre as experiências de suas trajetórias na EJA, os professores se sentiram seguros, manifestando confiança na pesquisadora e em si mesmos. No avançar dos relatos, percebe-se que as palavras entoavam o sentido de *desabafo*. Aquele era o momento oportuno para falarem de si, de suas práticas educativas, de expressarem a

importância dessa experiência para a educação e para o trabalho de outro educador. Na observação da linguagem gestual, na alternância sonora das vozes, nas expressões faciais, subjetivamente descortinavam sentimentos e emoções.

Os depoimentos foram submetidos à análise e interpretados à luz da compreensão da pesquisadora, acerca do sentido implícito nas falas. Visando assegurar o anonimato dos colaboradores, estes foram codificados pelas letras (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G).

Dado que os relatos orais dão consistência e conservam o saber humano pela transmissão do conhecimento angariado no passado e/ou no cotidiano, destacamos, ainda, a importância da ação comunicativa, por trazer a subjetividade atrelada à linguagem, que, de modo antagônico e complementar, desvela e oculta, simultaneamente, as aparências, os pontos de vista, os preconceitos, as idéias, o modo de ser e de não ser. Afirma Morin (2001, p.123):

[...] O princípio da comunicação está, pois, incluído no princípio de identidade e manifesta-se no princípio de inclusão.

Como consequência do princípio da exclusão, há sempre uma incomunicabilidade do que existe de mais subjetivo em nós; mas, graças à linguagem, podemos comunicar, pelo menos, nossa incomunicabilidade.

Partindo dessas concepções acredita-se ter os fundamentos necessários para o *acolhimento* e análises dos depoimentos. Justifica-se em Morin (2001, p. 123) ao afirmar: “*É porque o sujeito traz em si mesmo a alteridade que ele pode comunicar-se com outrem*”³².

³² Grifos do autor.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

“Conhecer o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade” (Morin, 2000)

5.1- Depoimentos

Professora A

- 44 anos, dois anos de atuação em EJA, formada em Pedagogia.

Comecei este trabalho pelo estágio da Faculdade.

O trabalho com os alunos da EJA tem que ser com afetividade, paciência, doação, envolvimento, solidariedade, muito diálogo. Eles têm que acreditar na capacidade de aprender.

Ensinar tem que ser a partir das realidades, necessidades e vivências de cada um. Porque são pessoas carentes, inseguras, descrentes da sua capacidade e participação social. Eles se sentem excluídos. Acho que esse trabalho na EJA tem que ser o conjunto dos conteúdos e a conquista da auto-estima. A autoconfiança. Mostrar que eles são capazes e nada é impossível, que somos todos iguais.

Eu gosto de dar, sempre no início do ano ou do semestre, uma historinha do barqueiro, que é muito legal, que fala da igualdade, fala que todos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres, valorizando as ações, fazendo com que eles se sintam importantes e iguais a todos. Não é porque uns têm poder aquisitivo melhor ou um tem mais e outro tem menos que isso que vai qualificar uma pessoa. O importante é o que cada um é, na sua individualidade. O que traz no coração, nas suas intenções e buscas.

Quando alguém tem um desvio de moral eu gosto de trabalhar as fábulas. E eles necessitam sempre de estímulo. Eu digo sempre a eles que eu tenho orgulho deles estarem lá, almejando um aprendizado, buscando um lugar melhor. Porque muitas pessoas ficam na mesmice e não vão atrás de seus objetivos, de seus sonhos e desejos.

Mas eles estão lá dando um grande passo nas suas vidas, que trará muitos benefícios para eles.

Uma vez, uma aluna, de outra sala, me parou no corredor e disse que ia parar de estudar e que não ia mais fazer a EJA. Disse que não estava conseguindo acompanhar. Eu falei que não. Que era para ela continuar. Perguntei o que ela ia fazer? Ela ia ficar em casa? Não ia. Eu perguntei se ela não gostava de estar ali estudando. Ela disse que sim, que era o sonho dela. Eu falei então: você vai deixar de fazer o que você sonha, o que você gosta pra ficar em casa cuidando dos seus familiares? Eu falei se ela não pensasse nela, que ninguém ia pensar? Que ela tinha que insistir. E com o tempo e com paciência ela ia conseguir ultrapassar os obstáculos e as dificuldades e daí pra frente ela conseguiria tudo que ela quisesse. E realmente, ela continuou e se saiu muito bem.

A maioria dos alunos falam: eu não posso, eu não consigo, eu não vou saber fazer isso. E eu proíbo. Na minha sala, eu digo pra eles que essas falas não! Não podem existir essas falas. Que nós temos que confiar em nós. Que tudo que nós quisermos, nós conseguimos, basta querer. Se eu quero, eu posso e eu consigo. Temos que tentar, insistir. Cada um tem seu tempo, é só ter paciência, se dedicar, ter mais atenção. E eles, tendo confiança em si mesmos, vão superando esses bloqueios. Quando vêm que conseguem aprender, eles se desenvolvem muito bem.

Prioridade, no meu modo de ver, é libertá-los desse medo, desse bloqueio. Numa relação afetiva, compreensiva de igual para igual. Onde eles vão aprender comigo e eu também aprendo muito com eles.

Quanto aos conteúdos, são dados conforme as necessidades deles. Eu faço uma análise do que é interesse deles. Suas vivências, porque que eles estão lá. Já tive alunos que queriam entrar no SENAI, aí fui até o SENAI, busquei algumas provas deles, eles me forneceram. Trabalhei os conteúdos, saíram-se muito bem.

Também alguns queriam entrar numa outra escola. Vi como era o processo de seleção, passei os conteúdos pra eles. Eu me dedico. Eu vou atrás vejo o que eles precisam e acabam conseguindo o que desejaram. Outra coisa que eu percebo neles, é que alguns alunos nunca foram num cinema, teatro, centros culturais, museus, restaurantes, porque não se sentem dignos de estar em alguns desses locais, por vergonha. Eu faço algumas saídas com eles também, para eles perceberem que eles podem freqüentar esses lugares, que nada é proibido. Eles podem estar em qualquer lugar. E também faço algumas aulas de trabalhos manuais, quando eu percebo essa necessidade. O que eles gostaram muito, que eu acabei dando também, sempre nas

sextas-feiras, aulas de etiqueta. Foi ótimo porque eles se sentiram mais seguros em determinadas situações, sabendo como se portar, como agir em certos lugares. Ensinei como arrumar uma mesa, como, onde e quando utilizar um o celular, coisas básicas, mas que são importantes pra eles. E eles se sentiram à vontade, mais seguros. Isso faz com que eles consigam sair daquele medo deles de estarem participando, de estarem se envolvendo.

Até hoje, ex-alunos meus me procuram. Os que estão nas outras escolas, quando precisam de ajuda para alguma matéria, para trabalhos, e eu faço com maior prazer. Continuo tendo uma relação de amizade muito legal.

E também... Bom, Ser professora na EJA é muito gratificante. Vê-los crescer na autonomia, na independência com auto-estima, serem realmente assim cidadãos atuantes. Eu realmente me dedico e o que eu puder fazer por eles, eu sempre vou fazer, porque se eu aceitei esse trabalho, eu tenho esse compromisso com eles. Sou responsável por isso e acho que tenho que fazer o meu melhor, senão nem aceitaria.

É isso.

Professora B

46 anos, 15 anos de atuação em EJA, formada em Letras.

Vou contar um pouquinho da minha história. Vê se realmente é útil.

Sou professora há 15 anos. Sou concursada.

Em 2002, fui trabalhar com a EJA. Não tinha nenhuma experiência com a EJA. Eu era professora de artes, de história e ética. Sou formada em Letras.

Em 2002, eu trabalhava de manhã e à tarde e não podia trabalhar mais no diurno. Me programei para trabalhar no noturno. Então, me colocaram numa turma de alfabetização da EJA, mas foi muito difícil porque eu não tinha experiência de nada. Quer dizer, pra mim que saí de trabalhar com adolescente cheio de movimento, de arte, eu fazia festival de dança, de música, histórias de representações. Trabalhar com adultos não foi fácil, não. Nada fácil. Mas graças a Deus eu consegui vencer.

Particpei de vários cursos de formação-continuada, tipo de programa, voltado exclusivamente para professores da EJA para que a gente possa compartilhar com outros colegas, nossas experiências, repassar-lhes projetos e trabalhar na sala de aula. Iniciei em 2002. Isso dá mais ou menos 160 horas, quase uma especialização. Eu faço todo ano.

Ano passado eu desenvolvi um projeto na sala de aula com os meus alunos da alfabetização que serviu como referência no seminário da EJA. O nome do projeto era “Arte de Escrever Almanaque para Jovens e Adultos”. Trabalhamos com a história do bairro do próprio aluno. E assim, foi muito proveitoso. A gente desenvolveu na sala a leitura e a escrita dos alunos porque eles mesmos foram pesquisar, eles traziam os depoimentos, escrito e também oral. E estes depoimentos a gente transformava na sala, colocava no quadro para que eles pudessem escrever e cada um foi montando a sua apostila. E essa apostila foi feita pelo próprio aluno inclusive a capa, tudo feito por eles e serviu como experiência. E foi exatamente a culminância dessa formação profissional que a gente faz, em dezembro. Foi assim, um dia de glória, sabe! Foi muito, muito lindo. Pra mim, foi legal.

Eu gosto muito de trabalhar. E o que é ser professora da EJA? É compartilhar experiências. Porque cada aluno adulto é muito diferente da criança e do adolescente. Ele já tem um objetivo de vida. Ele já sabe qual a finalidade dele estar na escola. Você não tem idéia do que é trabalhar com adulto de 65 anos que nunca soube pegar num lápis. Que nunca frequentou uma escola. É uma experiência maravilhosa quando ele começa a aprender, quando ele começa a ler, quando ele começa a escrever. Porque quando eles chegam nossa sala, todos eles já sabem escrever o nome, mas eles não conhecem letras. Então eles são letrados, mas eles não são alfabetizados.

O que é ser letrado? É uma pessoa que tem experiência, que sabe contar uma história, que sabe viver, realmente, mas não sabe escrever. Muito menos ler. E os meus alunos são assim. Mas o ano que a gente tem que compartilhar, pra eles é muito bom, porque eles desenvolvem. Agora é claro que eles não têm a rapidez de uma criança, de um adolescente. A aprendizagem deles é mais lenta. Mas é muito, muito proveitoso.

É assim pra mim... Eu amo ser professora da EJA. Procuro sempre fazer de tudo que eu posso pra ajudá-los. Porque você deixa de ser professora, você torna uma amiga, uma companheira. E aqui, a gente é assim. O nosso planejamento é um pouquinho diferente do planejamento dos outros professores. Nós chamamos de rotina. Ele realmente é só duas atividades. É atividade permanente e atividade seqüenciada. Na atividade permanente, é sempre um livro, é sempre a parte da leitura, que você trabalha com eles. Já atividade seqüenciada é a continuação. É a parte da matemática, da história, da geografia, da arte. Nós trabalhamos todas as matérias com os alunos. Mas a finalidade mesmo é ler e escrever. É a língua portuguesa. Então fico assim muito contente de poder compartilhar isso com você.

Se precisar de mais ajuda, pode entrar em contato comigo.

Outra coisa que eu gostaria de falar pra você. Não sei se você já teve o privilégio de trabalhar com adultos. Porque a EJA, como já disse, é jovens e adultos. Então o jovem começa a partir dos 14 anos. Eu tenho mais privilégio de trabalhar mais com adultos. Ano passado eu tive assim uma experiência maravilhosa. Um aluno meu tinha 65 anos, deu trombose, passou praticamente 12 meses sem frequentar as aulas e voltou. Ele teve um problema de surdez, mas não desistiu. Meu Deus! Eu achava aquilo lindo! Sabe? Cada dia ele tinha uma experiência pra contar. E uma coisa que eu, que eu discuto quando a gente tem seminário que eu participo, é o horário, por que?

Porque o horário da EJA, no noturno, não pode ser igual ao diurno. Porque nós temos muitas empregadas domésticas, muitos alunos que trabalham em serviços de pedreiro, são serviços distantes de onde eles moram. Então, eles chegam na escola já passa da sete e meia. Tem sempre aquela rigorosidade do horário de entrar e de sair. E é uma coisa que eu discuto muito porque não pode ser assim. O aluno que vai chegar tarde, tem que ir na secretaria pegar um documento para chegar todos dias. Ele pode chegar até sete e quarenta, às vezes dez pras oito, para que não tire o estímulo desse aluno.

Eu sou uma pessoa que sempre reviso. Tudo que eu faço com eles eu reviso, eu passo *slides*, eu passo filmes, eu imprimo as fotos deles no computador. Então eles ficam assim se achando o máximo.

Sabe, eles não querem perder nada. E outra coisa. Eu estou agora com uma turma de quinze alunos que dificilmente eles faltam. Porque o problema dos professores da EJA é que sexta-feira é aquele dia que vão poucos. Porque são muitos que têm missão evangélica, outros que gostam de dançar. Mas este ano, graças a Deus, eu não estou com esse problema. Até quando está chovendo, eles fazem tudo pra ir.

E tem uma coisa que a gente conquistou também, a merenda à noite. Porque a maioria dos alunos, eles são adultos, eles chegam, às vezes, diretamente do trabalho pra escola. Aí não se alimenta, não janta, não merenda. Então, o lanche na escola é isso, praticamente o jantar. Isso também incentiva o aluno ir pra escola, entendeu?

Nós temos um problema, nós da EJA, temos que ser sempre companheiros do aluno porque ninguém obriga ele ir na escola. Não é como uma criança que mesmo que não goste da professora, a mãe obriga a ir, tem que ir. O adulto não. Se ele não for com a tua cara e não te achar aquela professora companheira, ele não volta mais. Então, nós temos que ter esse jogo de cintura, entendeu? Pra poder segurar esse aluno na sala.

Pra mim está sendo uma experiência muito grande, porque eu nunca tinha participado assim, a viva voz. Assim uma especialização, ou melhor, um relato de experiência. Espero que seja útil pra você. O que você precisar e se você precisar.

Este ano nós estamos trabalhando com a continuação do projeto com Receitas nos Bairros. Vai ajudar a valorizar mais o bairro, a comida, o trabalho dele. Porque eles se sentem muito discriminados. Porque poucos alunos conseguem ter realmente uma carteira assinada, poucos conseguem trabalhar numa empresa de grande porte. Porque eles não lêem, nem escrevem. Então, por exemplo, eles não têm cargo de chefia. Porque geralmente têm que preencher ficha e eles não sabem. Às vezes, até para eles arrumarem um trabalho, porque lá as pessoas pedem para eles preencherem uma ficha eles e não sabem. Ano passado eu tive uma experiência triste com um aluno, ele levou pra mim a ficha pra eu preencher, porque ele não tinha noção de como poderia ser preencher e não sabia escrever. Outra dificuldade que eles têm é de pegar o ônibus. Não sabem o nome do ônibus e isso a gente tem que estar trabalhando.

É emocionante você ter a experiência de ver o aluno lendo pela primeira vez um texto, mesmo que seja pequeno. Quando a gente faz um ditado, um treino ortográfico, quando eu vejo, eu estou fazendo um projeto com eles na sala, que é criar o próprio alfabeto com eles e eles vão procurar nas revistas figuras referentes a cada letra do alfabeto. E depois que eles recortam as figuras, nós vamos colar em folha. Então, a disputa de quem consegue colar mais, quem consegue fazer mais letras. Aí, depois, nós vamos procurar também nas revistas as letras, as maiúsculas e minúsculas. Então, é assim, muito gostoso. É uma animação.

E depois a gente trabalha com eles através de ditado. Eles escolhem as figuras, referente aquela palavra, e aí a gente vai trabalhando. E aí, no dia do ditado eu mostro a figura, por exemplo, uma boca. Aí, eles vão escrever a palavra boca. E depois eles mesmos vão corrigir no quadro, aí o que tiver errado a gente conserta. Então são vários métodos que a gente aprende para trabalhar com esses adultos. Porque não é fácil trabalhar com adulto, não. Porque a aprendizagem dele é um pouquinho mais complicada do que a criança. Mas é mais é gostoso.

Ser professora, pra mim, da EJA é, assim, ter uma experiência a cada dia. Cada dia. Olha! às vezes você faz uma rotina programada. De repente, chega um aluno com uma pergunta que não tem nada a ver. Uma coisa que aconteceu na rua dele, que aconteceu no bairro e aí a gente vai trabalhar em cima daquele conteúdo que ele trouxe para que ele possa desenvolver. Porque às vezes ele chega com uma pergunta por que eles não sabem e a gente

tem que pesquisar. Então eles são assim, buscam ainda experiência do professor, a opinião do professor, entendeu? Quando eles querem resolver alguma coisa eles vão nos perguntar, porque acham que a gente sabe mais. Então é muito bom. A gente já é respeitada por incrível que pareça. O professor da EJA ainda não se respeita, mas os alunos nos tratam assim. Quando eles são mais velhos que a gente, é como se nós fossemos os filhos, quando eles são mais novos, é como se fôssemos a mãe. Como eu moro muito longe da escola que eu trabalho, eu moro longe mesmo, tipo uma hora e vinte, uma hora e meia. Às vezes quando eu chego lá, eles têm sempre o cuidado de me levar lanche, levar um bolo, uma coisa delicada que a gente gosta. A gente faz também. A gente tem umas confraternizações, entende? Todo ano.

Durante o ano, nós temos quatro confraternizações, os aniversários, dia das mulheres, dia das mães e dia dos pais. Quem nasce em janeiro, fevereiro, março e abril, a gente comemora, em maio, dia das mães. Quem nasce em maio, junho e julho a gente comemora em agosto, dia dos pais. E quem nasce em agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro a gente comemora pelo final do ano. E a gente sempre tem uma homenagem ao dia da Mulher. No Dia Internacional da Mulher. Nesse dia, é uma comilança e eles gostam. Cada um leva um prato, cada um leva um lanche e os homens ficam responsáveis pelo refrigerante. Cada um colabora com uma parte financeira para que a gente possa comprar o presente. Então, é muito gostoso. Nesses dias especiais, eles vão todos arrumados. Eu gosto demais de trabalhar com eles. Eles nos respeitam e nos valorizam.

Era isso aí que eu queria falar pra ti. Espero que tenha te ajudado. Que esse relato possa de fato lhe servir.

Professora C

- 34 anos, um ano de atuação em EJA, formada em Pedagogia

Sou professora da Prefeitura Municipal. Trabalho com Educação de Jovens e Adultos.

Minha sala é o 1º ano, antiga alfabetização. Sou professora desde 2003 e apesar de sempre nutrir um desejo de trabalhar alfabetizando jovens e adultos, só o ano passado tive oportunidade de trabalhar com a EJA.

Confesso que fiquei ansiosa com o meu trabalho pedagógico. Eu sabia que eu iria ter que me adaptar para lidar com as dificuldades e diferenças na sala de aula. Sabe,

eu leio muito Paulo Reglus Neves Freire, e presunçosamente, através da observação de seu trabalho e também por intuição, resolvi desenvolver o meu trabalho dentro dos caminhos que ele nos deixou.

Quando recebi a minha primeira turma da EJA, ano passado. Tinha trinta alunos. E como eu nunca havia trabalhado com esse tipo de aluno resolvi fazer um trabalho de diagnose com eles. Ah! Só assim eu poderia ter uma idéia de como seria o meu trabalho pedagógico dentro de sala de aula.

Bem, verifiquei que oito alunos já eram letrados. Letrados, modo de dizer. “Letrados” seria o termo mais apropriado agora. Para Paulo Freire, o termo seria um eufemismo para o termo “Leitura do Mundo”. Mas vamos ao que importa! Oito desses alunos foram promovidos para o até então módulo II, que corresponde a 3ª e 4ª séries do fundamental. Aí, o meu trabalho foi realizado com dezoito alunos, pois dois nunca apareceram e dois abandonaram porque conseguiram trabalho. Meus alunos eram na sua maioria mulheres e como elas diziam: trabalhavam na casa dos outros. Bem, eram na verdade, arrumadeiras, diaristas, domésticas, babás, e acompanhantes de pessoas idosas.

Na sala os homens, eram poucos, na verdade uma minoria, apenas cinco alunos. E todos os cinco trabalhavam fazendo “bico”. Isto significa trabalho por dia, algum serviço temporário como pedreiro, consertador de cano, limpador de quintal. Então, o meu primeiro passo foi tentar contextualizar a vida deles nas atividades da escola. Uma tentativa infrutífera, diga-se de passagem.

Busquei então uma alternativa de alfabetização. Foi através de rótulos de todos os produtos de alimentação, limpeza e higiene. Se você me perguntar porque, eu lhe digo que isso era a palavra viva dentro da vida deles, até mesmo dos homens, já que eles não tinham emprego fixo e terminavam com obrigações do lar, já que suas mulheres trabalhavam na casa dos outros.

Inicialmente, foi muito duro. Os meus alunos chegavam bastante cansados. E o mais novo tinha 25 anos e o mais velho 56. Eu sentia neles uma falta de confiança neles mesmos, julgando-se burros. A auto-estima deles era baixíssima e eles eram esmagadoramente críticos com eles mesmos.

Se fosse só isso! Eu tinha que lidar com a carência. A carência era enorme, sabe. A escola não oferecia merenda e material didático, só livros. E mesmo assim os livros estavam completamente longe da realidade deles. A saída que eu encontrei foi provar a eles, que eles sabiam ler e mais, que eram muito mais inteligentes do que as crianças, como eles gostavam de se comparar. Levei para sala diversos tipos de rótulos pregados

em cartões, misturados os de higiene, limpeza e alimentação. Como estímulo, pedi para que eles me ajudassem a arrumar aquela suposta feira do supermercado, que chegou nas sacolas. Não demorou muito para que os alunos separassem sem a mínima exigência o que era rótulo de higiene, limpeza e alimentação.

Perguntei a eles porquê dessa organização, que eles em massa concordavam. A justificativa foi a mesma que qualquer um de nós daríamos. Eu fazia perguntas claras para fazê-los pensar e assim eu mostrava a eles que eles não só sabiam separar e porque separar assim, como também, sabiam ler, de maneira informal, o nome dos produtos que ali se encontravam. Daí por diante, comecei a explorar tudo que eles faziam no trabalho, no seu dia-dia: lista de compras, receitas de carnes, sobremesas, recados deixados pelas patroas, recados que eles deixavam antes de sair do serviço, direitos dos trabalhadores, carteira assinada, valores de salários, prevenção de doenças, como se alimentavam, onde moravam. Tudo partido do OMO: O-MO que virou: A -MA - E -ME - I-MA – U-MA

Partimos desse princípio da quebra de palavras criando outras: ama, ema, ímã. Bem, não há nada de inovador no método que usei. Empreguei aí, mais uma vez, o mesmo método empregado por Paulo Freire: diagnose do perfil dos alunos. E realmente, conclui que para, conhecê-los de perto, não há como a gente não se envolver, saber seus problemas e propósitos, ajudar no que for possível dentro e fora de sala.

Eu percebi que eu precisava provocar, questionar, buscar deles as soluções que antes não conseguiam enxergar. Se fosse hoje, eu modificaria algumas coisas com essa turma. Porque você sabe que sempre aprendemos com os erros.

Este ano o perfil da sala é outro. Apesar dos meus alunos terem a mesma profissão e idade, eles são mais atuantes, buscam saber as coisas com detalhes. Isso é estimulante. Tive que rever o meu trabalho e modificar algumas coisas. Iniciei este ano com moradia. Mapeamos numa aula passeio as ruas circunvizinhas da escola e constatamos que algumas ruas viraram becos por invasões dos moradores. A rua principal no meio dela quase não existe passagem. Ela virou beco tão estreito que pessoas um pouco gordas não podem passar. Comparamos com listas telefônicas em seus mapas e verificamos alguns erros. Daí aprenderam siglas de ruas, avenidas, perimetrais, localizações espaciais, endereços e estamos caminhando para obra na nossa sala.

Não sei se você sabe, mas na EJA alguns alunos viram amigos da gente. Eu tenho amigos entre meus alunos. Temos uma relação de intensa troca. Sentimos falta

um do outro quando por alguma razão a aula não acontece. Você pode achar esquisito, mas eu uso o meu o celular como instrumento de trabalho. Mando torpedos pra eles, para que eles aprendam a enviar e treinar a escrita no celular.

Aprendo bastante com eles, sou respeitada e respeito eles. Não há rigidez nas minhas aulas, cobrança acontece, eles sabem ouvir. Algumas pessoas de fora da escola, quando chegam na minha sala, não sabem quem é a professora. Não é bagunça, mas geralmente, estou no meio deles fazendo alguma atividade ou dando uma boa risada.

Minha aluna e amiga, no ano passado, costumava dizer: “a senhora sabe que eu sou uma pessoa cega. Não adianta a senhora escrever isso aí no quadro que eu não vejo nada”. Ela não sabia o que era uma cobrinha e o que era uma letra, não sabia a diferença entre letra e número. Hoje lê e consegue entender o que escreve.

O trabalho não terminou. Como digo a eles, isso é o começo, temos que continuar. Não importa o tempo, quanto dure, um ano, três meses, dois anos. Você vai ler e entender.

Este é um pouco do meu trabalho. Confesso que não tenho muito tempo para gravar um depoimento.

Professora D

- 53 anos. 8 anos de atuação em EJA, formada em Pedagogia.

Tenho cinquenta e três anos, sou pedagoga. Trabalho com adolescentes em conflito com a lei e privados de liberdade. Atualmente, estou me especializando em Educação Especial.

E a modalidade EJA foi o critério adotado por se tratar de menores que passaram da idade para o ensino regular e muitos, nunca freqüentaram uma escola. Trabalho com EJA já há oito anos, com essa mesma clientela! Sempre desafiando vários obstáculos porque sei que minha função vai além do simples ato de ensinar. Por exemplo, eu nunca posso esquecer que os meus alunos cumprem medidas sócio-educativas e nem da importância da reinserção deles ao seio da sociedade.

O meu maior desafio com relação aos meus alunos é a reconstrução da auto-estima, sem dúvida. Pensando bem, são dois: reconstruir a auto-estima e provar a eles que quebrar o ciclo de reincidência é possível. Não sei se você me entende, mas o que eu falo é o seguinte: primeiro eu tenho que trabalhar com a valorização do indivíduo

como ser humano e, conjuntamente, fazer com que ele acredite que é possível reconstruir um novo projeto de vida. O que não é fácil. Muitos alunos não têm um olhar sócio-educativo para escola. Freqüentar a escola para eles faz parte da pena. Se eu, como professora, não consigo integrar esse aluno à escola e não consigo mudar o seu olhar para ela, nós duas sabemos que a escola não valerá de nada.

Meus alunos vieram de contextos diversificados. As suas histórias de vida reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo, singulares. Eu posso lhe dizer que são: desigualdades de oportunidades, negação do direito à educação e à formação, o encontro do desemprego ou do subemprego dos seus pais, a carência afetiva, a ausência e a falta de acompanhamento dos seus pais, por falta de tempo e outros. Isto é uma realidade vivenciada por eles. Como professora, eu não posso simplesmente fechar os olhos e ignorar isso, além das outras dificuldades. Por outro lado, a grande maioria dos alunos tem pressa. É como se quisessem recuperar alguns anos num único dia. Ficam ansiosos para aprender. Querem que a aprendizagem aconteça no mesmo dia. E quando isso não acontece ficam desanimados. Mesmo porque, suas mentes estão também prejudicadas pelo uso intenso das drogas. Na prática, muitas vezes, isso me causa uma imensa angústia. Apesar de eu saber que essas experiências e obstáculos engrandecem os meus conhecimentos em relação aos seres humanos em geral.

Ah, sim! outra coisa, nós educadores também nos sentimos desanimados quando vemos que o sistema que eles vivem não acredita em uma recuperação. Você sabe, o sistema não fala a mesma linguagem que nós educadores falamos. Que alguns dados reais nos mostram o quanto ainda há por fazer por esses adolescentes. Eu posso citar aqui um dado estatístico e que aumenta ainda mais a minha angústia. Você sabe que, enquanto cumprem pena, entre aspas, sessenta e poucos por cento dos alunos freqüentam a escola e após o seu cumprimento, somente em torno de trinta e poucos por cento continuam nela? Isso é frustrante! Você sabe também, aliás, todos nós sabemos que o sistema também não acredita no que acreditamos. Que é através da educação que a vida desses jovens poderá ser mudada. Nós educadores sabemos disso, porque compartilhamos dessa relação. Nós conseguimos enxergar os aspectos positivos dessa relação com o aprendizado, com a educação, porque sabemos que educar é fazer crescer e que para educar é preciso sentir primeiro.

Eu vou recitar aqui um poema de Mario Quintana que resume o meu sentimento e o meu pensamento com relação aos meus alunos:

Sentir primeiro, pensar depois. Perdoar primeiro, julgar depois. Amar primeiro, educar depois. Esquecer primeiro, aprender depois. Libertar primeiro, ensinar depois. alimentar primeiro, cantar depois. Possuir primeiro, contemplar depois. Agir primeiro, julgar depois. Navegar primeiro, aportar depois. Viver primeiro, morrer depois.

Aqui termino meu depoimento. Acredito que você tenha entendido as minhas angústias e frustrações. Poderíamos ficar aqui, ainda, falando sobre todas as experiências que tenho vivido durante estes anos. Todos os dias eu aprendo coisas novas.

Professora E

48 anos, formada em Magistério, Pedagogia, Pós- Graduação em Psicopedagogia, 5 anos de experiência em EJA.

Eu acho que já nasci professora! Quando eu era criança eu não brincava de casinha, brincava de escolinha. Acho que por causa de uma história que minha mãe contava.

Meu avô doou um terreno para construir uma escola e minha mãe estudou lá. Mas teve uma experiência muito ruim.

Um dia a professora dela colocou em seu pescoço uma plaquinha escrito “BURRA” e a fez ficar o dia inteiro pela escola com aquilo. Foi muito humilhante!

Aquela história mexeu muito comigo. Eu me sentia no lugar de minha mãe e não queria que aquilo acontecesse com ninguém.

Fiz magistério e logo a apareceu uma aluna particular, filha de uma amiga de minha mãe que estava muito mal na escola. Eu consegui recuperar esta aluna e daí pra frente nunca deixei de ser professora.

Trabalhei no estado e continuava com aulas particulares.

Meu filho estudava em um colégio aqui perto de casa, e a coordenadora me convidou para ser voluntária na EJA.

Eu já tinha esse sonho! Há muito tempo eu queria, mas nunca surgia a oportunidade. Ela falava vem trabalhar, vem trabalhar, e eu falava: -Deixa meus filhos crescerem um pouco que eu vou.

Quando eu percebi que já dava para eu fazer esse trabalho, eu fui. Ela dizia: - Já que você tem tanta prática com pessoas com problemas de aprendizagem, vai lá e vamos ver se você fica.

Eu comecei como voluntária. Trabalhei uns oito meses, ajudando as professoras. Eu ia um dia por semana, nas salas para pegar aqueles que tinham mais dificuldade. No fim, as professoras gostavam do meu trabalho e me deixavam ficar o dia dando aula. Quando a coordenadora percebeu que eu tinha muita prática me convidou para ser professora no quarto ano porque eles fazem uma prova que é certificada pela rede pública. Então, a responsabilidade era grande.

Hoje eu sou contratada.

Quando cheguei na sala eu percebi que ali, não tinha aluno pronto para fazer a prova, tinha aluno que estava ainda no início.

Como eu consegui dar conta de tudo aquilo?

Eu não conhecia EJA, eu fui pedindo pra Deus me ajudar, vamos ver no que vai dar!

Eu tentava pegar os alunos individualmente, e não dava certo, porque a cobrança era grande, o conteúdo tinha que ser dado porque eles iriam prestar a prova no final do ano. Aí eu vi o quanto era difícil trabalhar com as minhas limitações e as limitações deles. Nesse meio tempo, eu vi alunos resistentes, alunos muito angustiados. E, eu com aquela ansiedade. Porque eu sou muito ansiosa.

Eu sei hoje, que o professor que dá aula na EJA não pode ser ansioso. Então eu tive que trabalhar primeiro a minha ansiedade, a criatividade, porque EJA no Brasil não tem assim, (se tem eu não conheço também!), tanto preparo. Então, eu ia atrás. Fazia muitas leituras, buscando prática e criatividade e pedindo ajuda para tudo quanto era santo para conseguir. Nossa coordenadora dava muito apoio, muito. É um trabalho social, é um projeto social que este ano completa 10 anos. A diretora do colégio adora o nosso trabalho. Ela dá muita força, paga curso se for preciso. É um trabalho muito gratificante, porque eu evolui como pessoa e como profissional.

Como é difícil lidar com outro! Eu ia para casa e muitas vezes e não conseguia dormir. Pensava o que ia fazer com aquele aluno. Então eu tinha que quebrar barreiras. Eu sabia que o afeto era meu grande aliado, então o aluno tinha que confiar em mim, para ele acreditar que ele era capaz. E percebo que a maioria dos alunos que estão lá, tem dificuldade cognitiva mesmo, não foi apenas a falta de oportunidade de ir à escola, não!

Temos alunos de 15 a 73 anos e entre eles temos alunos com síndrome de Down, e deficientes mentais, e aí? Fazer o que com eles? Temos também muitos jovens da rede pública do ensino regular, que vêm indicados pelo conselho tutelar e muitos que vêm espontaneamente dizendo: Professora, eu sei que aqui tem qualidade.

Estou com três jovens de 15,16 e 17 anos que estão lá, porque querem qualidade. Eu digo: duvido que vocês queiram ficar! Aqui não tem recreio, não tem outras juvenzinhas da idade de vocês. Então eu digo: Vai ser meu desafio e de vocês também. Eles estão lá e “não” faltam! Então é assim! A gente tem que descobrir formas, cada dia que passa, melhor, para lidar consigo e com o outro e, a cada dia uma novidade.

Eu fiz um trabalho “tecendo a colcha de retalhos da minha vida”, uma autobiografia. Fiz do meu jeito! Porque eu não tinha tanta estrutura para fazer aquilo e eu aprendi muito! Chorei com eles. Eu fiz uma “brincadeira” porque não tenho ainda conhecimento científico para isso, usei o desenho para eles contarem sobre própria vida. E percebi muita coisa. E percebo que a cada dia estou crescendo mais. Foi um trabalho muito gratificante para mim e para eles. Comecei pelo preenchimento de uma certidão de nascimento, RG, explicando o que era naturalidade, nacionalidade, árvore genealógica, e nisso fui trabalhando com eles “minha história”, “um momento inesquecível”, isso tudo para conhecê-los melhor. Porque quando eu conheço esse meu aluno, eu consigo chegar nele. Aí eu percebo que tem alunos perfeccionistas, muito resistentes, teimosos, ansiosos. E aí? Eu também sou!

Então eu primeiro preciso aprender a lidar comigo para poder me colocar no lugar do outro e assim conseguir ali alguma conquista. Eu percebo que estou caminhando, engatinhando e, está dando certo.

Mas eu quero mais, é muito pouco ainda! A EJA é maravilhosa! Um grande laboratório, um desafio profissional. Mesmo com 30 anos de prática, ali dentro foi para mim, muito grande a evolução profissional. Mas eu aprendi sozinha muitas coisas, também com eles, mas eu percebo que ainda estou engatinhando e tenho total apoio pedagógico.

Tenho uma grande mestra lá dentro que vive dando dicas, pois ela está há 18 anos no telecurso. Ela vive me dizendo: - Menos, menos, sossega esta ansiedade, deixa o aluno seguir seu tempo.

Eu fico ansiosa porque sei que dá para fazer muito! Por que não é só o alfabetizar, o letrar, você mexe com a vida dessas pessoas, você tem ali nas mãos destinos.

É muita responsabilidade.

Isso me deixa muito angustiada. Porque para esse aluno atravessar o portão e fazer a matrícula, foi muito grande o desafio e para mim o desafio é segurá-lo, lá.

Graças a Deus eu nunca tive nenhum aluno que desistiu. O que ocorre é aluno que precisa mudar para longe, ou o trabalho que exige que ele saia, mas mesmo assim esse aluno volta.

Que eu me lembre, não teve nenhum caso de aluno que tenha desistido por ter sido responsabilidade minha, mas mesmo assim, eu ainda fico pensando até que ponto eu não tenho essa responsabilidade.

Minha preocupação maior é que você tem que ser “mico-de-circo”, você tem que criar, usar muita imaginação, a teoria não basta, ela caminha paralelo. Ali você tem que buscar tudo. Então, eu encontrei primeiro a interdisciplinaridade, que eu já trabalhava com as pessoas com grandes dificuldades, agora conheci a transdisciplinaridade.

Eu estou buscando muito.

Eu leio o Rubem Alves, sabe por quê? Para aumentar as minhas esperanças.

Quando eu busco Celso Antunes, que fala das múltiplas inteligências, não é para trabalhar só as do aluno, mas para buscar as minhas. Sei que tenho que descobrir isso no aluno, que eu tenho que mostrar que se ele não é bom na matemática ele é bom em português ou no trabalho dele.

Eu não vou buscar muitas teorias dessas pessoas que trabalham muito o olhar por cima, o ver de cima, eu quero estar do lado deles. Mesmo de frente para eles, eu não estou vendo as mesmas coisas. Quando eu me coloco do lado, eu e ele estamos vendo as mesmas coisas, mas estou respeitando o olhar dele, o momento dele.

Eu converso muito com meus alunos nos momentos que tenho, sou muito observadora muito, muito. Consigo captar muita coisa, não sei se é dom ou se é esse poder de maravilhar-me ainda. Então, em qualquer momento da aula, eu vou observando e chego perto daquele aluno e começo a conversar com ele, pois naquele dia, ele veio só para ser ouvido, então eu escuto esse aluno.

No dia em que ele está com grande dificuldade na matemática eu falo para ele: - Você é perfeccionista. Não se cobre, você tem o seu tempo. A hora que você soltar isso, a matemática entra.

Então essas observações são muito importantes. E falo para eles também das minhas dificuldades.

Eles se espantam.

Eu digo que também erro muito.

Eu brinco sobre o computador com eles, falo que quando pego o mouse, a setinha vai para todos os lugares da minha casa, menos para onde ela tem que ir. Mas eu tenho que insistir, tenho que acompanhar as evoluções e vocês também! Por exemplo: hoje vocês trabalham em uma casa que tem uma patroa que não exige, mas vocês têm que procurar trabalhar em uma casa em que possam ganhar mais, e se lá tiver computador? Você tem que saber lidar com ele.

E todo mundo pode, todo mundo é capaz.

Uma aluna, uma ocasião me disse: - Professora sabe aquelas três palavrinhas que a senhora escreveu no quadro? Aquilo ficou na minha cabeça. Eu faço, Eu posso, Eu consigo. Por causa daquelas palavrinhas, olha minha carta de motorista. Outro aluno me disse, professora: - hoje eu já não me perco mais no metrô. É isso que me interessa!

No dia da formatura eu mostro para eles o certificado e digo: isto pra mim é “papel”, a escola é só um pedacinho da sua vida! Se eu conseguir mexer com vocês, passar esperança, passar uma motivação para que vocês tenham uma vida melhor, eu estou realizada. Muitas vezes encontro com alunos que já saíram e me contam que estão fazendo um curso, ou mudaram de trabalho.

Tem um caso de um aluno que até hoje não esqueço.

Encontrei um aluno que me disse: - Professora, eu pensei muito quando a senhora me disse para não colocar meu patrão “no pau”, e a senhora me aconselhou a negociar com ele. (eles são muitas vezes brutos, brancos, por causa da cultura deles, de onde vieram, da família que tiveram, da forma como foram criados) esse aluno trabalhava em madeireira com bandidos, hoje ele está no telecurso. E disse: - Professora em outros tempos eu teria matado meu patrão, mas eu conversei com ele e negocieei. Aqui na cidade grande é tudo diferente, né professora? Isso me deixa realizada, eles mostram que modificaram o modo de viver para melhor.

Eu me identifico com todos os alunos, de qualquer idade.

Quando vejo aquelas senhorinhas de setenta e poucos anos passando batom, com aquela roupinha bonitinha para entrar na aula eu falo: quero ser igual a elas. E o juvenzinho quando chega lá com toda esperança, vendo que a educação tem jeito, aquilo me realiza.

Todos os alunos que chegam na EJA buscam coisas diferentes. A EJA é “livre”, o professor trabalha livre, é onde você consegue criar mais e ajudar mais. Cada aluno

aprende de um jeito, eu tenho que descobrir a forma como ele aprende, eu procuro dar a minha aula, para todos.

Eu não quero saber se o aluno está ali por falta de oportunidade, aquele caminha sozinho! Aquele vai ser autodidata, eu procuro dar uma aula que atinja o que tem maior dificuldade.

Eu fico triste quando eu pego as avaliações no final do ano e tenho que dizer que eles vão permanecer ali, eu me pergunto: Onde estou errando?

Mesmo sabendo que eles têm muita dificuldade cognitiva eu quero superar isso e fazê-los mais felizes, mais felizes.

Professor F

44 anos formado em teatro, 4 anos de experiência em EJA.

Eu fui convidado pela Ação Educativa a fazer algumas oficinas de teatro.

Na verdade, eu não tenho formação acadêmica, eu tenho curso de teatro profissionalizante. Eu cursei o Teatro Escola Macunaíma.

Teve um período, em Santo André, que eu e outros atores fizemos alguns trabalhos em bairros para a Ação Cultural, e este foi o período em que tive os primeiros contatos com os pés-descalços, com os excluídos.

Foi uma experiência bacana de 4 anos, onde levávamos as oficinas de teatro. Éramos amadores e ali eu vejo a proximidade com o trabalho que, hoje, realizo com os projetos na EJA.

Dez anos depois, fui convidado pela Ação Educativa para realizar um trabalho junto ao MOVA, para os professores de EJA, também eram oficinas.

Aí eu fiquei tão curioso. Porque eu dizia, pra mim, quais eram as dificuldades que estas professoras realmente tinham com a EJA. Elas diziam que tinham muita dificuldade, mas eu não as identificava.

Eu perguntava, mas o que é isso? O que realmente é a EJA? E na verdade, eu vim a descobrir que EJA era muito próximo ao trabalho que eu já tinha feito na Ação Cultural.

Dando estas oficinas, tive muita vontade de saber o que era a sala de aula, me despertou a curiosidade, saber o que era aquilo.

Na época, minhas duas filhas estudavam nesta escola e vim para o projeto aqui da escola. Aí, na verdade, eu fui entender o que aqueles professores estavam tentando me dizer. Porque na verdade, quando a gente vai para a sala de aula, a gente vai carregado de muitas idéias e com muitas expectativas, achando que os alunos vão gostar de tudo aquilo e, na verdade não é nada disso. Aí, eu saí muito frustrado.

Eu descobri que eles não sabiam nem o que era direita e esquerda, eram alunos carrancudos, eram alunos cheios de problemas. Problemas bem maiores que aquilo que a gente via em sala de aula.

Eu fui para casa e disse: Gente do céu! Agora eu entendo o que aquelas professoras tentavam dizer pra mim! A coisa é muito mais em baixo! É muito mais profundo! São alunos que vêm para escola com as suas histórias de vida que são bem maiores que aquilo que você está retratando naquele momento da aula. Você vai para a aula achando que todos vão gostar de você e, não é isso. Fui percebendo que a primeira coisa que deveria fazer era levá-los à aproximação. Entender um pouco da vida deles, saber um pouco da história de cada um.

E eu tinha um outro desafio que era os próprios professores da EJA que trabalhavam com eles, levá-los a entender o que era o teatro. E a condição para eu desenvolver esse trabalho era que os professores estivessem envolvidos com os alunos.

Isso criou uma certa... não vou dizer resistência, mas... eles me olhavam meio assim..., eles diziam: - Mas “nós” também vamos ter que fazer teatro? E essa era a condição.

Não era um trabalho só para o aluno, era um trabalho para o professor e para o aluno. E eu acho que isso foi o grande acerto do projeto: dos professores estarem envolvidos. Porque eles também começaram a perceber que haviam outras coisas além do conteúdo que deveriam ser trabalhadas.

Eu consegui a garantia de que naquele momento, no momento do meu trabalho, o aluno poderia falar, poderia contar um pouco da vida dele. Mas os alunos tinham medo de falar. E aí, surge outro desafio, porque os alunos começam a falar aquilo que você quer ouvir, apenas para te agradar.

Eu utilizava jogos, brincadeiras, dramatizações para tirar algo deles, para buscar a verdade de cada um, porque é isso que vale.

Eu me questionava: bom! Agora eles me aceitaram, já estão falando, mas dizem o que eu quero ouvir, eles querem me agradar. E a verdade de cada um? Eu tinha que entender porque determinado aluno não participava, porque se excluía, porque ele

negava mesmo o processo. Se para mim era um processo prazeroso, como entender que para aquele aluno não era. Não foi fácil!

Então eu percebi que eu tinha que trabalhar o interno, aquilo que ele sentia naquele momento Essa era a minha porta!

E fui mostrando para aqueles alunos o quanto era difícil levantar da cadeira e tomar algumas atitudes, a falar sobre sua vida e a gente foi trabalhando com essas dificuldades. Trabalhando com a necessidade de dizer o sim para o outro naquele momento, mesmo que seu desejo interior dizia não, porque era um momento de representação. O sim representado pelo não.

Trabalhamos a diferença entre o que é interno e o que é externo. O quanto que o externo determinava o processo interno ou vice-versa. Pois, a verdade de cada um era o processo interno e que eles tinham que aprender a ouvir um pouquinho esse interno. Ouvir a si mesmo.

Começamos a desenvolver jogos e brincadeiras para dizer o sim para o outro. Como dizer o sim para o outro quando estou em cena? Automaticamente eles traziam isso para vida deles.

Um deles disse: _ Como é difícil eu cuidar da minha mãe, dentro de uma carga horária de trabalho, porque eu vendo bala na rua e eu ainda tenho que dizer o sim para minha mãe, porque sou eu que cuido dela. Então professor, muitas vezes eu perdia a paciência!

Aí eu identifiquei a transformação e fui perseguindo isso. Aprendi a respeitar o momento de cada aluno, porque se naquele momento ele não estava preparado para participar. Eu tinha que respeitar. Entendi que às vezes bastava um olhar e eu poderia perceber que ele estava ali, participando. O não participar era uma forma de participação. Mesmo estando isolado, em alguns momentos eu perguntava: E aí? O que você consegue observar do lado de fora? E eles se manifestavam, pela fala, pelo olhar e não necessariamente com o corpo com a expressão.

Aos poucos eu fui entendendo o quanto era importante olhar para o interno daquele aluno, e isso eu acho que nem os professores da EJA percebem sempre. Qual o olhar que temos para aquele aluno? Porque a gente só enxerga aquilo que vê. Eu percebi o quanto é difícil para o aluno questionar, o quanto é difícil para ele estar ali mesmo, na própria condição de vida. E até que ponto os professores estão preparados para isso?

E assim fomos caminhando.

Eu percebi também uma outra coisa. Eles sentiam falta de copiar, eles tinham muita necessidade de sentar para copiar. Têm professores que acham isso bacana. Mas no meu caso, os alunos precisavam romper com esse modelo de sala de aula, de professor e aluno. Eu tinha que conduzi-los de uma forma natural, sem que houvesse imposição para isso. No lugar de copiar uma lição eles aprendiam a falar, e com o tempo eles foram adquirindo confiança neles mesmos, em mim e no grupo. E aí, surgiu cada depoimento!

Em cada aula eu faço o acordo com eles. O que é o acordo? É saber como foi a semana deles. É colocar o interno na roda e nesses depoimentos. Eles trazem o dia-a-dia: brigas com o marido, os sentimentos em relação ao que vivenciaram. Eu não dou resposta, eu permito que eles se coloquem e busquem saídas para aquela situação. Eu não sou psicólogo, meu trabalho não é neste sentido, mas caminha para a oportunidade de dizerem como estão, se estão cansados, tristes, oportunidade de falar da vida, de dar risada. É um grande jogo! Dentro das regras. Eu explico que é como um jogo de futebol. O futebol só começa quando eu dou o sim para outro, quando eu recebo a bola ou passo a bola para o outro, eu estou dizendo sim. Quando o time está desestruturado, não houve comunicação, não houve troca, houve negação.

Eu sempre deixo claro que a minha aula não é obrigatória, se quiserem ficar sentados, se quiserem ficar em pé, se quiserem sair, tranqüilo! Eles precisam ficar à vontade. Alguns participam outros ficam sentados e dão risada apenas e isso é uma forma de participação. Mesmo não estando no jogo, eles sabem tudo o que acontece naquele momento.

Meu trabalho parte do princípio que é preciso desestruturar a forma de aprendizagem. Todos: alunos, professores, coordenação precisam entender que existem outras formas para o aprendizado. Que a sala de aula pode ser um espaço diferente sem aquelas fileirinhas de carteiras. Eu queria mostrar para os alunos que existe na sala de aula, algo além do modelo repetido. Eles tiveram a oportunidade de se olharem. Eles percebiam o outro e comentavam: - Nossa! Seu cabelo é claro! Nossa! Gostei da sua roupa! Havia comunicação.

Eu vou me arriscar! Mas acredito que o trabalho na EJA tem que ser ideológico. Ela não evolui sem o comprometimento ideológico do professor. Ter consciência que é preciso “amassar o barro”! Caso contrário o professor apenas tenta dar aula.

Eu digo ideológico porque, se o professor não tiver o mínimo de referência do que é ser uma pessoa excluída da sociedade, ele não vem para a EJA comprometido

com a mudança. Mudança de comportamento, entender que a transformação é no sentido de ir além do ler e escrever. O aluno pode ler e escrever, mas se ele não entender, enquanto indivíduo, quais são as suas forças e fazer disso um instrumento para que ele consiga o mínimo de defesa em uma sociedade injusta, em uma sociedade que não consegue enxergá-lo enquanto indivíduo, não sei se a EJA serve para alguma coisa! *(Pausa. Momento em que o professor se emociona, embarga a voz e precisa de alguns segundos para se recompor e voltar a falar)*

Quem realmente está comprometido, está comprometido! Acho bacana o caderninho bonito e tal, mas não é só isso! A realidade deste aluno para buscar uma saída, uma nova profissão, uma universidade, é tão distante dele, que se ele buscar uma saída para as coisas da vida, dentro da sua própria casa, do seu trabalho ele já está transformando.

Primeiro uma transformação interna para que ele saiba gritar mesmo, senão fica um trabalho assistencialista, vira um discurso um modismo, porque hoje a gente vive isso no social. As grandes empresas investem na EJA, há mesmo um grande marketing, mas falta o compromisso social com este indivíduo

Nossa! Eu olho pra trás e me lembro como eles vieram, sem saber o que era direita e esquerda, sem coragem para falar, não sabiam fazer uma discussão em grupo. Meu lema inicial é: aqui é o único lugar que vocês podem errar, podem falar o que quiserem.

Eu ouvi tanto dos professores:

- Gente! Minha aula hoje foi ótima eles todos ficaram em silêncio *(risos)*

Eu dizia:

- Realmente! A minha foi muito boa!

Eles respondiam:

- É eu vi! Um barulhão...

Eu dizia *(risos)*: - É por isso que a minha foi bacana! Eles conseguiram gritar, conseguiram se colocar.

Eu tenho um problema muito sério! Olha, é assim... Com toda humildade aos educadores, aos teóricos da educação, mas hoje todo mundo fala sobre a educação. O ator fala, o médico fala, o advogado fala, mas eu não vejo os professores falarem sobre a educação. Mas falar com comprometimento, com a verdade que um ator fala, que um político fala, que um médico fala, com propriedade mesmo, com comprometimento de mudança.

Vejo que nos últimos tempos até veio um discurso sobre mudança, mas a prática é diferente. Quando se vêem em uma dificuldade, eles voltam para o que já existe. Eu não entendo! Discutem, discutem, discutem e depois voltam lá para a escola da ditadura. Buscam teorias, discutem Paulo Freire, participam de congressos, mas não conseguem sair do modelo pré-estabelecido lá na educação da ditadura. E digo até mesmo sobre coisas simples, como a desestruturação da sala de aula. E nem vou falar sobre o conteúdo. Mas percebo que as pessoas não têm coragem. Para transformar é preciso coragem e não é para qualquer um. Quando eu quis realizar o trabalho na sala de aula e não no pátio, era para que os alunos pudessem mesmo modificar. Para ele o simples fato de tirar a carteira do lugar já é algo importante para quebrar essas regras pré-estabelecidas. Isso é importante para o aluno acostumado a obedecer.

A escola está impregnada de tal maneira nos erros que estão lá traz, que a mudança é muito difícil. Eu me pergunto: será que eu sou assim porque eu não tenho compromisso, como posso dizer? Compromisso acadêmico? Então eu me atiro, eu vou e faço? Eu não agüento tanta discussão e na hora do vamos ver, acabam optando sempre pelo mais fácil. O professor se incomoda por fazer algo diferente do que ele está acostumado a fazer. Acho que o desafio incomoda as pessoas, não encaram a superação dos limites E o que me incomoda é ver o professor tirar a vez do aluno. Do professor se apossar daquele processo que não é dele. É dele e do aluno. Mas o professor não faz porque é uma necessidade do aluno, ele faz porque ele quer prestar conta para a coordenação e outras coisas. Ele não percebe que aquilo é importante para o aluno, que ele tem que fazer um processo de verdade com aquele aluno, não é um evento para prestar conta para a coordenadora pedagógica da escola.

Mas entender que nesse processo o aluno deve tirar o seu aprendizado, que ele deve dizer: Olha! Isto é uma conquista minha! Mas o professor não desencadeia o desenvolvimento de um processo, então ele fica atropelado, cheio de coisas para fazer, não entende o tempo do aluno e acaba fazendo por ele para expor um produto. Isso eu vejo direto. Acho isso tão... Vou usar uma palavra forte! Tão fraudulenta, tão hipócrita, imbecil. Uma pessoa dessa não pode ser educador. Eu estou livre aqui para dizer isso e tenho toda a minha história de quatro anos na EJA para poder dizer isso.

Estamos desenvolvendo o projeto identidade aqui na escola. Então, eu montei um espetáculo com eles. Começamos com a origem de cada um. Cada um trouxe a sua história e trabalhamos com a infância. Resolvi buscar a história de vida, da infância de Santos Dumont. Mas o que eu fiz? Eu só preparei o ambiente para que as coisas

acontecessem. Eu trouxe a informação e eles alinhavaram com as histórias de vida deles, da cultura popular.

O teatro proporciona isso, um mundo de possibilidades. Eles aproveitaram os conteúdos das outras aulas, mas eles puderam mostrar a essência deles.

Bem, eu não sei se era isso que você queria, mas eu sou um apaixonado, apesar de não ser um educador teoricamente formado, enfim, gosto muito da proposta do Paulo Freire, mas não faço disso a minha bíblia. No teatro eu gosto muito da Viola Spolin e também levo isso para a sala de aula, mas sabendo que às vezes tenho que jogar tudo isso fora. Às vezes é melhor você jogar tudo fora mesmo, do que você insistir naquilo que não vai trazer resultado, porque eles estão com outras expectativas e aí é bacana, porque você pode até usar como gancho e alinhavar tudo isso e descobre que isso é bacana mesmo. (*risos*)

Tá bom? Então é isso!

Professora G

62 anos -Formada em Pedagogia - 18 anos de experiência em EJA.

Eu comecei a me preocupar com a Educação de Jovens e Adultos desde o magistério.

Eu percebia que muitas pessoas não sabiam ler e escrever. Então, quando já fazia magistério, eu já pedia aos meus professores que me dissessem alguma coisa sobre educação de adultos, pedia que me orientassem como fazer e eles me diziam que eles não tinham como me orientar, porque não existiam publicações sobre isso. E não existia mesmo! E a questão do Paulo Freire estava começando. Começando aquela idéia, aquela proposta. Mas naquela época ainda não se acreditava muito, ou não se valorizava muito, passava por despercebido.

Em 1989 eu conheci Rebeca, uma professora que começou a pesquisar Paulo Freire. Então ela começou a trazer para a gente alguma coisa, mas isso num curso fora do magistério, porque eu fazia escola pública e fazia este curso fora. Depois eu trabalhava em uma escola e bem em frente tinha um centro espírita e alguém de lá procurou a escola para saber se alguém queria fazer um trabalho voluntário.

Eu sempre quis fazer isso. Mas eu trabalhava com as crianças. Eu não sabia como fazer isso!

A diretora perguntou quem poderia ajudar. Então eu perguntei: - tem religião no meio? Eles vão pagar alguma coisa? Ela respondeu que não, então eu disse: estou dentro! Então, eu fui pra lá e comecei a fazer esse trabalho. Comecei pensando na proposta de Paulo Freire, trabalhar com a palavra geradora, trabalhar o nome, o nome das pessoas da família e eu senti que isso surtia muito efeito, eu sentia retorno. Mas a questão maior é você elevar a auto-estima do sujeito. É a pessoa sentir que ela é capaz. Ele começa a escrever o nome e começa a ver o mundo de forma diferente. É o que Paulo Freire dizia: a leitura de mundo.

De lá para cá me questiono muito sobre a questão da Educação de Jovens e Adultos, porque as pessoas deveriam entrar mais na pele do sujeito, entrar mais no mundo do outro e trazer esse outro para o mundo.

Quando eu consigo entrar no mundo do outro, rapidinho ele aprende comigo e ele vem! Eu trago ele comigo sem ele perceber e isso é uma coisa que eu faço há muito tempo. Então a questão de trabalhar com adulto analfabeto, aquele que não sabe nada é muito gratificante.

Eu estive uma vez na Hungria, em Budapeste, eu e uma amiga, e aí nós pegamos um mapa e fomos procurar o lugar onde a gente queria ir, nós sentamos em uma praça, mas não sabíamos ler. Ali só tinha consoante, não tinha vogal e eu pensava: - Meu Deus! Como é difícil! Como é difícil não saber ler e escrever. Nós estávamos ali com dinheiro, em hotel, passeando, não procurávamos emprego e era tão triste. De lá para cá, quando eu voltei, me empolguei mais ainda, porque eu sei como é duro a pessoa ver uma coisa escrita e não saber o que significa. Então eu acho que isso é fundamental e pra mim eu penso que é um direito do cidadão, ter essa leitura, saber ler e escrever. Não só ler e escrever, mas ler por trás das letras, entender o que escreve, se posicionar perante a escrita.

Eu sempre digo que para fazer uma terapia com você mesma o melhor é escrever. Escreva, escreva, se você não está se sentindo bem, escreva. Uma pessoa te magoou, escreva, nem que depois você rasgue e jogue fora. Eu sinto que eles fazem muito isso. Isso é terapia para eles. Não precisa mostrar. E hoje eles querem escrever e querem me mostrar e eu digo que não precisa mostrar, às vezes são problemas de família, ou coisa assim.

E aí, eu vou buscando, alertando quanto à ortografia. Não que seja menos importante, mas ele pode procurar em um dicionário, é a questão de como eu vou escrever isso.

Outra coisa importante, eu nunca corrijo em vermelho, só corrijo em verde, nunca passei minha caneta em cima de uma palavra do aluno, sempre grifei em baixo, ali ele sabe que errou e vai procurar no dicionário, ou então eu coloco um pontinho verde no começo da linha e ele sabe que naquela linha tem um erro e vai buscar. Eu acho que a gente constrói junto.

O importante é a gente reconhecer que esse adulto vem com uma bagagem enorme de vida de conhecimento, é só uma troca, a gente pensa que ensina e a gente acaba aprendendo porque este aluno ensina as coisas que a gente não sabe. Um pedreiro pode falar: não vai cal no reboco!

Quando é que vai cal, quando é que não vai cal? Sei lá, quando é que vai cal. Ele sabe. E fica entusiasmado de contar para a gente como ele faz. Um pedreiro, um marceneiro, um vigia, um lixeiro, um auxiliar.

Uma coisa muito importante foi à oportunidade que eu tive dentro do Centro Paula Souza. Estou lá já há quase 15 anos e lá, realizo um trabalho muito grande com os funcionários. Eles não sabiam ler e escrever. Porque há 20 anos você dava um pano na mão da pessoa e um balde e a pessoa limpava e estava contratado. Hoje não, hoje para realizar esse trabalho ele precisa do ensino médio. Hoje realizo esse trabalho com os funcionários e aprendi muito.

Aprendi muito com eles e isso me ajudou muito. Mas sempre pesquisei, sempre gostei muito de ler Paulo Freire, Moacir Gadotti, Stela Piconez, muitos autores me ajudaram bastante e sempre conversando com colegas que fazem este trabalho, fazia do meu trabalho uma pesquisa. Fazia uma coisa e não dava certo fazia outra.

Eu acho que pesquisar e ver se uma coisa dá certo ou não, eu acho que é importante. E anotar isso tudo, ir anotando essa evolução.

Uma coisa que me preocupa muito é que, há 15 anos, eu tinha alunos com 40, 50 anos e eu dizia: bom gente! eu acho que um dia isso vai terminar então, em 2000 não vai ter analfabeto. Já se passaram 38 anos e tem analfabeto de dezessete e dezoito anos! Mas porque isso?

Sábado, eu fui assistir a uma palestra do Celso Antunes e eu queria fazer essa pergunta para ele. Mas não me deixaram. Me falaram para passar por e-mail que ele responderia, e eu respondi: - eu não quero, eu quero que ele responda para essas 400 pessoas que estão assistindo. Eu queria que ele respondesse para aquelas meninas da Pedagogia que ficam pensando na pré-escola, pensando na pré-escola e aquele adulto que está ao lado da casa dela?

Às vezes é a empregada, às vezes é vizinho! Não se tem essa visão ainda. As pessoas não têm essa visão de que do lado dele tem uma pessoa analfabeta. Eu vejo muito isso! Eu tenho essa luta! Trabalho de voluntária aqui, trabalho no Centro Paula Souza. E é isso. Eu acho muito gratificante.

O que eu acho fundamental é que a gente aprende muito mais do que ensina. É como o filósofo diz e eu digo sempre para eles isso: o esculpir. Quando se vai esculpir uma pedra, um busto de uma pessoa, eu não fiz nada, eu só tirei o excesso, o rosto já estava lá. E eu acho que é isso na educação de adulto a gente só tira o excesso, ele está lá! A gente vai tirando o excesso, tirando o excesso e ele aparece, a gente só dá uma ajuda, quem dá aula é o aluno.

Eu estou dando aula de história agora e os alunos vão descobrindo que já sabem muita coisa.

Eu pergunto assim uma coisa para você: - Você se lembra como foi alfabetizada? Exatamente como foi?

É mágico! De repente a gente estava lendo.

Ler é mágico. Mas se isso acontece quando a gente é criança a magia é muito maior porque a criança está no mundo da magia, ela não fica se cobrando se ela sabe ou não sabe ler, já o adulto, ele se cobra, mas é mágica a hora que ele percebe que ele sabe. Imagina uma pessoa com 10 filhos e não saber escrever os nomes dos próprios filhos?

É triste isso.

É o trabalho que faço. É tirar dele o que já está pronto, é tirar o excesso.

O significado disso pra mim é pensar que existe uma escuridão muito, muito grande e eu estou em um pontinho de luz.

Eu consigo muita coisa e isso é muito gratificante, não tem preço. Se você me quanto você quer ganhar para fazer isso? Eu respondo:

– Não tem preço! Não tem valor, porque pra mim isso é gratificante.

Meus filhos diziam pra mim: - Mãe você corre pra cá, corre pra lá. Eu digo assim: olha! Eu agradeço a escola de todo o meu coração por me dar a oportunidade de ajudar essas pessoas, porque eu não posso levar essas pessoas para a minha casa, então o colégio dá o espaço para que eu possa ajudar, para que eu possa trabalhar e isso é muito maravilhoso. Para mim só me faz bem, só me faz bem! Lidar com o ser humano, aquele ser humano que às vezes está muito pra baixo, e quando a gente vê que ele cresce. Nossa! Eu fico muito satisfeita com isso. Meu prêmio é ver a pessoa crescer, conseguir ler e escrever.

Se você entrar no site www.telecurсотec.org.br, você vai ver o trabalho que a gente realiza lá.

Aqui, eu estou desde 1998.

Eu estava no curso de supervisão e vim fazer o estágio aqui, mas como eu já trabalhava lá, eu só ajudava aqui. E tudo que eu fazia lá eu trazia para cá. Então a irmã Caetana me pedia pra ficar, então resolvi pegar o telecurso. Eles terminavam a 4ª série e iam para o telecurso.

Estou aqui, agora, só duas vezes por semana, porque estou em um projeto muito grande lá. Mas eu percebo que existe uma diferença muito grande entre o adolescente e o adulto.

O adolescente que está na EJA, hoje, eu percebo que não é um problema de não ter freqüentado a escola, o problema é outro.

Eu acredito que são muitos adolescentes com problema de dislexia, problema de visão, emocional e não foi detectado na escola, isso passou batido. E as pessoas de mais idade, não foi bem isso, foi o trabalho que os tirou da escola e o trabalho pergunta: Vocês não tem escola? Porque não procuram a escola?

Então! O idoso tem mais dificuldade porque ele tem mais problemas na cabeça, mais compromissos, estão mais cansados, com auto-estima muito baixa e os jovens não têm problema de auto-estima.

Eu atendo também os meninos que estão em liberdade assistida e auto-estima não é o problema deles não. São meninos que precisam às vezes de um psicopedagogo, de um fonoaudiólogo o problema sério esta aí! Por isso que queria falar com Gadotti, o que ele me diz disso.

Eu não entendo certas coisas que estou buscando ainda. Porque, quando eu fazia a 4ª série, todas as minhas coleguinhas sabiam escrever. Hoje eu converso com as professoras, que dão aula na 4ª serie e elas dizem que tem sempre 4 ou 5 alunos em cada sala que não sabem ler e escrever. Isso é muito ruim, é uma lacuna muito grande. Então, esse pessoal, lá na frente, vai se juntar àqueles que ficaram na lavoura, ou tiveram suas famílias mudando de cidade ou outros motivos, como os muitos alunos que ficaram na escola por muito tempo e não conseguiram acompanhar e acabaram desistindo.

É preciso fazer alguma coisa aí. É preciso uma pesquisa para saber porque essa criança está desse jeito. Eu converso com muitas amigas minhas que dão aula em escola particular e lá também é assim, mas lá tem os recursos; fonoaudiólogo, psicólogo,

chama-se o pai e a mãe e já encaminham a criança, mas na escola pública fica mais difícil esse encaminhamento.

Minha preocupação é essa, que a gente nunca vai terminar isso, é um trabalho de *Penélope*, parece! O que acontece? O indivíduo deixando de ser alfabetizado para esperar você, o professor da EJA? Não sei!

Cuba conseguiu resolver o problema do analfabetismo com os adolescentes dando aulas nos campos.

Não sei se isso seria viável para nós? Não sei! Eu sinto que é um trabalho incansável, acho que não termina nunca.

Porque o aluno chega na 4ª série sem saber ler e escrever?

Eu penso que talvez seja mesmo um problema dele, porque vivemos num mundo letrado, ele vive num mundo de letras e ele não consegue. Penso eu, não sei! Não sou perita para dizer isso, mas eu penso que é isso, porque ele está no mundo das letras e ele não consegue!

Você tem uma resposta pra mim? (*risos*)

Bom! Eu tenho que agradecer a você, de fazer esta entrevista com a gente, porque você vai pensar nisso também. Acho que muitas pessoas pensando, no mesmo assunto, podem fazer com que os professores se movimentem. Porque são muitos os analfabetos.

No albergue Armênia, nós atendemos homens entre 28 e 32 anos que não sabem ler e escrever. O que aconteceu? É um problema social grave. Mas eu acho que as pessoas pensam da seguinte forma: se o indivíduo consegue limpar isso aqui para mim, está bom. Muitas empresas não se preocupam com isso. Quem emprega uma doméstica não se preocupa com isso. Tem mulheres que falam: Olha! Eu tenho empregada há 10 anos e ela não sabe ler e escrever! Eu digo: - mas você não fez nada? Não existe uma preocupação com o outro.

Eu penso que se uma empregada doméstica tiver o domínio da leitura, ela vai saber usar os produtos de limpeza, usar uma luva, saber cuidar da casa muito melhor. Ela vai saber o que pode e o que não pode fazer e ter maior cuidado com os produtos perecíveis, quando é um produto inflamável. Elas trabalham com produtos que nem fazem idéia do quanto pode fazer mal para o corpo delas mesmas.

Para mim, o importante, é que o aluno saiba o que está sendo feito, e quanto lhe trará benefício para a própria vida. Ser inteligente é ter conhecimento, é ter informação, mas ser sábio é fazer desta informação um benefício. Então eu digo para eles: - quando

saírem da sala de aula, saíam daqui já pensando! Por exemplo, foi dado um substantivo, “cadeira”, então pensem na cadeira, para que ela serve? Pensar sempre no concreto, porque eles têm muita dificuldade do abstrato, pó isso que eles são bons na matemática, no cálculo, eles fazem o cálculo rapidinho. Comprei um jogo de sofá por tanto, quero pagar em três vezes... Eles fazem o cálculo rapidinho e respondem antes de mim. Aí eu peço: eu quero registro, não pode ser conta de cabeça e aí eles dizem: não sei! Mas eu digo: o que vocês aprendem deve ser usado para o benefício, usem no seu dia-a-dia!

Nós fizemos um trabalho de meio ambiente e minha turma ficou com os ‘erres’, porque eu trabalho também de voluntária em uma cooperativa de catadores de papel. Realizei, com os alunos daqui, um projeto para saber quais os materiais que podem ser reciclados, reaproveitados. O projeto dos quatro ‘erres’: reduzir, reaproveitar, reciclar e repensar. Sei te dizer que, com isso, muitos alunos acabaram ligando para as empresas de muitos produtos que eles encontraram no supermercado que não estavam escritos que era reciclável. Aprenderam a usar o SAC. Eu achei isso uma coisa maravilhosa, porque eles me ajudaram fazer um trabalho muito importante. Eles fizeram grandes cartazes com quatro ‘erres’ enormes e colaram embalagens de produtos de acordo com a proposta e o cartaz “repensar” era um painel todo preto com um grande ponto de interrogação em branco. Trabalhamos o que poderia ser feito com isso tudo. Surtiu um efeito grande, forte, que até hoje eles contam o que fazem no dia-a-dia. Acho que isso é uma sementinha que a gente vai plantando. Um aluno e adulto me disse que depois do trabalho nunca mais havia escovado os dentes com a torneira da pia aberta. Acho que essa consciência que desperta depois de um trabalho é que faz crescer um sujeito! Faz crescer muito.

Eu estava agora com eles, e estávamos lendo os agradecimentos que eles fizeram para o colégio e eles falam sobre a vida que mudou. Dize que se sentem outra pessoa, que hoje eles sabem conversar, não tem mais medo de ir a um caixa eletrônico, não tem mais medo de chegar a um balcão e fazer uma pergunta. É isso que eu quero que eles saibam reivindicar, os direitos. Isso que eu acho importante neles e isso deve partir da escola. Um adulto analfabeto tem medo de falar, tem medo de se expor, eles acham que a pessoa letrada sabe mais, mas não é bem assim não! É isso aí!

A questão do conhecimento é isso. Usar em benefício dele e da família da comunidade. É isso que sinto que dá aquela força para a gente continuar! A gente sente que dá pra fazer! Mas também eu sou uma pessoa super ativa, eu não me contento com o que estou fazendo hoje! Estou sempre em conflito! A pessoa que não está em conflito,

pode se aposentar! Acho que a gente não pode desanimar. E eu não desanimo porque eu consegui muitos resultados e eu consegui esses resultados porque eu me empenhei! Se eu me mostro desanimada o aluno também vai desanimar! Eu acho que é aquela coisa da missão, da incumbência. Acho que quem não está afim da educação de adultos não tem que ficar, porque com adulto a gente não dá aula, a gente monta um grupo para estudar junto. Eu não trabalho em sala com carteira enfileiradas como se alunos fossem gado! Eu sempre trabalhei em grupos, em equipe é assim que a gente cresce.

Obrigada pela oportunidade e espero que você pense e me traga respostas!

5.2– Análises

As experiências pessoais, as impressões individuais, as emoções, as características diferenciadas de cada sujeito professor, os propósitos, os olhares para território da EJA, as interações com o meio, identificados nos relatos, sem sombra de dúvida, são objetos imprescindíveis para uma análise, possibilitando chegar à resposta da pergunta: o que é ser professor da EJA. E, sob esta perspectiva, as informações obtidas nas falas levam a pesquisadora a observar a unicidade e a multiplicidade entre os sujeitos envolvidos nesse contexto. Pesquisador- colaborador- leitor.

Esta reflexão parte de um ponto-chave que evolui da trama e emerge da objetividade do papel do pesquisador no que tange sua imparcialidade. O que permite ao colaborador determinar o “dizível” de sua história, como aponta Queiroz (1998), com a subjetividade do sujeito que ouve a narrativa da história oral temática; do sujeito que narra e da interpretação daquele que lê o trabalho, sem abandonar o “indizível” (ibidem).

Arrisca-se declarar a estranheza causada pela responsabilidade do movimento entre a não interferência da pesquisadora, referente ao andamento da coleta dos depoimentos, com o momento em que se impõe a análise da narrativa. Inegável os sentimentos aflorados na pesquisadora diante dos diversos indivíduos que se colocaram à sua frente, na identificação da sua própria trajetória de vida educacional, com as experiências do outro, bem como suas marcas identitárias.

Marcante a identificação do princípio de inclusão e exclusão concebido por Edgar Morin. O sujeito-pesquisador se defrontou com essa dualidade estabelecida na interação com o sujeito-colaborador. Aparentemente, a característica de pesquisadora foi se construindo na medida em que o processo de pesquisa avançava, evoluindo inicialmente, do impacto com novo, do desconhecido, para uma ação mais confortável de identificação e envolvimento. E a busca pelo rigor da metodologia corrobora a contribuição da complexidade como subsídio para este processo em que a análise se inclui, resultando na complementaridade dos depoimentos. A análise permitiu que as narrativas, anteriormente vistas como independentes, únicas e singulares, passassem a serem vistas como parte do todo e o todo de cada parte. “Cada parte, por um lado, conserva suas qualidades próprias e individuais, mas, por outro, contém a totalidade do real.” (Petraglia, s/d)³³

³³ cf: <http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm>

O pensamento complexo direcionou ao entendimento de que tudo o que pode dissolver o indivíduo pode, ao mesmo tempo, contribuir para a sua constituição, levando-nos a conceber que a singularidade e generalidade são complementares. Como aponta Morin (2005), o sujeito é oscilante entre egoísmo e altruísmo, mas diferencia-se pela sua capacidade de reflexão e pela sua consciência. Ele é *sapiens-demens*, complexo, uno e múltiplo, trazendo em si, dialogicamente, um cosmo de sonhos e fantasmas. E ligação do *homo sapiens* a esse *homo demens* é a afetividade, que “intervém no desenvolvimento e nas manifestações da inteligência. [...] Anima ou extravia o pensamento; estimula ou obscurece a consciência.” (idem, p.121).

Não apenas de forma antagônica, mas também complementar, a afetividade é oscilante em sua expressão, manifestando-se pela razão e paixão, alegria e tristeza, amor e ódio, compreensão e incompreensão de si e do outro: “Tudo o que é humano comporta afetividade, inclusive a racionalidade. [...] A afetividade permite a comunicação cordial nas relações interpessoais; a simpatia e a projeção/identificação com outro, permitem a compreensão. [...] invade todas as manifestações do *sapiens-demens*, as quais também a invadem. [...]” (Morin, idem, p.120-122).

Nessa perspectiva, a busca do entendimento do sujeito-professor da EJA leva a compreender, tanto a atuação concreta e objetiva do professor nas suas diferentes formas de atuar, nas escolhas das atividades pedagógicas, em sua peculiar maneira de se colocar como *sapiens* no contexto, quanto a sua relação e concepção abstrata e subjetiva do aluno-sujeito, dele mesmo enquanto indivíduo-sujeito, do modo como se vê no atributo de professor, do encaminhamento que dá às relações interpessoais, ou seja, como manifesta seu lado *demens*.

Após leitura e releitura atenta dos depoimentos e com o intuito de apreender objetivamente os relatos e subjetivamente os sentidos ocultos do discurso, verifica-se características similares a respeito da identificação de temas que os perpassam. Assim, ao anunciarem seus fazeres pedagógicos os professores expressam seus peculiares modos de entender o significado de compromisso educacional, como também deixam transparecer as marcas identitárias nas falas, ora implícitas e ora explícitas.

A pergunta norteadora, qualificada como história oral temática, que de acordo com Meihy (2007, p. 39) é a “discussão em torno de um assunto central definido”, abriu um leque de possibilidades para o entendimento do sujeito-professor, especialmente a maneira como vê a si mesmo e o outro no contexto, permitindo a identificação de concepções de Edgar Morin, contidas nos depoimentos. São elas: o princípio de

Exclusão/Inclusão que encaminham às concepções de Alteridade/Egocentrismo, Autonomia/Dependência, Ética/Auto-Ética.

Delimitou-se dois temas: Sujeito-professor e Fazer educativo entendidos como:

a-) Sujeito-professor: Considera-se a maneira como o professor se vê neste contexto enquanto indivíduo-sujeito, sujeito-professor, bem como sua singularidade em ver o outro, o aluno–sujeito nas relações interpessoais, sociais e educacionais.

b-) Fazer Educativo: Considera-se a maneira como cada professor compreende e conduz o seu trabalho pedagógico em sala de aula, as formas encontradas para atender ou não as necessidades educativas dos alunos, e o quanto isso pode refletir em eficácia ou possível melhora do seu modo de ensinar e da aprendizagem de seus alunos.

A divisão por temas, não representa, para esta análise, uma fragmentação ou expressão compartimentada de nosso olhar para o sujeito-professor da EJA.

Procura-se seguir o rigor didático-metodológico requerido por uma pesquisa, mas esse caminho prima por tecer no conjunto das informações, aqui expressas, a multiplicidade como resultado da união do sujeito/ação, professor/desempenho.

Sujeito-professor:

A análise segue um direcionamento no sentido da complexidade incluindo a objetividade, não se despojando da linearidade, abarcando o movimento entre os diferentes saberes.

Considera-se os temas anunciados como possibilidades para um entendimento não fragmentado ou compartimentado do olhar para o todo, ou para as partes. Cabe-se olhar para cada professor em suas particularidades, enquanto sujeito único, e para cada professor enquanto parte contribuinte com o grupo que se forma nesta pesquisa.

É a dialógica da unicidade e multiplicidade dos indivíduos nos permitindo entender ser professor da EJA.

A maneira de cada um explicitar seus sentimentos e emoções, valores e crenças, limitações e acertos, alegrias e angústias, da sua trajetória na EJA, demonstra suas

preferências nas relações interpessoais e esclarece como essa relação deve ser considerada dentro desse segmento.

Buscar uma análise, com base nas concepções de Edgar Morin, acerca da noção de sujeito, conduz ao entendimento de como esses professores organizam e manifestam seus mundos internos e externos nas relações interpessoais, como já apontado por Almeida et al (2006), neste trabalho, afirmando que “a subjetividade permite ou obstrui o desenvolvimento e o crescimento pessoal e impede ou resgata lembranças do passado que se mostram e interferem no presente”.

Alguns professores, no resgate de situações vividas, se posicionam como sujeito, externando o sentido e o significado de pertencerem a esse contexto e, também, deixam transparecer a alteridade como característica peculiar. Compreender a alteridade sugere entender a inclusão, a igualdade, a semelhança e envolve o sentimento de pertença.

Segundo Morin (2006) a ética do reconhecimento implica: “compreender a necessidade fundamental para cada sujeito humano de ser reconhecido, no sentido hegeliano do termo, ou seja, reconhecido como sujeito humano por um outro sujeito humano.”

Professora E:

“Aquela história mexeu muito comigo. Eu me sentia no lugar de minha mãe e não queria que aquilo acontecesse com ninguém.”

“[...] eu primeiro preciso aprender a lidar comigo para poder me colocar no lugar do outro e assim conseguir ali alguma conquista [...]”

“[...] eu quero estar do lado deles. Mesmo de frente para eles, eu não estou vendo as mesmas coisas. Quando eu me coloco do lado, eu e ele estamos vendo as mesmas coisas [...]”

Professora C:

“[...] E realmente, conclui que para, conhecê-los de perto, não há como a gente não se envolver, saber seus problemas e propósitos, ajudar no que for possível dentro e fora de sala [...]”

Professora G:

“[...] as pessoas deveriam entrar mais na pele do sujeito, entrar mais no mundo do outro e trazer esse outro para o mundo [...]”

Identifica-se que, de um modo geral, os professores têm clareza da importância da relação professor-aluno baseada na amizade, no envolvimento, na afetividade e na solidariedade. Esses sentimentos são expressos nas diferentes formas de agir pedagogicamente. Visivelmente, esses professores buscam, nas ações educativas, uma forma de externar o afeto. Morin (2006, p. 92) afirma: “O sujeito sente a vitalidade do princípio altruísta de inclusão e o apelo à solidariedade em relação aos seus, `a comunidade, além de diversas formas de dever.”

Professora A:

“O trabalho com os alunos da EJA tem que ser com afetividade, paciência, doação envolvimento, solidariedade, muito diálogo. Eles têm que acreditar na capacidade de aprender”.

Professora B:

“É assim pra mim... Eu amo ser professora da EJA. Procuro sempre fazer de tudo que eu posso pra ajudá-los. Porque você deixa de ser professora, você torna uma amiga, uma companheira.[...]”

Professor F:

“[...] Fui percebendo que a primeira coisa que deveria fazer era levá-los à aproximação. Entender um pouco da vida deles, saber um pouco da história de cada um.”

Professora G:

“[...] Eu agradeço a escola de todo o meu coração por me dar a oportunidade de ajudar essas pessoas, porque eu não posso levar essas pessoas para a minha casa, então o colégio dá o espaço para que eu possa ajudar, para que eu possa trabalhar isso é muito maravilhoso, para mim só me faz bem, só me faz bem! Lidar com o ser humano, aquele ser humano que às vezes está muito pra baixo, e quando a gente vê que ele cresce. Nossa! Eu fico muito satisfeita com isso [...]”

A dualidade do sujeito *sapiens-demens*, apontada por Morin (2005), justifica o porquê de suas limitações, angústias e dúvidas. Percebe-se que isso se manifesta, na maioria das vezes, pelo desejo de fazer mais pelo outro e ajudar o aluno, servindo voluntariamente. Para esses professores, parece que a solidariedade está atrelada ao modo de como desempenham o trabalho educativo, o que não impede a presença de tensões gerando conflitos como em qualquer relação interpessoal. É o tênue movimento que abarca a subjetividade.

Inclina-se à identificação do princípio do circuito recursivo apontado, por Morin (2001, p. 95) como sendo “um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz.”

Os professores têm a compreensão da representatividade do afeto na relação professor-aluno. Mas antagonica e complementarmente, o prazer advindo desse sentimento não evita a manifestação das angústias e frustrações.

Professora D:

“[...] Na prática, muitas vezes, isso me causa uma imensa angústia. Apesar de eu saber que essas experiências e obstáculos engrandecem os meus conhecimentos em relação aos seres humanos em geral.”

Professora E:

“Como é difícil lidar com outro! Eu ia para casa muitas vezes e não conseguia dormir. Pensava o que eu ia fazer com aquele aluno. Então eu tinha que quebrar barreiras. Eu sabia que o afeto era meu grande aliado, então o aluno tinha que confiar em mim, para ele acreditar que ele era capaz [...]”

“[...] Porque quando eu conheço esse meu aluno, eu consigo chegar nele. Aí eu percebo que tem alunos perfeccionistas, muito resistentes, teimosos, ansiosos. E aí? Eu também sou!”

Professor F:

“[...] Se para mim era uma processo prazeroso, como entender que para aquele aluno não era. Não foi fácil!”

“[...] Porque na verdade, quando a gente vai para a sala de aula, a gente vai carregado de muitas idéias e com muitas expectativas, achando que os alunos vão gostar de tudo aquilo e, na verdade não é nada disso. Aí, eu saí muito frustrado.”

Outra concepção, que favorece a análise, é autonomia/dependência salientada por Morin (2005), que afirma ser inseparável à idéia de auto-organização. Compreender os alunos da EJA como indivíduos sofridos, incapazes ou sem credibilidade, em si mesmos, pode comprometer a autonomia desses sujeitos-alunos³⁴. O olhar do sujeito-professor, direcionado ao aluno-sujeito, pode ser determinante para a maneira como ele conduz suas ações. Um professor que entende seu aluno como um indivíduo desprovido de segurança, possivelmente, manifestará atitudes protecionistas ou assistencialistas, emergentes da característica natural do sujeito-egocêntrico e assim, poderá dificultar a autonomia deste aluno.

Professora A:

“[...] Porque são pessoas carentes, inseguras, descrentes da sua capacidade e participação social [...]”

Professora G:

“[...] Quando eles são mais velhos que a gente, é como se nós fossemos os filhos, quando eles são mais novos, é como se fôssemos a mãe [...]”

O olhar assistencialista endossa a noção de que o aluno desse segmento é dependente da EJA para conquistar certa autonomia na vida cotidiana e na sociedade. Ao mesmo tempo, clarifica-se a intencionalidade dos professores em tornar seus alunos independentes, criando situações de aprendizagem inovadoras, no empenho pela alfabetização, ou mesmo pelo exercício de dar voz ao aluno na sala de aula, assim como as atividades sugeridas pela Andragogia, que baseia-se na necessidade do adulto sentir-se capaz de tomar suas próprias decisões, de ter autonomia para auto-administrar-se, sentindo-se parte integrante das relações interpessoais mantidas no contexto.

³⁴ Não nos remetemos ao vínculo natural manifestado nas relações interpessoais, referimo-nos à autonomia com possibilidade de transformar-se em dependência, inclinando o indivíduo à sujeição, citado anteriormente neste trabalho por Morin (2005).

Professora A:

“[...] Vê-los crescer na autonomia, na independência com auto-estima, serem realmente, assim, cidadãos atuantes [...]”

Professor F:

“[...] A realidade deste aluno para buscar uma saída, uma nova profissão, uma universidade, é tão distante dele, que se ele buscar uma saída para as coisas da vida, dentro da sua própria casa, do seu trabalho ele já está transformando.”

Professora E:

“[...] Se eu conseguir mexer com vocês, passar esperança, passar uma motivação para que vocês tenham uma vida melhor, eu estou realizada. Muitas vezes encontro com alunos que já saíram e me contam que estão fazendo um curso, ou mudaram de trabalho.”

Retoma-se Morin (2002), ao afirmar que “a identidade constitui uma espécie de circuito indissolúvel entre similitude/inclusão e diferença/exclusão”.

Se as preferências inclinam-se à similitude/inclusão, elas podem no movimento antagônico e complementar direcionar o professor à exclusão daqueles alunos de faixa etária que não fazem parte de sua primazia. Essa identificação por determinada faixa etária pode tanto interferir na aprendizagem do aluno, como também causar tensões e gerar sentimentos de rejeição.

Alguns colaboradores manifestam suas opções em relação à idade de seus alunos, entretanto, não fazem distinção e demonstram ser mais importante o olhar solidário para o outro.

Professora A:

“[...] O importante é o que cada um é na sua individualidade. O que traz no coração, nas suas intenções, buscas”.

Professora E:

“Eu me identifico com todos os alunos, de qualquer idade.”

Professora B:

“[...] eu tenho mais privilégio de trabalhar mais com adultos. Ano passado eu tive assim uma experiência maravilhosa. Um aluno meu tinha 65 anos, deu trombose, passou praticamente 12 meses sem freqüentar as aulas e voltou. Ele teve um problema de surdez, mas ele não desistiu. Meu Deus! Eu achava aquilo lindo! Sabe? Cada dia ele tinha uma experiência pra contar[...]”.

Os professores demonstram compreensão da condição social do sujeito-aluno da EJA. Encontram na alfabetização um meio para sua autonomia social, questionam-se sobre esta proposição, se mostram inconformados com a desvalorização do indivíduo no campo social, bem como no educacional.

Identifica-se nos discursos o que Morin (2006, p.198-199) aponta sobre esperança/desesperança:

A ética complexa é de esperança ligada à desesperança. [...] A esperança não é certeza. Dizer que se tem esperança é afirmar que existem muitas razões para desesperar. Ignoramos os limites do possível, daí a justificação da esperança, mas sabemos que esses limites existem, de onde a confirmação da desesperança. A esperança do possível é gerada sobre o impossível.

Professor F:

“O aluno pode ler e escrever, mas se ele não entender, enquanto indivíduo, quais são as suas forças e fazer disso um instrumento para que ele consiga o mínimo de defesa em uma sociedade injusta, em uma sociedade que não consegue enxergá-lo enquanto indivíduo, não sei se a EJA serve para alguma coisa!”

Professora D:

“[...] nós educadores também nos sentimos desanimados quando vemos que o sistema que eles vivem não acredita em uma recuperação. Você sabe o sistema não fala a mesma linguagem que nós educadores falamos [...]”

Professora G:

“Uma coisa que me preocupa muito é que, há 15 anos, eu tinha alunos com 40, 50 anos e eu dizia: bom gente! eu acho que um dia isso vai terminar então, em 2000 não vai ter analfabeto. Já se passaram 38 anos e tem analfabeto de dezessete e dezoito anos! Mas porque isso?”

“Minha preocupação é essa, que a gente nunca vai terminar isso, é um trabalho de Penélope, parece! O que acontece? O indivíduo deixando de ser alfabetizado para esperar você, o professor da EJA? Não sei!”

“[...] As pessoas não têm essa visão de que do lado dele tem uma pessoa analfabeta. Eu vejo muito isso! Eu tenho essa luta! [...]”

Morin (2005, p. 121) elucida que a “intensidade da afetividade humana está ligada à infantilização e à juvenilização do indivíduo”, isso ocorre devido a sua incompletude ao nascer e à necessidade de pertencimento e aceitação que o acompanha por toda vida.

A EJA é um espaço facilitador para o professor manifestar solidariedade e afeto. Alguns vêem seus alunos como indivíduos carentes, inseguros e necessitados de atenção e cuidado, como já apontado. Acredita-se que esses fatores direcionam o sujeito-professor a demonstrar características de intensidade afetiva, em sua forma de tratamento com alunos, semelhantes à maneira assistencialista do discurso oral dos *inhos*³⁵, termo peculiar à Educação Infantil. Considera-se, ainda, que esta forma de tratamento pode ser também uma característica espontânea do indivíduo, atribuída a qualquer situação e pessoa com as quais se vê envolvido emocionalmente.

Professora E:

“Quando vejo aquelas senhorinhas de setenta e poucos anos passando batom, com aquela roupinha bonitinha para entrar na aula eu falo: Quero ser igual a elas. E o jovenzinho quando

³⁵ cf. Houaiss (2001): *inho* é um sufixo diminutivo, derivado do sufixo *inu* (latino vulgar), com desdobramento típico da língua portuguesa e empregada como sinônimo de afetividade.

chega lá com toda esperança, vendo que a educação tem jeito, aquilo me realiza.”

Fazer Educativo

A análise anterior, baseada no sujeito-professor, se apresenta como referência para a compreensão de como ele se compromete com o fazer pedagógico, com o território em que se realizam essas ações e com o direcionamento que esse docente atribui ao desenvolvimento do sujeito-aluno no processo de aprendizagem.

Os professores chegaram à EJA por caminhos diferenciados. Alguns afirmam ser uma opção. No entanto, a escolha pode ser considerada como manifestação da subjetividade da identidade individual, renunciando características peculiares desse sujeito-professor.

Professora C:

“[...] Sou professora desde 2003, e apesar de sempre nutrir um desejo de trabalhar alfabetizando jovens e adultos, só o ano passado tive oportunidade de trabalhar com a EJA.”

Professora E:

“Eu já tinha esse sonho! Há muito tempo eu queria, mas nunca surgia a oportunidade [...]”

Professor F:

“[...] tive muita vontade de saber o que era a sala de aula, me despertou a curiosidade, saber o que era aquilo.”

Professora G:

“Eu sempre quis fazer isso. Mas eu trabalhava com as crianças. Eu não sabia como fazer isso!”

Revelando-se como *sujeito*, explicitam que a atuação neste segmento gera possibilidade de realização pessoal e profissional. Subjetivamente expressam o *eros*³⁶ que Morin (2001) traz à baila ao explicar a missão do ensino. Pensa-se que esse prazer está vinculado à responsabilidade e ao compromisso na realização do trabalho pedagógico. A maioria dos professores expressa, literalmente, o prazer pelo trabalho.

³⁶ “O *eros* permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação. É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante.” (MORIN, 2001, p.102).

Subjetivamente, encontra-se no conjunto dos discursos, o intercâmbio da satisfação da ação e da relação com outro. Ora demonstram ser o trabalho sua fonte de realização, ora a possibilidade de ajudar ora a identificação com a satisfação do outro.

Professora G:

“[...] Para mim só me faz bem, só me faz bem! Lidar com o ser humano, aquele ser humano que às vezes está muito pra baixo, e quando a gente vê que ele cresce. Nossa! Eu fico muito satisfeita com isso. Meu prêmio é ver a pessoa crescer, conseguir ler e escrever.”

Professora A:

“Até hoje, ex-alunos meus me procuram, os que estão em outras escolas quando precisam de ajuda para alguma matéria para trabalhos eu faço com maior prazer.”

Professora B:

“[...] É uma experiência maravilhosa quando ele começa a aprender, quando ele começa a ler, quando ele começa a escrever [...]”

O desempenho do trabalho docente é também traduzido pelo *eros*. As falas desses professores demonstram que integram à prática educativa, a preocupação com a valorização do aluno enquanto indivíduo. Além disso, deixam transparecer que a escolha dos conteúdos e/ou atividades ocorre no atendimento dos interesses dos discentes, demonstrando preocupação com a ética.

Para Morin (2006), auto-ética é “uma ética de si para si e que desemboca naturalmente em uma ética para o outro.”

Professora A:

“Quanto aos conteúdos, são dados conforme as necessidades deles. Eu faço uma análise do que é interesse deles. Suas vivências, porque eles estão lá [...]”

[...] Foi ótimo! Porque eles se sentiram mais seguros em determinadas situações, sabendo como se portar, como agir em certos lugares. [...]

Professora B:

“[...] Você não tem idéia do que é trabalhar com adulto de 65 anos que nunca soube pegar num lápis. Que nunca frequentou uma escola. É uma experiência maravilhosa quando ele começa a aprender, quando ele começa a ler, quando ele começa a escrever.[...]”

Professora G:

“O importante é a gente reconhecer que esse adulto vem com uma bagagem enorme de vida de conhecimento, é só uma troca, a gente pensa que ensina e a gente acaba aprendendo porque este aluno ensina as coisas que a gente não sabe [...]”

A ótica sobre compromisso e cuidado com o fazer educativo abrange a concepção de *compreensão complexa* abordada neste trabalho, englobando a compreensão objetiva que comporta a explicação de dados e informações, bem como a compreensão subjetiva que inclui o entendimento do que vive o outro e os sentimentos que o envolve. Além disso, integra à compreensão complexa o reconhecimento de que não se pode compreender tudo, pois sempre há algo de incompreensível.

A compreensão do professor sobre compromisso e/ou comprometimento apontará a direção do seu olhar para a escola, para a educação, para a EJA.

Atenta-se, também, para outras questões relevantes que são a formação e/ou busca de aprimoramento do fazer educativo e o tempo de experiência desses professores, conseqüentemente, o reflexo que isso possa causar na aprendizagem e relacionamento com seus alunos.

Sobre “o termo formação”, Morin (2001, p.10), esclarece: “[...] com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito.”

Nenhum dos colaboradores desta pesquisa tem formação em EJA. Os mais próximos são formados em pedagogia, como mencionado anteriormente. Uma professora participa anualmente de eventos específicos para a educação de Jovens e

Adultos e os outros encontram seus próprios caminhos para o aprimoramento profissional. Todos deixam explícito que foi difícil o caminho percorrido para o entendimento deste contexto. Verificaram, no cotidiano escolar, que muitas atividades foram alteradas e/ou substituídas, pois não atendiam o interesse dos educandos.

Professora B:

“Participei de vários cursos de formação continuada. É um tipo de programa voltado exclusivamente para professores da EJA para que a gente possa compartilhar com outros colegas nossos, experiências, repassar-lhes projetos e trabalhar na sala de aula. Comecei em 2002 [...] Eu faço todo ano.”

“E foi exatamente a culminância dessa formação profissional que a gente faz, em dezembro. Foi assim, um dia de glória, sabe! Foi muito, muito lindo. Pra mim, foi legal.”

Professora E:

[...] “Eu leio Rubem Alves, sabe por que? Para aumentar minhas esperanças.”

“Quando eu busco Celso Antunes que fala das múltiplas inteligências, não é para trabalhar só as dos alunos, mas para buscar as minhas [...]”

“Eu não quero saber se o aluno está ali por falta de oportunidade, aquele caminha sozinho! Aquele vai ser autodidata, eu procuro dar uma aula que atinja o aluno que tem maior dificuldade.”

Professor F:

“[...] Buscam teorias, discutem Paulo Freire, participam de congressos, mas não conseguem sair do modelo pré-estabelecido lá na educação da ditadura [...]”

Entende-se a escola como um território em que a EJA se efetiva, espaço de pertencimento e não pertencimento, acolhimento e não acolhimento, local representante de um signo que outorga ao sujeito-professor e ao sujeito-aluno incluir e excluir o outro, a mostrar-se *sapiens–demens*, quando expressam a razão e a paixão pelo que este espaço permite realizar e a decidir ou descartar as atividades que nela são promovidas.

A escola é um território complexo, não no sentido de complicado, mas um espaço inclinado à completude, dado à sua diversidade e seus membros. Para Morin (2001, p.93), “*Não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.*” (Grifos do autor). Desse modo, não refere-se a qualquer escola, mas à apresentada nesta pesquisa: uma escola da EJA construída por um grupo de professores e seus alunos aqui desvelados, espaço rico, pleno de contrastes, certezas e incertezas, prazeres e angústias, autoritarismo e democracia, justiça e injustiça.

Observa-se um território que toma forma devido aos sujeitos que nele interagem e pela maneira como estabelecem essa interação, na escola, como *macro-espaço*, ou sala de aula enquanto *micro-espaço*. Segundo Petraglia (2001, p.73), “a construção da identidade da escola, passa primeiramente pela construção individual de seus membros”.

No conjunto dos depoimentos, é unânime a preocupação com o rompimento dos modelos tradicionais de ensino, repetidos com crianças. É marcante a concepção de uma escola como espaço propício à transformação.

Professora D:

“[...] Se eu, como professora, não consigo integrar esse aluno à escola e não consigo mudar o seu olhar para ela, nós duas sabemos que a escola não valerá de nada.”

Professor F:

“a escola está impregnada de tal maneira nos erros que estão lá traz, que a mudança é muito difícil [...]”

“[...] Mas no meu caso, os alunos precisavam romper com esse modelo de sala de aula, de professor e aluno. Eu tinha que conduzi-los de uma forma natural, sem que houvesse imposição para isso. No lugar de copiar uma lição eles aprendiam a falar,

e com o tempo eles foram adquirindo confiança neles mesmos, em mim e no grupo [...]

“Meu trabalho parte do princípio que é preciso desestruturar a forma de aprendizagem. Todos: alunos, professores, coordenação precisam entender que existem outras formas para o aprendizado. Que a sala de aula pode ser um espaço diferente sem aquelas fileirinhas de carteiras. Eu queria mostrar para os alunos que existe na sala de aula, algo além do modelo repetido. Eles tiveram a oportunidade de se olharem. Eles percebiam o outro e comentavam: nossa! Seu cabelo é claro! Nossa! Gostei da sua roupa! Havia comunicação.”

Professora C:

“[...] Algumas pessoas de fora da escola, quando chegam na minha sala, não sabem quem é a professora. Não é bagunça, mas geralmente, estou no meio deles fazendo alguma atividade ou dando uma boa risada”.

Até o momento esta análise mostra o sujeito-professor e como ele se posiciona frente ao fazer educativo. Alguns depoimentos incorporam concepções acerca do entendimento da representatividade da Educação de Jovens e Adultos.

Justifica-se retomar o trecho, anteriormente citado neste trabalho, do documento da CONFITEA V Mid Term.

Hoje, mais do que nunca, a educação e a aprendizagem dos adultos constituem a chave indispensável para liberar as forças criativas das pessoas, dos movimentos sociais e das nações. A paz, a justiça, a autoconfiança, o desenvolvimento econômico, a coesão social e a solidariedade continuam a ser metas e obrigações indispensáveis que terão de ser perseguidas, reforçadas por meio da educação e da aprendizagem dos adultos.

Os colaboradores expressam em seus relatos a preocupação com a criatividade, o estímulo à autoconfiança, à solidariedade e à justiça social. Os professores, seqüencialmente aqui destacados, demonstram entender a educação da EJA como

possibilidade de criação e autonomia, intervenção e transformação social, responsabilidade e satisfação pessoal com a troca de experiências e atuação político-social.

Professora E:

“A EJA é ‘livre’, o professor trabalha livre, é onde você consegue criar mais e ajudar mais. Cada aluno aprende de um jeito, eu tenho que descobrir a forma como ele aprende, eu procuro dar a minha aula, para todos.”

Professora D:

“[...] é através da educação que a vida desses jovens poderá ser mudada. Nós educadores sabemos disso, porque compartilhamos dessa relação. Nós conseguimos enxergar os aspectos positivos dessa relação com o aprendizado, com a educação, porque sabemos que educar é fazer crescer e que para educar é preciso sentir primeiro”.

Professora G:

“[...] Eu acho que é aquela coisa da missão, da incumbência. Acho que quem não está afim da educação de adultos não tem que ficar, porque com adulto a gente não dá aula, a gente monta um grupo para estudar junto [...]”

“[...] E eu acho que é isso na educação de adulto a gente só tira o excesso, ele está lá! A gente vai tirando o excesso, tirando o excesso ele aparece, a gente só dá uma ajuda, quem dá aula é o aluno.”

Professor F:

“Eu vou me arriscar! Mas acredito que o trabalho na EJA tem que ser ideológico. Ela não evolui sem o comprometimento ideológico do professor. Ter consciência que é preciso ‘amassar o barro’! Caso contrário o professor tenta dar aula.”

“[...] Para transformar é preciso coragem e não é para qualquer um [...]”

Como já mencionado, o tempo de experiência dos professores varia entre dois e dezoito anos. Acredita-se que a disparidade de tempo de experiência para esse contingente analisado, não é fator impactante para diferenciá-los objetivamente. Mas subjetivamente, o tempo de experiência, as tentativas de ensaio e erro, as novas descobertas que suas vivências os permitiram assimilar, os delinearam como sujeitos-professores, revelados nesta pesquisa. É possível que o entrave já anunciado no início desta metodologia, relativo ao tempo de disponibilidade para a gravação dos depoimentos, tenha sido um fator importante para a quantidade de falas expressas. Talvez o tempo de experiência esteja relacionado também à quantidade de informações a serem transmitidas. Não obteve-se dados suficientes para a comprovação dessas hipóteses, mas as falas denotam com clareza que a experiência de cada um é relevante para seus acertos pedagógicos.

Professora C:

“[...] Então, o meu primeiro passo foi tentar contextualizar a vida deles nas atividades da escola. Uma tentativa infrutífera, diga-se de passagem.”

“Eu percebi que eu precisava provocar, questionar, buscar deles as soluções que antes não conseguiam enxergar. Se fosse hoje, eu modificaria algumas coisas com essa turma. Porque você sabe que sempre aprendemos com os erros.”

“O trabalho não terminou. Como digo a eles, isso é o começo, temos que continuar. Não importa o tempo, quanto dure, um ano, três meses, dois anos. Você vai ler e entender.”

Professora E:

“Mas eu quero mais, é muito pouco ainda! A EJA é maravilhosa! Um grande laboratório, um desafio profissional. Mesmo com 30 anos de prática, ali dentro foi para mim, muito grande a evolução profissional [...]”

Professora B:

“[...] Então eles são assim, buscam ainda experiência do professor, a opinião do professor, entendeu? Quando eles querem

resolver alguma coisa eles vão nos perguntar, porque acham que a gente sabe mais [...]”

A pergunta norteadora desta pesquisa não foi elaborada para ser respondida objetivamente, como um teste que busca resultados concretos, padronizados, baseados em certezas. Seu significado para os colaboradores teve sentido de elemento motivador, e funcionou como uma alavanca propulsora para cada um, em sua individualidade, expressar-se livremente, conduzindo o que deveria ser declarado.

Alguns professores responderam literalmente à pergunta e, estas respostas não poderiam ser analisadas isoladamente ou, desprezar-se-ia o conjunto de todo o discurso e o significado que se conquistou nesse processo de descobertas. Portanto, decidiu-se retomar os professores descortinados por Chauí (2001), Gramsci (apud Shlesener 2003) e Freire (1996) para a identificação/ou associação de cada sujeito-professor aqui exposto.

A professora A e a professora G se mostraram, enquanto sujeito, em suas práticas educativas, mesmo que diferenciadas pelo contexto e pelo tempo de experiência, professoras que têm internalizadas concepções de si e do trabalho pedagógico assim como aponta Freire (1996):

[...] a favor da liberdade contra o autoritarismo [...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo [...] Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias [...]

A professora B, professora C e professora E, demonstram o encantamento pelo fazer educativo, pelo papel que exercem, primam para que seus alunos entendam o significado da EJA em suas vidas, com a mesma intensidade que traduzem o que o segmento lhes representa, assim como Gramsci (in: Shlesener 2003) poética e sensivelmente exprime:

Mestre é aquele que desvela os segredos, retira os véus [...] Ensinar é uma arte: o mestre nos ensina a dialogar com o saber, a desvelar os sinais da grandeza do passado, a descobrir novamente o que outros já souberam [...] O mestre nos inicia na dimensão simbólica que se concretiza no mistério da palavra, nos ensina a buscar os detalhes escondidos, a perceber a beleza nas coisas simples. [...]

A professora D e o professor F, apesar da formação diferenciada e da diversidade do contexto em que atuam, algo os aproximam e os tornam semelhantes. Talvez em decorrência da especificidade de seus alunos (adolescentes em liberdade assistida), a professora D pôde vivenciar situações no cotidiano escolar que lhes possibilitaram a ter um olhar mais político-social e, conseqüentemente, mais crítico acerca do trabalho dos discentes, da educação e de si mesma. No entanto, o professor F, formado em teatro, também apresenta as mesmas características. Há momentos, em que este professor demonstra ter um olhar a respeito dos educadores em geral, bastante crítico, no sentido de consciente, de compreensão complexa. Não podemos afirmar ao certo, mas os dois possuem características análogas e significativas. Daí, relacioná-los à Chauí (2001) ao declarar:

“Ser professor é no mínimo uma obrigação política. Não podemos aceitar uma população de excluídos da educação e cultura. Nossa profissão só tem sentido se despertar a consciência social por meio do conhecimento e promover o exercício da razão como forma de libertação.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resposta à pergunta cerne deste trabalho foi, ao longo das análises dos diferentes depoimentos, delineando-se e descortinando-se de uma maneira crescente e muito peculiar.

Idéias pré-concebidas a respeito da formação romperam-se e transformaram-se no percurso das análises, pois conhecer parte da história de vida desses depoentes permitiu um olhar abrangente sobre questões acadêmicas comumente abordadas em pesquisas sobre a temática EJA.

Ao dar voz ao professor, conhecer suas particularidades, suas emoções, prazeres, angústias e frustrações constituídas na relação professor- aluno, no contexto sócio-educativo, permitiu-se lançar um novo olhar sobre o sujeito- professor da EJA.

Cada colaborador aqui apresentado é único e singular em suas características revelando-se como sujeito e, cada um é parte constituinte de um grupo que se caracteriza como pertencentes à EJA. É o que Morin aponta como *unitas multiplex*. Diferenciam-se entre si e ao mesmo tempo apresentam semelhanças que se complementam.

Os depoentes, cada um em seu contexto, neste trabalho, transformaram-se e constituíram-se professores da EJA, mas fundamentalmente revelaram-se sujeitos de sentidos e significados nesse segmento.

A preocupação com o fazer educativo responsável e compromissado, demonstra que a formação acadêmica recebida não os fez melhores ou piores profissionais atuantes nesse segmento, eles evidenciam a importância de ultrapassar barreiras em busca de ações pedagógicas condizentes com as necessidades de seus alunos, caracterizando-se também a intensidade afetiva.

Revelaram-se como sujeitos abstraídos de suas histórias de vida, verdades objetivas interiorizadas como realidades subjetivas e com marcas identitárias, levando à conclusão de que a solidariedade, o altruísmo e a afetividade são características singulares desses indivíduos, demonstrando ser esse o sentido e o significado da atuação no segmento.

Entende-se que a diversidade desse território é também elemento contundente para a projeção, diferenciando-os dos demais docentes que desempenham o papel educativo unicamente voltado para o fazer pedagógico. As características salientadas permitem aos sujeitos-professores colocar em prática uma ação advinda da necessidade altruísta de ajudar o próximo, mostrou-se ser um fator impactante para o direcionamento à EJA e isso denota a escolha explícita pelo segmento.

Os históricos de vida e as pessoas com as quais se depararam, em suas trajetórias, foram os coadjuvantes para constituição desses sujeitos-professores na EJA. Provavelmente, seja este o motivo que os levaram a permanecer nela.

Entende-se que todos buscaram saídas concretas pautadas em diversos saberes acadêmicos, diferenciando-se de outros docentes que fazem do seu cotidiano educacional apenas um veículo de transmissão de informações, sem envolvimento ou comprometimento.

Mesmo sendo a EJA um território de diversidade e conseqüentemente ambiente facilitador para projeção e identificação, as peculiaridades salientadas parecem estar *tatuadas* nesses professores e, possivelmente, se manifestarão em qualquer contexto educativo em que eles atuem.

Conclui-se que as características elencadas nesta pesquisa, somadas à liberdade que o segmento proporciona para o exercício do ato de ensinar, favorecendo a visualização da evolução do aprendizado dos alunos, explicitam o sentido e o significado de serem professores da EJA.

O papel de pesquisadora propiciou caminhar pela razão e tramitar pela paixão. A razão vivenciada quando na imparcialidade da busca pelo rigor metodológico requerido, permitiu reconhecer a importância do *olhar sobre o olhar que olha*³⁷. A paixão despertou, enquanto leitora da própria produção, o encantamento pelos sujeitos que ora provocaram emoção, e ora causaram estranheza devido à sensação de não pertencimento.

Ao término desta dissertação, permanece *o meu comichão no cérebro*, anunciado no início deste trabalho, alimentando a motivação para pesquisas futuras, pois ainda há muito a se descobrir, como nos elucida Petraglia:

“É preciso compreender que há algo a mais do que a singularidade ou que a diferença de indivíduo para indivíduo é o fato que cada indivíduo é um sujeito.” (Petraglia, 2001, p.57)

³⁷ Petraglia, Izabel C. **Olhar sobre o olhar que olha**. Holística, História e Educação. São Paulo: Vozes, 20001.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.
- ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I.(orgs). **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.
- ALMEIDA, M. da C.; CARVALHO, E. de A. (orgs.) **Edgar Morin**. Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.p.63.
- ALVES, M. Fº; FAVA, A. R.;SANTOS, R. do C. Mestres em Cidadania. **Jornal da Unicamp**. Campinas, 17 a 23 de março 2003, Ed. 203 Projetos MAP E VEJA – UNICAMP -
<www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/marco2003/ju206pg04.html>
- ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº. 37, p. 7-32, 2003.
- BOM MEIHY, J. C. S., HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CAFARDO, R. Falta professor preparado para Educar Jovens e Adultos. **O Estado de São Paulo**. publicada na edição de 10/04/2006. São Paulo SP.
<<http://www.estado.com.br/editorias/2006/04/10/ger87924.xml>>
- CALHAU, M. do S. A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil. **Revista ACOALFaplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em:
http://www.acoalfaplp.net/0003acoalfaplp/0003acoalfaplp_textos/2educjovadult/05a_concep_aluno_progr_eja_no_br.pdf.
- CHAUÍ, M. In BENCINI, R. 10 motivos para se professor. **Revista Nova Escola** ed.146, out. 2001.
<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0146/aberto/mt_246340.shtml>
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS DE JOMTIEM. 1990
<<http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=112&Itemid=234>>
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL art 208 **II Da Educação, da Cultura e do Desporto**. Seção I da Educação. 1988.
<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla01.pdf>>
- CURY, C. R. J. Por uma nova educação de jovens e adultos In: **TV Escola, Salto para o futuro**. Educação de Jovens e Adultos: continuar...e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 de set. 2004. Disponível em:
<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>>. Acesso em 04 set. 2006 <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr2.pdf>

DEAQUINO, C. T. E. **Como Aprender**. Andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo. Pearson. Prentice Hall. 2007.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO

<http://www.dgfdc.minedu.pt/fichdown/Recorrente/Cadernos_formacao/Declaracao_Final_Agenda_Futuro.pdf>

DIAS, E. T. D. M. **Adolescência: entre o passado e o futuro a experiência**. Taubaté: Cabral, 2006.

EDUCA SAMPA- Secretaria Municipal de Educação – SP-**Educação de Jovens e Adultos**.

<<http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?service=PaginaItemMenuConteudoDelegate&actionType=mostrarSitePaginaAvulsa&idPaginaItemMenuConteudo=596&idPaginaAvulsaPaginaAcessada=76>>

EJA- INDÍGENA

<<http://www.rr.gov.br/cidadao.php?area=eduindigena>>

ENCEJA. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos**.

<http://encceja.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=17>

ESTATUDO DO IDOSO Art. 21 Capítulo V da Educação, Cultura, Esporte e Lazer.2003,p.14.

<<http://www.senado.gov.br/fatimacleide/Educacao/EstatutodoIdoso.pdf>>

FERRARI, S. C. **O aluno de EJA: jovem ou adolescente?** 2001.

<http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf>

FOME ZERO. **Educação nos presídios deve chegar a todos os estados**. Presidência da República Federativa do Brasil. 2007.

<<http://www.fomezero.gov.br/noticias/educacao-nos-presidios-deve-chegar-a-todos-os-estados/>>

FÓRUM MUNDIAL DE DAKAR

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>

<<http://www.fronesis.org/immagen/rmt/documentosrmt/Pronunciamento%20-%20Portugues.pdf>>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 - Coleção Leitura.

GADOTTI, M. Do MOVA-São Paulo ao MOVA Brasil :uma trajetória de luta e esperança. **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.2, n.2 p.1- 161, ago 2008.

http://www.reveja.com.br/mambo/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=49&Itemid=98&limit=10&limitstart=0&order=name&dir=ASC

GUIMARÃES, M. T. C.; DUARTE, A. J. . Jovem da Educação de jovens e adultos: sentidos atribuídos ao trabalho. In: 9º Encontro de pesquisa em educação da Anped-Centro-oeste, 2008, Brasília. **Anais do 9º Encontro de pesquisa em educação da Anped- Centro-oeste**. Brasília: UnB, 2008. v. 1.

HAMZE, A. A Educação de Jovens e Adultos no Contexto Contemporâneo. **Brasil Escola. Canal do Educador**.

<<http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/a-educacao-jovens-adultos.htm>>

KNOWLES, M. **Andragogy**.

<<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>>

KRUKOSKI, W. R.M. **Fronteiras e Limites**. s.d.

<<http://www.info.Incc.br/wrmkkk/artigo.html>>

LAZZARO, A. Novo Secretário do MEC diz que continuará trabalho de inclusão educacional. **Agência Brasil. EBC- Empresa Brasil de Comunicação**.

<www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/06/12/materia.2007-06-12.4490978530/view>

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. **EJA: Uma educação possível ou mera utopia?**

<http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf> 2005

MELO, J. C. de. In: *Poesias Completas*. Rio de Janeiro: José Olympio. 1979

MANFREDI, S. M. **Política: educação popular**. São Paulo: Ed. Símbolo, 1978.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil**. São Paulo, Midiamix, 2002

<<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>>

_____. "Analfabetismo funcional" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002 a.

<<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=132>, visitado em 27/1/2009>.

MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO

<<http://www.mpdf.gov.br/Orgaos/PromoJ/Proeduc/recom2005/re05-2005.pdf>> - 6 de dezembro de 2005.

MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita**. Tradução de Eloá Jacobina. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O Método 6**. Ética. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **O Método 2**. A vida da vida. Tradução de Marina Lobo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002

_____. **O Método 5.** A humanidade da humanidade. A identidade humana. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método 3.** O conhecimento do conhecimento. Tradução Juremir Machado da Silva. 3.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2005 a

_____. O mestre tem obrigação de formar. **Jornal O dia**, edição 27/06/2000,RJ

<<http://www.centrorefeducacional.pro.br/entremori.htm>> 2000

_____. Da necessidade de um pensamento Complexo. **Para navegar no século XXI tecnologias do Imaginário e Cibercultura.** Tradução de Juremir Machado da Silva.

<<http://geccom.incubadora.fapesp.br/portal/tarefas/projetos-em-multimeios-i-e-ii-puc-sp/textos-uteis/pensamentocomplexo.pdf>>

OEI – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL – Sistema Educativo Nacional do Brasil. **Pessoal Docente: Situação e Formação.**

<<http://www.oei.es/quipu/brasil/docentes.pdf>>

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (org.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, J. Educação de Jovens e adultos: continuar...e aprender por toda a vida. In: **TV Escola, Salto para o Futuro.** Boletim, 20 a 29 de set. 2004. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/salto /boletins2004/eja/index.htm>> -. Acesso em 28 de ago.2006

PARECER CNE/CEB No. 11/2000.

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf> PAG 5

PARECER No. 1301, De 2003. art 2º. SENADO FEDERAL COMISSÃO DIRETORA

<<http://www.senado.gov.br/web/relatorios/destaques/2003057RF.pdf>>

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin.** Educação e a Complexidade do ser e do saber. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PROJETO QUILOMBOLA

<<http://www.aomestre.com.br/noticias/arq2006/abr06.htm>>

PROJETO SABERES DA TERRA. **Saberes da Terra2: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares integrada com Qualificação Social e Profissional.**

<<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1370.pdf>>

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos Oraís: do “Indizível” ao “Dizível. In; Von Simson, Olga de Moraes (cod.). **Experimentos com histórias de vida.** São Paulo: Vértice/ED. Revista dos Tribunais, 1988.

RADIODIFUSÃO EDUCATIVA. **Legislação.**
<<http://www.radiodifusaoeducativa.blogspot.com/>>

REVEJ@. **Revista de Educação de Jovens e Adultos.**
<<http://www.reveja.com.br/mambo>>

ROMÃO, J. E. Compromissos do Educador de Jovens e Adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO J. E.(orgs) **Formação do Educador.** Teoria, Prática e Proposta. São Paulo: Cortez, 2007, 9ª ed.

SANTOS, R. do C. A rica convivência de idosos e adolescentes na sala de aula. **Jornal da UNICAMP.** edição 344, p. 8. 2006.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo, Olho d'água, 2001.

SCHLESENER, A. H. A arte de ensinar e a função do professor. 2003. Disponível em
<<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol04/10/art01.htm>>

SENADO FEDERAL COMISSÃO DIRETORA PARECER 1.031
<<http://www.senado.gov.br/web/relatorios/destaques/2003057RF.pdf>>

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, L. Brasil alfabetizado em foco. PGM1. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** um pouco de História. 2003
<<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2003/baf/tetxt1.htm>>

_____. **Educação de Jovens e Adultos.** Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOBRINHO, W. P. (2008). **Primeira Faculdade do Brasil comemora 200 anos.** s.p.
<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u372876.shtml>>

V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS.
<http://www.dgfdc.minedu.pt/fichdown/Recorrente/Cadernos_formacao/Declaracao_Final_Agenda_Futuro.pdf>

VIANA, V. Edgar Morim: O Mestre tem obrigação de formar. **Jornal O Dia,** publicada na edição 27/06/2000 Rio de Janeiro RJ
<<http://www.centrorefeducacional.com.br/entremori.htm>>

UNESCO <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330por.pdf>>

ANEXO I PRODUÇÃO ACADÊMICA

TESES E DISSERTAÇÕES

ALVES, O. D. **Formação Em Exercício, Ação – Reflexão –Ação: As Implicações Da Teoria Na Prática.** 2005. 83 f. Memorial do Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2005.

ARAÚJO, D. S. **Uma Metodologia Dialógica E Proativa Para Alfabetização De Jovens E Adultos.** 1999. 93 f. Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Centro de Estudos Superiores de Caxias, Instituto Latino Americano & Caribeño, Universidade Estadual do Maranhão, Caxias, Maranhão. 1999.

BARELLA, L. M. **Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva do Letramento.** 2007. 223 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2007.

CAMPOS, S. **Histórias e Memórias de Educandos e Educadores na Constituição da Identidade do Projeto Educativo da Integração Social - PEIS: Referências em Políticas Públicas e Institucionais para a Educação de Jovens e Adultos e Formação de Educadores.** 2004. 219 f. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2004.

LAFFIN, M. H. **A Constituição Da Docência Entre Professores De Escolarização Inicial De Jovens E Adultos.** 2006. 216 f., Tese de Doutorado em Educação - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. 2006.

MATTOS, M. I. **A Educação De Jovens E Adultos: A Motivação Como Fator De Aprendizagem E Inclusão Social - Um Estudo De Caso Sobre Os Alunos Do Ensino Fundamental No Centro De Educação De Jovens E Adultos De Tubarão.** 2003. 171 f., Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina. 2003.

ORTIZ, M. F. **Educação de Jovens e Adultos: um estudo do nível operatório dos alunos.** 2002. 156 f. Dissertação de Mestrado em Educação -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2002.

PAZ, C. R. **Comunidade EJA On-Line – Uma Proposta Para Integração Dos Profissionais E Pesquisadores Da Educação De Jovens E Adultos (EJA) Na Web.** 2003. 101 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. 2003.

PELUSO, T. C. **Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.** 2003. 140 f. Dissertação de Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2003.

REIS, R. H. **A Constituição Do Sujeito Político,Epistemológico E Amoroso Na Alfabetização De Jovens E Adultos**2000., 267 f., Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2000.

SCÁRDUA, M. P. **Educadoras Populares E Eja: Saberes, Formação E Trabalhos Pedagógicos.** 2006. 299 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2006.

FASCÍCULOS

ABRAMOVAY, M., & CASTRO, M. G. **Relações Raciais Na Escola: Reprodução De Desigualdades Em Nome Da Igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006. 370 p. ISBN: 85-7652-058-3.

BALZANO, S. (org.) **O Desafio Da Profissionalização Docente No Brasil E Na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. 56 p.

CAMPBELL, J. **Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade**. Tradução de Patrícia Zimbres., ed. II. – Brasília: UNESCO, 2002. 264 p ISBN: 85-87853-67-8.

Construção Coletiva: Contribuições à Educação De Jovens E Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p. – (Coleção educação para todos; 3).

Educação Popular Na América Latina: Desafios E Perspectivas. Brasília :UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.266 p. – (Coleção educação para todos; 4).ISBN: 85-7652-050-8.

Educando Para A Liberdade: Trajetória, Debates E Proposições De Um Projeto Para A Liberdade. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. 70 p. BR/2006/PI/H/15.

HADDAD, S. et al. **Educação De Jovens E Adultos No Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 140 p: il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 8).

HENRIQUES, R. et al. **Educação De Jovens E Adultos Nos Países De Língua Portuguesa: Novos Diálogos Para A Cooperação Sul-Sul**. Brasília: UNESCO, MEC,ABC, 2007. 44 p.

LIA DISKIN, L. G. **Paz Como Se Faz? Semeando Cultura de Paz nas Escolas**. Brasília: Governo do Estado de Sergipe, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002. 95 p. BR/2006/PI/H/9.

ARTIGOS

DANTAS, T. R. (2005.). **A Alfabetização De Adultos Como Estratégia De Desenvolvimento Social**. 17 p. <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_Tan>.

FREITAS, M. D. Educação De Jovens E Adultos, Educação Popular E Processos De Conscientização: Intersecções Na Vida Cotidiana. **Revista Educar**, n. 29, p. 47-62. 2007.

FRISON, L. M. (s.d.). **Formação Continuada: Do Proposto Ao Necessário**. Ciênc. let., Porto Alegre, n.40, p.54-66, jul./dez. 2006 .

HARACEMIV, S. M. (2007. Editora UFPR). **Vínculos Estabelecidos Pelo Professor Com O Programa Municipal Da EJA E A Relação reflexa Na Formação Profissional E Pessoal**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 121-140.

KUENZER, A. Z. (s.d.). **As Políticas De Formação: A Constituição Da Identidade Do Professor Sobrante**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, p. 163 -183, dezembro. 1999.

PICONEZ, S. C. (2004). **A Gestão Compartilhada Na Educação De Jovens E Adultos: A Construção Coletiva De Seu Projeto Pedagógicopolítico**. Webteca Site do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores - p 1 2004, <www.nea.fe.usp.br> - <<http://www.nea.fe.usp.br/sigepe/informacoes/upload/A%20Gestão%20compartilhada%20em%20EJA.pdf>>

SANTOS, G. L. (2003). Educação Ainda Que Tardia: A Exclusão Da Escola E A Reinserção De Adultos Das Amadas Populares Em Um Programa De EJA. **Revista Brasileira de Educação**, 107-125.

SENA, A. M., & LOBO, C. M. **Encantamento: Vivências, Sonhos e Experiências** - 2006.

SILVA, J. B. (2003). Educação De Jovens E Adultos E Interdisciplinaridade. **Revista Fênix**, p. 17-28.

SILVA, N. N., & GOMES, N. L. Refletindo Sobre A Formação Continuada De Professores/As Da Eja A Partir Da Análise Da Diversidade Étnico-Racial. **REVISTA DE ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA**, Brasília: v. 6, n. 6, p. 61-78, 2006. .

REVISTAS

ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: REVISTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.- Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006. (s.d.). ISSN: 1518-7551.

Educação De Jovens E Adultos Nos Países De Língua Portuguesa: Novos Diálogos Para A Cooperação Sul-Sul. Brasília: UNESCO, MEC, ABC, 2007.44 p. BR/2007/PI/H/9 .

ESPÍNDOLA, C. A. Ressignificando A Alfabetização De Jovens E Adultos No Brasil A Partir Dos Movimentos Sociais Do Campo. **Revista da Faced**, nº 10, 2006. p. 49-59 .

FERREIRA, L. W. Alfabetiza Rio Grande: alternativa para a construção de políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Crítica de Ciências Sociais e Humanas** - Número 29 - Jul./Dez. de 2006. p. 13-17.

HADDAD, S. A Ação De Governos Locais Na Educação De Jovens E Adultos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. , p. 197-211.

HISTÓRICO DA EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AMERICANA. **Educa Ativa Informática**. 2008.p. 1-6. <http://www.seamericana.com.br/site>

JÉRIA, J. (2004). Docentes e Educação de Adultos. Educação Para Todos. **Revista Prelac**. nº 0 , p. 178-179.

JÉRIA, J. O DOCENTE COMO PROTAGONISTA NA MUDANÇA EDUCACIONAL. **Revista PRELAC** / No 1. 2005 p. 1-195.

RAIMANN, E. G. (s.d.). **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL DE 1990 A 2003: PROGRAMAS E AÇÕES** 11. Práxis / Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara. – N. 5- jul/dez- Canoas: Ed. da ULBRA, 2004, p. 11-21.

TRABALHOS APRESENTADOS EM CONGRESSOS E SEMINÁRIOS

CARVALHO, A. A. (2004). et al. A Prática Educativa Mineira em Educação de Jovens e Adultos: Experiências Exitosas nos Municípios de Lagoa Dourada e Ritópolis. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, p. 1-6 f. 12 a 15 de setembro. Belo Horizonte.

CARVALHO, M. E. Seminário do 16º Cole Vinculado: 01. **Formação Continuada Em Educação De Jovens E Adultos: Uma Experiência Docente: (2003)** p. 1-9. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/PB. 2003.

DELL'ARETI, B. A. et al. **Anais do 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais - Área Temática: Educação. O TRABALHO DE CAMPO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)** Em. p. 1-7. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004, Minas Gerais.

GUIMARÃES, M. L. Educação de Jovens e Adultos: et al. Formação Continuada de Professores e Educadores da Região das Vertentes, MG. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

I TELECONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Autoconhecimento: Metacompetência Para A Formação Permanente - (p. Educação Básica e Educação Continuada: Formando Competências para um Mundo em Mudanças.** P. 1-8. Brasília 21 a 23 de novembro de 2001: SESI / Universidade de Brasília / UNESCO.

I TELECONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-**Formando Competências para um Mundo em Mudanças. Formação De Educadores De Jovens E Adultos: Em Busca De Sua Especificidade.** p. 1-12. - Brasília 21 a 23 de novembro de 2001: SESI / Universidade de Brasília / UNESCO.

II REUNIÃO INTERGOVERNAMENTAL DO PROJETO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (EPT/PRE) 29 e 30 de março de 2007, Buenos Aires, Argentina. BR/2007/PI/H/2. (s.d.). **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** 138 p. – Brasília: UNESCO, OREALC, 2007.

IRELAND, T. D. et al. 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE - X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Mesa Redonda: **Direitos Educativos e a EJA no Brasil.** UNICAMP, 11 a 13 de julho de 2007, p 1-20 Campinas-SP.

MEDEIROS, C. C., ALVES, Q., & ALENCAR, F. M. (2005). **A Formação Continuada De Professores De Jovens E Adultos: Trabalhando Com A Diversidade Cultural.** Trabalho apresentado no V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005, (p. 1-14 f).

RAMEH, L. (2005). V Colóquio Internacional Paulo Freire. Método Paulo Freire: **Uma Contribuição Para A História Da Educação Brasileira**. p 1-15– Recife, 19 a 22-setembro 2005.

SCARAMUSSA, K. R., & ÁLVARO, G. D. **A Formação De Professores Em Eja: Teoria E Prática - Unidade Em Permanente Construção**. Trabalho apresentado na Sala 01- Formação de professores, na VII Semana da Alfabetização, promovida pela Alfabetização- Espírito Santo, (p. 1-11 f.).

SILVA, T. L., & DUARTE, S. D. Memórias Em Resgate, Saberes Em Construção: Experiências Transdisciplinares Na EJA. **Anais do 8º Congresso de Extensão da UFMG** - Área Temática: Educação, (p. 1-6). Belo Horizonte - 03 a 08 de outubro de 2005.

UNESCO - **Alfabetização como liberdade:2003-2012** • Nações Unidas. Década para a alfabetização (p. 72). Brasília: UNESCO 2003.

ANEXO II TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,.....,
Declaro estar devidamente esclarecido(a) em participar do estudo: A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR DA EJA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS. Estudo realizado por Silvana de Oliveira Cortada, mestranda em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Prestarei depoimento em resposta à pergunta norteadora: “O que é ser professor da EJA?” e concedo as informações nele contidas para o uso que se fizer necessário para este ou futuros trabalhos.

Assinatura do professor depoente

Este termo foi assinado por todos os depoentes e não foram apresentados aqui para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa.