



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANA PAULA GOMES DE MORAES**

**NARRATIVAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO: AS APRENDIZAGENS  
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CUIABÁ – MT  
2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANA PAULA GOMES DE MORAES**

**NARRATIVAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO: AS APRENDIZAGENS  
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CUIABÁ – MT  
2009**

**ANA PAULA GOMES DE MORAES**

**NARRATIVAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO: AS APRENDIZAGENS  
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração: Educação e Linha de Pesquisa: Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Filomena Maria de Arruda Monteiro

**CUIABÁ – MT  
2009**

M827n

Moraes, Ana Paula Gomes de.

Narrativas de vida e de formação: as aprendizagens dos professores de educação da jovens e adultos. / Ana Paula Gomes de Moraes – Cuiabá (MT): A Autora, 2009.

216 p.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Filomena Maria de Arruda Monteiro.

Inclui bibliografia.

1. EJA. 2. Aprendizagem da Docência. 3. Narrativas. I. Título.

CDU: 376.6



Universidade  
Federal de  
Mato Grosso

## Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

**ANA PAULA GOMES DE MORAES**

*Ercília Maria Braga de Olinda*

**Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda**

Examinadora Externa (UFC)

*Jorcelina Elisabeth Fernandes*

**Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes**

Examinadora Interna (UFMT)

*Filomena Maria de Arruda Monteiro*

**Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro**

Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 29 de junho de 2009.

## DEDICATÓRIA

*Ao pai de meus filhos, Pedro Getúlio que na caminhada da vida pessoal e profissional muito contribuiu para as experiências, meu carinho especial.*

*Aos meus filhos amados, sinônimo de minhas lutas:  
Victor Henrique, o primogênito, meu grande desafio e inspirador aos mistérios do amor maternal;  
Vivian Helis, a do meio, minha força, esperança, cumplicidade e orgulho;  
Vitoria Morena, a caçula, minha renovação, maturidade, surpresas e muita alegria.*

## **AGRADECIMENTOS**

**Ao Pai** de Amor e Bondade: o criador da vida.

**À Professora Doutora Filomena Maria de Arruda Monteiro**, minha orientadora, que com compromisso e competência orientou-me na construção das aprendizagens imprescindíveis para a conclusão desta pesquisa e amiga que com carinho e sabedoria muitas vezes ouviu as minhas mazelas.

**Aos familiares**, que mais uma vez se fizeram presentes das mais diversas maneiras possíveis fortalecendo-me na caminhada.

**Aos professores pesquisados**, Menestrel, Jonathan, Beto, Flora, Juju e Maria Guerra o meu sincero e afetuoso agradecimento tanto pela riqueza das narrativas quanto pela contribuição para com essa pesquisa.

**Aos meus colegas de trabalho da SME**, que com presteza e comprometimento com a causa muito contribuíram na composição dos dados.

**À Professora Doutora Jorcelina Elizabeth Fernandes** - Examinadora interna - UFMT, por aceitar o convite para compor a Banca Examinadora e pelas valiosas contribuições na pesquisa, bem como no meu percurso profissional.

**À Professora Doutora Ercilia de Olinda** - Examinadora externa - UFC, por aceitar o convite para compor a Banca Examinadora e pelo tempo dispensado a uma leitura criteriosa, na qual se converteu em ricas contribuições para a qualidade desta pesquisa.



**Ao professor Elizeu Clementino** que como um verdadeiro cavalheiro e amante da educação subsidiou-me com valiosas leituras.

**À minha inesquecível irmã e comadre de coração Renata Taguchi (in memoriam)** que quando entre nós plantou sentimentos de amor ao próximo e uma busca incansável por melhorias para a educação.

**À amiga e pesquisadora, Rosimeire Montanucci,** que se mostrou uma grande companheira nesses dois anos de pesquisa.

**A todos os colegas** do mestrado em educação.

**Aos colegas da SEDUC,** que incentivaram e torceram por mim nessa trajetória.

**Aos educadores e educadoras,** que possui um sonho como o meu: a incansável busca de uma educação humanizadora e igualitária...

## RESUMO

Esta investigação possui por objeto de estudo as aprendizagens dos professores de EJA do município de Cuiabá/MT. O objetivo é compreender como se dá a construção e a (re) construção das aprendizagens pelos professores da EJA, identificando o percurso identitário e de formação, trilhados por esses professores bem como revelar como eles lidam com os conhecimentos necessários para atuarem na referida modalidade considerando sua especificidade. A investigação se constituiu pela abordagem metodológica da pesquisa qualitativa fundamentada nos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa narrativa, tendo como sujeitos 06 professores efetivos da rede municipal. Ancoram-se teoricamente nos autores Nóvoa (1982; 1988; 1997; 1999); Freire (1987; 1993; 1996; 1997); Zeichner (1993); Haddad Di Pierro e (1994; 2000); Connelly e Clandidnin (1995; 1988); Cunha (1997); Marcelo Garcia (1999); Mizukami (2002; 2008); Monteiro (2003); Olinda (2004); Tardif (2000; 2004; 2008); Souza (2006) entre outros. Os dados revelam que os professores por meio de suas vivências pessoais e trajetória profissional vão construindo os conhecimentos específicos para atuar na EJA. Igualmente, as aprendizagens sobre a importância e necessidade de se formarem continuamente para atender a um público que exige respostas rápidas da escola em função do acelerado movimento no mundo do trabalho. Os sujeitos pesquisados encontram-se em diferentes etapas de construção do conhecimento utilizado na docência: há aquele que revela uma organização do ensino de forma integrada a outras áreas do conhecimento; outro traz uma construção do conhecimento mais politizada do ensino e há professores que demonstram estarem em uma etapa mais voltada para os aspectos estritamente metodológicos do ensino. Nesse sentido, constata-se que as aprendizagens são de diferentes naturezas tecidas na vivência cotidiana do fazer pedagógico e nas especificidades dos conhecimentos gerados pelo contato com os alunos e com os seus pares, em um contexto específico institucional e organizacional.

**Palavras-chave:** EJA. Aprendizagens da docência. Narrativas.

## ABSTRACT

This investigation aims at studying the EJA teacher's knowledge of the municipality of Cuiabá/MT. The aim is to understand how the construction and the (re) constructions of acquiring knowledge by the EJA teachers, identifying the identity and formation direction, taken by these teachers as well as showing how they deal with the necessary knowledge to work in the mentioned modality taking into account its specificity. The investigation used was the methodological approach of the qualitative research with a theoretical and methodological basis of the narrative research, having as subjects 06 elementary school teachers. They are theoretically based on authors like Nóvoa (1982; 1988; 1997; 1999); Freire (1987; 1993; 1996; 1997); Zeichner (1993); Haddad Di Pierro and (1994, 2000); Connelly and Clandidnin (1995; 1988); Cunha (1997); Marcelo Garcia (1999); Mizukami (2002; 2008); Monteiro (2003); Olinda (2004); Tardif (2000; 2004; 2008); Souza (2006) among others. The data reveal that the teachers through their personal living and professional trajectory are building the specific knowledge to act in the EJA. Similarly, the learning about the importance and the need to continuously prepare themselves to attend a public that demand fast answers from school due to an accelerated movement in the work environment. The subjects under study are found in different phases of knowledge construction used in teaching: there are some that reveal a teaching organization integrated to other areas of knowledge; others bring a more politicized knowledge building of teaching and there are teachers that show that they are in a stage directed to the strictly methodological aspects of teaching. In this sense, it is verified that the learning are of different kinds weaved in the daily life of the pedagogical practice and in the specificities of the knowledge created through the contact with the students and their peers, in a specific, institutional and organizational context.

**Key-words:** EJA. Teacher's learning. Narratives.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01</b> – Idade e Gênero dos Professores.....	29
<b>QUADRO 02</b> – Formação Inicial dos Professores.....	29
<b>QUADRO 03</b> – Escolaridade dos Professores de EJA.....	29
<b>QUADRO 04</b> – Área de atuação dos Professores de EJA.....	30
<b>QUADRO 05</b> – Tempo de Experiência dos Professores de EJA – Masculino.....	30
<b>QUADRO 06</b> – Tempo de Experiência dos Professores de EJA – Feminino.....	31
<b>QUADRO 07</b> – Sujeitos da Pesquisa.....	32
<b>QUADRO 08</b> – Taxa de Alfabetização por Grupos de Idade.....	43
<b>QUADRO 09</b> – Taxa de Alfabetização da Zona Urbana – não Alfabetizada.....	43
<b>QUADRO 10</b> – Taxa de Escolaridade Média.....	44
<b>QUADRO 11</b> – Taxa de População por grupos de idade alfabetizada e não alfabetizada.....	45
<b>QUADRO 12</b> – População por Grupos de Idade, total Alfabetizada e não Alfabetizada – 2000 – Município de Cuiabá.....	47
<b>QUADRO 13</b> – Escola Ana Tereza Krause.....	49
<b>QUADRO 14</b> – Defasagem entre Idade e Série – Nacional.....	75
<b>QUADRO 15</b> – Ingresso Precoce dos Adolescentes no Mercado de Trabalho – Nacional.....	75
<b>QUADRO 16</b> – Quantitativo do Ingresso de Jovens aos Cursos de Suplência – Nacional.....	76

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 01</b> – Matrículas na EJA.....	53
<b>GRÁFICO 02</b> – Percentual de Matrículas na EJA.....	53
<b>GRÁFICO 03</b> – Evolução de Produtividade e Perda da EJA.....	54
<b>GRÁFICO 04</b> – Evasão na EJA por Regional.....	54

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CEB/CP	Conselho de Educação Brasileiro/Conselho Pleno
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral
CEE	Conselho Estadual de Educação
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
CUT–	Central Única dos Trabalhadores
UNDIME	União dos Dirigentes de Educação
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNE–	Plano Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
MEC/FNDE	Ministério da Educação/ Fundo Nacional de Educação
DIPE	Diretoria Pedagógica
SENAI	Serviço Nacional de aprendizagem Industrial
SMEDEL	Secretaria Municipal de Educação e Esporte e Lazer
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de jovens

PES	Planejamento Estratégico
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 POLÍTICAS ORIENTADORAS DA EJA .....</b>	<b>36</b>
1.1 Política de Formação dos Professores de Educação de Jovens e Adultos.....	36
1.2 A Educação de Jovens Adultos na Rede Pública de Ensino .....	41
1.3 A Educação de Jovens e Adultos no Município de Cuiabá.....	47
1.4 A Formação dos Professores de EJA do Município .....	55
<b>2 UMA VISÃO PANORÂMICA DA EJA NO BRASIL .....</b>	<b>59</b>
2.1 As Pesquisas e a Formação de Professores na EJA.....	59
2.2 O Movimento Popular e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil .....	68
2.3 Breve Reflexão sobre o Percurso Histórico da EJA no Brasil .....	69
2.4 Paulo Freire e a Conceituação da Educação de Jovens e Adultos: Uma Inspiração para a Educação no Século XXI.....	80
<b>3 ESTADO DA QUESTÃO SOBRE APRENDIZAGENS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA.....</b>	<b>91</b>
3.1 Tecendo Caminhos pelas Teorias das Aprendizagens do Adulto.....	92
3.2 Aprendizagem Profissional Docente – A Base de Conhecimento e Contribuições Teóricas .....	97
3.3 Identidade Docente – Um Processo em Construção.....	105
3.4 Formação de Professores: Sob a Perspectiva de Desenvolvimento Profissional .....	121
<b>4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS – A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS PESQUISADOS .....</b>	<b>129</b>
4.1 1º Eixo temático: Vivências Pessoais e Profissionais .....	130
4.2 Lembranças da Infância e Experiência Escolar .....	130
4.3 Escolha da Profissão Docente.....	143
4.4 2º Eixo Temático: Contexto de Atuação na EJA.....	149
4.5 Visão dos Professores sobre os Alunos e Expectativas Futuras sobre a EJA.....	149
4.6 Trajetórias, Identidades dos Professores da EJA.....	161
4.7 Conhecimento Específico para o Exercício na EJA .....	184



<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE 2 - ROTEIRO DAS NARRATIVAS .....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE 3 - ROTEIRO DAS NARRATIVAS .....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE 4 - ROTEIRO DAS NARRATIVAS .....</b>	<b>216</b>

## **INTRODUÇÃO**

### **DA PROBLEMÁTICA À TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

Para justificar a escolha e o interesse pelo tema proposto faz-se necessário retornar à minha trajetória pessoal e profissional pela qual venho construindo o meu desenvolvimento profissional.

Carrego na memória lembranças da minha infância e vivência escolar que contribuem no movimento contínuo do meu processo identitário enquanto docente. É deste contexto que procuro observar o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e as aprendizagens que somam na construção do percurso de ser professor.

A minha vivência na infância e na escola se inicia no jardim de infância no colégio de freiras Santo Agostinho em Goiânia, onde eu residia com minha mãe, bisavó e tia. Tenho lembranças marcantes tanto da convivência com essas mulheres quanto da escola. Lembro-me do carinho e do apego que sentia por todas já que eram as minhas referências de família e por ser a única criança da casa, sendo assim muito cortejada por todas elas e seus amigos.

Em relação à escola tenho reminiscências de um espaço muito grande de altos pilares e longas varandas que me reportava à imagem de um imenso palácio. Havia um prazer enorme em ir para esta escola, porém um fato me marcou profundamente quando a minha mãe uma vez se atrasou para me buscar e eu senti muito medo daquele espaço pelo qual considerava um palácio. Senti uma alegria indescritível quando a vi chegar.

A partir dos cinco anos comecei um processo de perda de tais referências familiares, pois primeiro a minha tia se casou e se mudou para Mato Grosso, em seguida minha mãe também se casou e mudamos também para cá, porém, distante da minha tia, instalada na capital, e nós no interior e o mais agravante é que por incompatibilidade de gênio com o novo marido de minha mãe minha avó não pôde morar conosco. Essa foi para mim uma grande perda, apesar do novo cenário.

Mesmo sendo alfabetizada pelo método tradicional foi um momento que deixou uma marca significativa da professora Ivani que tinha uma forma toda especial de nos tratar

fazendo com que eu não concebesse a ideia de ir para a escola sem passar em sua casa e esperar pela sua companhia todos os dias, tamanho afeto e admiração que tinha por ela.

O período entre a 2ª e 3ª séries não foi fácil, pois havia muitos problemas em casa com o meu padrasto e também na escola com a professora Adélia que tinha o prazer de utilizar a palmatória no momento da tabuada. Acredito que a minha retenção na 3ª série esteve ligada a tais situações-problema que vivi naquele momento do meu percurso.

Aos onze anos fui estudar num colégio interno na cidade de Alto Araguaia onde permaneci até a 6ª série. Mesmo sentindo muita falta da minha mãe e dos meus irmãos foi uma experiência significativa em minha trajetória.

Concluí o ensino fundamental em Rondonópolis onde guardo boas lembranças dos professores e da escola, bem como de amigos, vizinhos e grupo de jovens do qual fazia parte, mas não do meu convívio familiar (salvo os meus irmãos em que dispensava um afeto muito especial principalmente aos dois menores) que foi mais desgastante ainda, acredito que isso se explica por estar vivendo a fase da adolescência.

Por outro lado, nesse período, obtive uma vivência profissional muito interessante no Fórum como secretária do meu padrasto que na época era um dos juízes da comarca. Ele percebendo o meu interesse nos processos da vara cível me oportunizava analisá-los e dar o meu veredicto. Foi um exercício que me levou ao desejo de seguir a carreira de magistratura, porém, em razão das situações traumáticas vividas por mim e minha mãe com ele, eu erradiquei tal ideia dos meus projetos de vida. Passei a não ter clara a escolha da carreira profissional por um tempo até o ingresso no ensino médio.

No ensino médio optei pelo magistério por razões de ordem maior como: obter uma profissão já que não havia possibilidade de continuar sendo mantida pela família, pois tinha me mudado para Cuiabá onde fui morar com a minha tia citada no período da infância. E como sempre gostei muito de crianças entendi na época que não seria difícil adaptar-me à carreira docente. Concluí o magistério em 1988 e logo em seguida me casei, abrindo mão da continuidade dos meus estudos por 06 anos.

Porém, em 1991 ingressei como professora efetiva na rede municipal de ensino. O processo de inquietações em relação à educação surgiu logo de diversas formas: salário atrasado, desvalorização profissional, currículo imposto, greves, a situação como professora principiante etc. Coincidentemente ao final do período probatório por motivo de saúde saí da sala de aula assumindo atividades técnico-pedagógicas no órgão central.

Iniciou-se um novo processo em minha vida, pois não estava mais preocupada apenas com o que tinha deixado para trás... As inquietações se (re) significaram. Além da

imaturidade por causa da idade, eu tinha pouco conhecimento teórico, mas muita vontade de me incluir de forma ativa e participativa naquele novo e experiente grupo. Vivi algumas situações de preconceitos por conta de ser uma professora iniciante e apenas com formação em magistério, mas também obtive grandes apoios e incentivo dos colegas mais experientes que muito me fizeram crescer tanto no campo pessoal quanto profissional.

Em 2003 experimentei uma nova realidade profissional na Secretaria de Estado de Educação, quando juntamente com algumas companheiras de trabalho<sup>1</sup> idealizamos e construímos uma proposta de formação continuada intitulada “Sala de Professor”, a fim de oportunizar às escolas a organizarem o seu tempo e espaço para desenvolver a formação dos professores, com o propósito de refletir sobre a prática pedagógica. Atualmente o projeto se configura como uma ação institucional em construção da rede estadual de ensino.

Em 2007, retornei para o meu órgão de origem: a Secretaria Municipal de Educação – SME por conta da aprovação na seleção do mestrado e quando aguardava a decisão do afastamento para qualificação, pude vivenciar, mesmo que brevemente, o conflito interno gerado pela dualidade de concepções referentes à compreensão e desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto política de governo.

Naquele momento havia uma diversidade de pensamentos no qual um grupo apoiava uma proposta pautada nos aportes teóricos da habilidade e competências e outro no currículo integrado.

Tal divisão de opiniões motivou-me a contribuir mais efetivamente para a construção da EJA e compreender as práticas educativas que os professores realizam mesmo sem participar das discussões e alternativas para o desenvolvimento do currículo na escola, pois naquele contexto da SME eu não consegui visualizar a “presença” do professor na proposta política discutida. Então deduzi que mesmo havendo um encaminhamento concreto de como a estrutura curricular deve se desenvolver no município, não havia a participação do professor.

Nesse instante então nasceu a questão da presente pesquisa em que me suscitou a compreender a construção das aprendizagens dos professores da EJA, pois, estes mesmo não sendo envolvidos no processo de organização curricular mantido pela SME desenvolvem a sua prática pedagógica, ou seja, o processo ensino aprendizagem acontece no espaço escolar independente dos conflitos existentes e contradições entre as instâncias SME e escola.

Tomei como foco as aprendizagens dos professores procurando compreender o percurso de identidade, da formação e do conhecimento adquirido pelos professores, por

---

<sup>1</sup> Lucia Ida Oliveira F. Pereira e a consultora Renata Ramos Corrêa Taguchi (*in memoriam*).

acreditar que os processos de aprendizagem profissional da docência implicam crenças, valores, juízos, opiniões, concepções que, de certa forma, revelam seguramente as práticas pedagógicas. Tais crenças recebem influências pelas experiências pessoais e escolares como defende Mizukami, (2008).

Busquei então a abordagem qualitativa fundamentada nos aportes teóricos e metodológicos da abordagem biográfica que lança mão das narrativas orais e escrita, para comporem o contexto da presente investigação a partir do meu ingresso no mestrado na PPGE/MT e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Formação Docente – Linha de formação e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, no qual seus estudos e investigações vêm se aprofundando nas narrativas. A abordagem de pesquisa qualitativa que se utiliza de narrativas enriquece a investigação, possibilitando compreender de maneira integral e contextualizada as interações acontecidas no percurso vivido pelo sujeito. Por meio desta abordagem foi possível captar o modo como cada sujeito, sendo ele mesmo, se transforma, movimenta seus conhecimentos, os seus valores e as suas intuições, revelando assim sua identidade pessoal e profissional, em um diálogo com sua realidade e/ou contexto escolar.

Nesse sentido, tomei as narrativas de vida e de formação para compreender através delas como as aprendizagens dos professores foram se constituindo ancorando em Mizukami (2008) quando afirma que as aprendizagens fazem parte de um processo permanente que se desenvolve ao longo da vida dos professores no qual aprende ensinando e compartilhando tal ensino com seus pares.

Enfim, como afirma Mizukami (2008) qualquer processo formativo do professor seja inicial ou continuado passa por dois aspectos importantes para a qualidade da aprendizagem dos alunos: a organização das situações de ensino que possibilitem aprendizagens para alunos diferentes e de trajetórias pessoais e culturais diversas e a construção de conhecimentos sobre o ensino dos diferentes componentes curriculares.

Nesse sentido indagações como: em que concepções o professor se pauta para desenvolver o seu trabalho pedagógico com os alunos da EJA? Como se constitui o processo identitário dos professores? Qual o percurso de formação inicial e continuado vivido por estes professores? Como seus conhecimentos vão sendo construídos na atuação com a EJA?

Tal cenário levou-me à indagação central desta investigação: “como os professores constroem e reconstroem a aprendizagem pessoal e profissional para atuarem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos”?

Desse modo o objetivo principal para a realização desta pesquisa foi compreender como se dá a construção e a (re) construção das aprendizagens pelos professores da EJA; identificar a constituição identitária dos professores de EJA e o percurso de formação inicial e continuado vivido por eles, bem como lidam com os conhecimentos necessários para a formação dos jovens e adultos considerando a especificidade dessa modalidade.

Acredito que a temática desenvolvida nesta pesquisa pode contribuir para a reflexão e busca da construção de uma educação de jovens e adultos mais humana e menos excludente. Para tal propósito, esta investigação deverá chegar até as mãos dos professores como forma de subsidiar na reflexão de suas práticas pedagógicas, auxiliando-nos na compreensão das próprias aprendizagens significando e re significando de modo contínuo o conhecimento na prática e da prática docente<sup>2</sup>.

### **O Percurso do Estudo**

Para a realização da pesquisa foi importante considerar os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa, fundamentado em Bodgan e Biklen (1994). A pesquisa qualitativa possui cinco características definidas por Bodgan e Biklen (1994, p. 47-51): a) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) a investigação qualitativa é descritiva; c) os investigadores qualitativos interessam-se pelo processo do que apenas pelos resultados ou produtos; d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de maneira indutiva; e) o significado é de importância imprescindível na abordagem qualitativa.

Os pesquisadores qualitativos em educação estão ao longo do processo a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber o que experimentam, as formas como interpretam as suas experiências e a maneira como eles próprios estruturam o contexto social do qual fazem parte.

---

<sup>2</sup> Estudos desenvolvidos por Cohran-Smith & Lytle (1999 apud MIZUKAMI, 2008) demonstram um tipo singular de desenvolvimento de conhecimento: *O conhecimento na prática* traz o conhecimento em ação, ou seja, ao conhecimento que o professor constrói sobre o ensino. É o conhecimento situado e adquirido por meio da atitude investigativa, reflexão sobre a própria experiência. Depende de como “pensa como professor”, isto é, como observa os alunos em diferentes momentos e contextos, como reflete sobre suas necessidades, dilemas, problemas, sucessos e fracassos, como avalia opções curriculares e como coloca os seus planos em ação. *O conhecimento da prática*, de acordo com as autoras, trata-se do relacionamento teoria-prática-teoria, assumindo-se que o “conhecimento que os professores necessitam para ensinar emana de investigação sísica sobre o ensino, alunos e aprendizagem, currículo, escolas e escolarização”.

Segundo André e Lüdke (1986) a pesquisa qualitativa se desenvolve em uma situação natural, é um estudo rico em dados descritivos, tem um planejamento aberto e flexível e mira a realidade de modo complexo e contextualizado.

Nesse sentido o problema a ser pesquisado está estabelecido com a finalidade de analisar o fenômeno em toda a sua complexidade e na situação natural. Nesse modelo de pesquisa busca-se compreender o sujeito a partir do seu próprio contexto referencial e o local natural é a fonte de dados, que tem como intuito alcançar o maior número de significados em volta do problema.

Para que a investigação se desenvolva em um contexto de compreensão dos sujeitos pesquisados é imprescindível a aproximação dos significados que estes sujeitos dão a aprendizagens docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Outra autora que contribuiu apresentando trajetórias e oportunizando novos olhares sobre a pesquisa na década citada foi Fazenda (1995), especificamente no lócus da escola, bem como nas práticas de sala de aula, de forma a buscar a teorização da prática, tendo em vista as diversidades que vêm apresentando o conhecimento na área educacional.

Em âmbito internacional, teóricos como Josso (1988 e 2002), Dominicé (1988), Ferraroti (1988 e 1993), Nóvoa (1991, 1992 e 2002) e Pineau (1983 e 1988) trazem uma compreensão da pesquisa interpretativa e narrativa através da abordagem (auto) biográfica. Josso (2002, citado por SOUZA, 2003) coloca que as narrativas ao nascer dos movimentos progressivos do sujeito contribuem no combate da hegemonia das pesquisas voltadas para as causalidades, pragmatismo e determinismo positivista.

A origem da abordagem (auto) biográfica no domínio das ciências da educação e da formação de adultos, de acordo com Finger e Nóvoa (1988) surgiu primeiramente no final do século XIX na Alemanha, com o propósito de contrapor a sociologia positivista, sendo desenvolvida à primeira mão de modo concreto pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago entre o período dos anos vinte e trinta.

No decorrer de seu percurso o método biográfico se volta para uma investigação autônoma opondo-se ao princípio positivista das ciências sociais. Desse modo, no campo das ciências da educação o método veio contribuir não somente como um instrumento investigativo, mas também (principalmente) como um instrumento de formação.

Nesse sentido, conforme Ferrarotti (1988) o método biográfico em sua autonomia consiste na compreensão do cotidiano, das situações-problema e contradições impostas no percurso da vida revelando assim um método que traduz as estruturas sociais através dos comportamentos individuais ou microssociais. Portanto, esse método possui como finalidade

contribuir para uma articulação da ação à estrutura, de uma narrativa particular à narrativa social, ou seja, as narrativas não se configuram somente no espaço vivido por um sujeito, mas também no espaço vivido em sociedade.

Neste contexto, observei que as narrativas têm como fundamento propiciar aos sujeitos a própria visibilidade, de forma a reconstruir seus percursos, (re) significando-os. Para tanto se faz necessário, como atesta Gomez (1992), que o sujeito seja o protagonista do seu próprio contexto imerso em um conjunto de valores, simbologias, troca de afetividades, convivência com as diferenças e outras conjunturas. É uma realidade que não se desenvolve somente a partir do conhecimento inserido na prática, mas também na teorização dessa prática.

Abrahão (2004), dentre seus estudos em relação às narrativas, defende que a memória do sujeito que narra, bem como os instrumentos de análise e interpretação de quem pesquisa são elementos que atrelam e completam para melhor compreensão das dimensões representacionais do contexto investigado, tanto na perspectiva pessoal quanto social do sujeito. Nesse sentido, as narrativas para a autora são fontes que evidenciam forte sentido pessoal e pronunciam presente, passado e futuro movidos pela recordação resgatando não uma *vida como de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu* (BENJAMIM, 1996 citado por ABRAHÃO, 2004, p. 210).

Abrahão diz que desde que as lembranças não sejam um acúmulo passivo de fatos, mas sim um processo dialético de constituição de sentidos, lidar com narrativas não é somente colecionar fatos diversos, em realidades narrativas diversas, mas também fazer parte da construção de uma memória que deseja expor-se a partir da figura de um pesquisador. Desse modo, a narrativa deve ser concebida como uma construção tanto de quem narra como de quem pesquisa, se considerar que tanto o narrador quanto o ouvinte compartilham memórias, as quais possibilitam o passado configurar-se como presente. Desse modo, a autora afirma que é nesse ato de reinterpretação permanente dos fatos do passado no presente que narrador e ouvinte “vão tecendo fios da narrativa como memória compartilhada [...], ou seja, o ouvinte reinterpreta os fatos narrados e, nesse processo de reinterpretação, traços do conto original permanecem enquanto outros são recriados, o que possibilita a identificação da memória como ato de criação” (ABRAHÃO, 2004, p. 211). A narrativa então para esta autora se configura como uma construção da qual também faz parte o pesquisador; por conta da especificidade de sua maneira de produção.

Goodson (1992, p. 71), comungando com a proposta do uso das narrativas, diz que é uma investigação educacional qualitativa que busca ouvir o que o professor tem a dizer, respeitando na íntegra os dados que são construídos por eles nas narrativas. Ressalta ainda que



ouvir a voz do professor é uma forma de evidenciar o que narram, bem como é de grande relevância as referências de seu trabalho.

Moita afirma que a narrativa é uma metodologia que permite o diálogo entre o singular e o sociocultural levando a uma reflexão sobre a relação entre esses dois contextos bem como a compreensão de “co-habitações de significados múltiplos num mesmo vivido” (1992, p. 116).

No campo da educação, dentre as diversas pesquisas qualitativas vêm sendo desenvolvidos estudos sobre o pensamento do professor, as histórias de vida, o conhecimento prático favorecendo os estudos epistemológicos da utilização das narrativas tanto na área pedagógica como na da pesquisa, abrindo uma nova temática na pesquisa sobre formação e práticas docentes.

Outro aspecto de grande relevância nas narrativas está em concebê-las como um processo de formação. Cunha (1997) defende tal premissa porque simultaneamente o sujeito organiza seus pensamentos para a narrativa e reconstrói sua experiência de modo reflexivo, levando-o a desenvolver uma análise de si constituindo novos parâmetros de compreensão de sua prática. A autora ressalta que um segundo fator de suma importância é a ligação dialética que se constitui entre narrativa e experiência, pois ambas convergem tornando-se parte do contexto vivido pelo sujeito, ou seja, proporcionam-lhe contextos de registros a partir de suas histórias de vida, seus percursos escolares e acadêmicos, suas relações e representações no convívio do trabalho, bem como em sua inclusão cultural no tempo e espaço, porque a ação de

Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão de si mesmo (CUNHA, 1997, p. 4).

Por outro lado, conforme Benjamim (1993 citado por SOUZA, 2006, p. 92), o sujeito narrador vem perdendo seu papel de protagonista no cotidiano, causando um vazio na ação de falar e escrever sobre as experiências ao longo da vida. Segundo Benjamim, experiência e narração estão atreladas, porque é através das experiências que o narrador constrói e partilha entre os seus pares, as aprendizagens oriundas de vivências singulares, bem como coletivas.

A perda desse papel protagonista origina-se do fortalecimento do capitalismo, bem como da solidificação da elite no século XX fazendo emergir um novo modelo de comunicação, a informação, levando pois, ao enfraquecimento das narrativas como princípio

da experiência. A informação é tratada de modo banal e ao mesmo tempo é constituído um processo sutil de controle sobre os pensamentos e ações humanas, de forma a prejudicar o verdadeiro sentido das narrativas.

Larrosa (2002) afirma que uma sociedade alicerçada sob o signo da informação vem tornando impossível o desenvolvimento das experiências pelos sujeitos. Diz que atualmente aspectos como o excesso de informação e opiniões, a falta do tempo pela velocidade dos acontecimentos e a excessiva prática do trabalho vêm causando a escassez das experiências.

O perfil do sujeito moderno se define então como hiperinformado, munido de muitas opiniões e bastante motivados, porém nada acontece, pois o sujeito da experiência, segundo o autor (2002), se configura não por sua ação, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e adesão. Tal passividade não se dá ao conformismo, mas sim na paixão, no padecimento, na paciência, na atenção, de forma a emergir uma disponibilidade única e essencial. O sujeito da experiência é um sujeito exposto porque trata de se relacionar com algo que se prova por conta de sua capacidade de formação e/ou transformação, pois é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar-nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2002, p. 25-26).

Nesse sentido, o saber da experiência desenvolve-se por meio de um movimento dialético entre o conhecimento e a vida humana. É um saber subjetivo, individual, relativo, incerto, tendo limites tanto para o individual quanto para o coletivo de acordo com os fatos que acontecem com cada um, pois como ressalta o autor ninguém aprende da experiência do outro, a não ser que de alguma forma ela seja revivida de maneira singular.

Segundo Souza (2006), a utilização das narrativas conduz a uma dimensão de auto-escuta, é como se o sujeito estivesse narrando para si mesmo suas experiências e aprendizagens construídas ao longo do processo pessoal e formativo, oportunizando o acesso às aprendizagens subjetivas dos sujeitos, auxiliando-os na compreensão em que se pautam para desenvolver sua prática pedagógica.

Josso (2004) defende o desenvolvimento do trabalho biográfico através das narrativas como um elemento que evidenciam por meio das lembranças as “experiências” dos sujeitos como significativas, através de seu desenvolvimento nos percursos socioculturais, bem como das representações que constituíram de si próprios e do *habitat* natural.

Nesse sentido, Josso (2004) afirma que o trabalho com as narrativas constituídas por memórias compreendidas como “experiências” são significativas das aprendizagens do sujeito, do seu desenvolvimento na trajetória sociocultural, bem como das representações

constituídas de si mesmo e do seu contexto. Tais “experiências” “significativas” indagam aspectos como: “o que é minha formação? Como me formei?” (p. 47). Dessa forma, não se acabam os elementos das “experiências” resgatadas a partir do percurso vivido, porém a autora diz que uma experiência só é considerada formadora quando se atrela ao aspecto da aprendizagem, ou seja, essa experiência é carregada de atitudes, comportamentos, concepções, saber-fazer, sentimentos que dão peculiaridade a uma subjetividade e identidades.

A autora (2004) diz que aprender através da experiência passa pela capacidade de solucionar problemas dos quais é possível desconhecer que possuem formulações e alternativas teóricas. Desse modo, a autora utiliza a aprendizagem experiencial como forma de resolução de problemas atrelada a uma elaboração teórica e/ou de uma simbolização. A aprendizagem experiencial possibilita o desenvolvimento de narrativas, configurando-se em um processo de conhecimento de si mesmo ligados aos contextos formativos e de aprendizagens constituídas no percurso vivido. Por meio das narrativas, o sujeito constrói um conhecimento de si, sobre os outros e o contexto, o qual se evidencia através de seu interior de sua peculiaridade e de suas experiências e aprendizagens adquiridas.

Então, a experiência formadora é concebida pela autora (2004) como uma aprendizagem que relaciona, hierarquicamente: “saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo” (p. 39) que dispõe a cada sujeito a possibilidade de um momento para si, bem como para o contexto, através da construção de uma série de narrativas alicerçadas em seus processos de formação, conhecimento e de aprendizagem oriundas da capacidade de caracterizar significado ao que foi vivido tanto no contexto singular quanto no coletivo.

Josso ressalta que as narrativas orais e escritas são um modo de se observar um aspecto singular dos contextos educativos, que oportunizam uma reflexão das representações do saber-fazer e das alusões que contribuem na descrição e compreensão de si e do ambiente vivido. Para compreender como tal formação se constitui, é preciso aprender, através da experiência direta, a observar tais experiências das quais se pode afirmar, com mais ou menos profundidade, em que elas foram constituídas.

A autora afirma que tratar das próprias experiências formadoras significa, de certa forma, narrar a si mesmo a própria história, acompanhadas de suas qualidades pessoais e socioculturais. Outro aspecto que a autora defende

[...] é um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que impõe à nossa consciência e delas extrairemos as

informações úteis às nossas transações conosco próprios e / ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 48).

Embora tenha recorrido nesta pesquisa ao pensamento de vários autores resguardando suas especificidades teórico-epistemológico-metodológico a fim de enriquecer a contextualização sobre o sentido de experiência na docência, fiz uso das narrativas, ancoradas nos autores anteriormente citados entrelaçando-os à concepção de Conelly e Clandinin (1988 apud MACLNTYRE, 1981) na qual definem que a unidade narrativa é como a união de um determinado sujeito a um determinado tempo e lugar revelando tudo que ele se tornou e tem sido a partir do seu passado.

Para Conelly e Clandinin, o desenvolvimento das narrativas em pesquisas educacionais é pertinente, pois

Nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individualmente e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que nós seres humanos experimentamos o mundo. Desta ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens das histórias dos demais e das suas próprias (1995citado por SOUZA, 2006, p. 99).

Conelly e Clandinin (1988), corroborando com o pensamento de MacIntyre (1981) sobre narrativas, concebem-nas como “unidade narrativa”, ou seja, intrínseca ao sujeito porque se constitui desde o nascimento se estruturando ao percurso vivido até a morte como uma narração de princípio, meio e fim.

Nesta concepção de unidade narrativa a vida de um sujeito está sempre atrelada a outras vidas ou unidades narrativas. Sendo assim nenhuma destas se desenvolvem fora do contexto de outras narrativas. Elas se interagem uma com as outras, formando suas histórias de modo contínuo.

Ao relacionar a unidade narrativa da vida de um sujeito com o seu passado, MacIntyre introduz um conceito de comunidades em que tais sujeitos estão contidos. Para MacIntyre a história da vida de um sujeito, sempre está imersa na história daquela comunidade derivando de lá a própria identidade (MACLNTYRE, 1981 citado por CONELLY E CLANDININ, 1988, p. 49).

Nesta ótica, a unidade narrativa se conceitua configurando-se em dois aspectos: a) primeiro o sujeito é o que os outros o veem, ou seja, é visto a partir do percurso de sua história de vida que se configura como um contexto particular, próprio de cada um; b) outro aspecto da unidade narrativa do sujeito se constitui na interação social dele com os demais,

desenvolvendo uma teia de relações afetivas, familiares, de crenças, profissionais e outras que vão tecendo as histórias de vida de si com o outro e vice versa. Desse modo, a unidade narrativa de qualquer vida faz parte de uma narrativa entrelaçada.

Enfim, nesta pesquisa optei pelas narrativas por acreditar que elas possibilitariam aos professores investigados narrarem suas experiências, que são ligadas a partir do que se vive e do vivido ao longo da vida, pois o trabalho com as narrativas é uma abordagem que pode contribuir com a construção de uma “contramemória”, de modo a desmitificar imagens e representações sobre a prática do professor, sobre os fundamentos teóricos da prática, como forma de negação ao discurso oficial difundido pelas políticas de formação que vêm estruturando o trabalho docente (CATANI *et al.* 1997 citado por SOUZA, 2006, p. 30).

### **O Contexto da Pesquisa**

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa parte do espaço natural como recurso direto para a coleta dos dados, por acreditarem que os investigadores qualitativos exploram o lócus da investigação. Tal ação ocorre porque priorizam o contexto e entendem que as ações podem ser bem mais compreendidas quando são analisadas no seu lócus natural. Desse modo, a escola foi o espaço privilegiado para a presente investigação. Embora as narrativas ocupem um ponto central, foram utilizados questionários para coleta de dados inicial, cujo objetivo foi realizar a caracterização dos sujeitos a serem pesquisados. O instrumento foi constituído de questões fechadas e abertas.

Inicialmente pensei em ter como sujeitos professores da Rede Municipal de Ensino que atuassem na 1ª etapa de cada regional (sul, Leste, Oeste e Norte) com experiência de EJA acima de 06 anos. Porém, encontrei uma realidade diferente da pensada, pois por meios de um levantamento prévio percebi que as escolas apresentavam diversidade nas estruturas das etapas bem como no tempo de experiência dos profissionais que atuam na modalidade EJA não oportunizando a escolha de uma escola por regional. Tal descoberta revelou a necessidade de investigar o perfil destes profissionais. Nesse sentido, apliquei um instrumento de caracterização em 14 escolas que ofereciam a modalidade EJA na 1ª e 2ª etapa. Com esse instrumento obtive dados de 23 professores, conforme os quadros a seguir:

### QUADRO 01 – Idade e Gênero dos Professores

IDADE	PROFESSORES	GENERO	
		Feminino	Masculino
31-40	04	19	03
41-50	09		
51-60	09		

Dentre os professores que atuam na modalidade EJA nas 1ª e 2ª etapas estão distribuídos na faixa etária entre 31 a 60 anos na qual prevalecem a atuação dos professores com a faixa etária acima de 40 anos. Quanto ao Gênero o sexo feminino se destaca com um montante de 19 professoras dentre os 22 sujeitos pesquisados.

### QUADRO 02 – Formação Inicial dos Professores

FORMAÇÃO INICIAL		
Ensino Médio	Magistério	Outros
01	19	02

Como revela a pesquisa, a maioria dos professores que atuam na EJA teve em sua formação inicial o curso do magistério.

### QUADRO 03 – Escolaridade dos Professores de EJA

ESCOLARIDADE					
FEMININO			MASCULINO		
Graduação	Especialização	Mestrado	Graduação	Especialização	Mestrado
19	13	---	03	01	---

Quanto à Escolaridade os resultados indicam que todos os professores são graduados e embora nem todos sejam especialistas há um numero significativo dos que possuem a

especialização perfazendo um total 14 dos 22 professores. As especializações desenvolvidas pelos professores passam por temáticas como: Gestão Pública; Educação Especial; Psicopedagogia; Comportamento Humano; Didática; Alfabetização; Currículo; Supervisão Escolar e Metodologia do Ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) para a EJA, por meio da Resolução CEB 03/97, estabelece diretrizes para planos de carreira e magistério fomentando os sistemas de ensino e instituições formadoras a desenvolver formação docente em serviço por meio, por exemplo, de cursos de especialização. No entanto, a formação, para ser legitimada em um padrão de qualidade, faz-se necessário a garantia de espaços específicos para os profissionais que lidam com a modalidade EJA, e tais espaços devem ser respaldados no conjunto de instituições formadoras.

#### QUADRO 04 – Área de Atuação dos Professores de EJA

IDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO			
	FEMININO		MASCULINO	
	1ª ETAPA	2ª ETAPA	1ª ETAPA	2ª ETAPA
31-40	03	01	---	---
41-50	06	03	01	01
51-60	04	05	01	---

No que se refere à Área de atuação os resultados mostram que no gênero feminino a 1ª etapa (que corresponde à aquisição inicial da alfabetização) está com a maior parte das professoras entre 41-50 anos e na 2ª etapa atuam as professoras com a idade entre 51-60 anos. No gênero masculino é revelada uma situação completamente equilibrada em que os professores das faixas etárias estão distribuídos igualmente entre as etapas.

#### QUADRO 05 – Tempo de Experiência dos Professores de EJA – Masculino

IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA – EJA					
	05	05 - 10	10 - 15	15- 20	20-25	25-30
41-50	01	01	---	---	---	
51-60	---	---	---	---	01	

O tempo de experiência dos Professores do sexo masculino na modalidade EJA aparece na faixa etária entre 41 a 60 anos. Dentre os 03 Professores 01 encontra-se no fim de carreira.

#### **QUADRO 06 – Tempo de Experiência dos Professores de EJA – Feminino**

IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA – EJA					
	05	05 – 10	10 - 15	15-20	20-25	25-30
31-40	01	03	---	---	---	---
41-50	01	04	---	01		01
51-60	02	05			01	

O tempo de experiência na EJA do gênero feminino destaca-se entre 05 a 10 anos sendo que entre as 19 professoras apenas uma encontra-se no fim de carreira.

O tempo de experiência docente vem sendo alvo de estudos de pesquisadores como Huberman e Schapira (1986) que defendem a existência de diversas etapas na vida pessoal e profissional influenciando o professor como pessoa. Os autores ressaltam que tais fases não são consideradas obrigatórias, por entender que há situações pessoais, profissionais e contextuais que influenciam os professores.

Quanto ao que se refere à Formação profissional o grupo masculino dos 03 entrevistados apenas 01 considera que sua formação foi ideal e integral para a realização de sua prática pedagógica, os demais reconhecem haver faltado mais teoria e prática na sua formação.

O grupo feminino revelou entre as mais jovens o reconhecimento de haver faltado teoria e prática na formação; as professoras que estão na faixa etária entre 41-50 anos dividem opiniões sobre a falta de teoria e prática, sendo que nessa faixa etária apenas 02 reconhecem que sua formação não tem nada a ver com sua prática na EJA. As professoras mais experientes e na faixa entre 51-60 anos colocam que estão satisfeitas com sua formação profissional no desenvolvimento de sua prática.

#### **Os Sujeitos da Pesquisa**

Os 06 (seis) professores que passaram a fazer parte da presente pesquisa atenderam os seguintes critérios:

- experiência há mais de 05 (cinco) anos em EJA;



- atuação nas 1ª e 2ª etapas dessa modalidade;
- e serem efetivos da rede.

A identidade dos sujeitos é fictícia na qual se apresenta um breve histórico pessoal e profissional conforme quadro abaixo:

#### QUADRO 07 – Sujeitos da Pesquisa

Sujeito	Naturalidade	Idade	Formação Inicial	Graduação	Pós Graduação	Etapa EJA	Tempo EJA
Beto	Cuiabá/MT	43	Magistério	Pedagogia	Comportamento Humano	2ª	07 anos
Flora	Mantena/MG	49	Magistério	Pedagogia	Didática Geral	1ª	18 anos
Juju	Cuiabá/MT	43	Magistério	Pedagogia e Artes	Alfabetização	1ª	07 anos
Maria Guerra	Cuiabá/MT	46	Magistério	Pedagogia e Artes	Supervisão Escolar	2ª	09 anos
Jonathan	São Paulo/SP	58	Ciências Contábeis	Pedagogia e Sociologia	Currículo	1ª	17 anos
Menestrel	Aquidauana/MS	52	Eletrotécnica	Pedagogia	Metodologia do Ensino	2ª	23 anos

#### Os Instrumentos da Investigação e a Coleta de Dados

Foi desenvolvida no segundo semestre de 2008, uma fase exploratória como forma de realizar uma aproximação com o universo da EJA utilizando como procedimento um questionário e pesquisa documental, objetivando caracterizar as escolas e os professores a fim de mapear as questões quanto: ao gênero; idade; escolaridade (formação inicial, graduação e pós- graduação); etapa de atuação; tempo de EJA e a opinião que atribuíam à qualidade da formação profissional que tiveram. O instrumento de caracterização contribuiu para o delineamento do perfil docente de tais sujeitos que atuam na EJA, e ao mesmo tempo, auxiliou na escolha dos sujeitos que se adequava na investigação.

Com os 06 (seis) sujeitos selecionados retornei às escolas de cada um para desenvolver a segunda fase, ou seja, construir as narrativas de vida por meio de entrevistas semi-estruturadas através de narrativas orais na qual busquei coletar dados sobre a visão que os sujeitos possuíam de seus alunos de EJA e quais as expectativas que eles traziam para a escola. Outro aspecto abordado na narrativa oral foi a busca de compreender a construção das aprendizagens desses sujeitos indagando como foi desenvolvida a última aula na turma considerando: o que ensinaram; como ensinaram; como perceberam as aprendizagens dos alunos e quais as maiores dificuldades em trabalhar com a EJA.

Nesta fase, corroborando com o pensamento de Souza (2006) procurei voltar o olhar para o entendimento de como os professores de EJA constroem seus conhecimentos, crenças e aprendizagens elaboradas na sua trajetória de formação, que também se compõe de diferentes identidades que de acordo com os modelos determinados pelo poder maior são controladas, padronizada e performatizadas.

As narrativas, sejam orais ou escritas, priorizam as vozes dos professores, na qual lhes é oportunizado, narrar tanto seus pensamentos quanto suas práticas desenvolvidas através de suas experiências. Por meio das narrativas há a possibilidade de se alcançar os pensamentos subjetivos dos professores contribuindo assim para a compreensão da construção e (re) construção de suas aprendizagens.

A terceira fase tratou-se de narrativas escritas na qual procurei resgatar a infância, a vivência escolar dos sujeitos como forma de compreender as relações que podem ser estabelecidas e busquei compreender quais são as expectativas desses professores frente à educação; qual a concepção de educação que trazem no atual contexto pautado em uma ideia de “escola que temos e a escola que queremos”; busquei também neste instrumento identificar as perspectivas que os sujeitos têm sobre a EJA enquanto função social a partir de: conteúdos de ensino, métodos, avaliação, currículo, estrutura do curso de EJA; relação professor/aluno, formação continuada, e, por fim, compreender o sentido de ser professor hoje.

Observei que nem todos os sujeitos desenvolveram uma narrativa com todos estes elementos estruturados em um roteiro. Percebi que uma parte dos professores pesquisados não externalizaram as suas crenças, interpretações, escolhas, valores e responsabilidades.

Segundo Mizukami (2002) identificar as ações em sala de aula por meio das narrativas a partir do pensamento docente não é uma tarefa fácil, porém de grande relevância para a compreensão da construção das aprendizagens docentes, pois, quando os professores narram, refletem e expõem sobre as ações de sala de aula, os mesmos, estabelecem seus próprios

conceitos pedagógicos, ou seja, a narrativa possibilita-lhes o momento de elaborar suas teorias práticas internas.

Nesse sentido, a terceira fase narrativa buscou identificar as crenças, os valores e as concepções que os professores possuem sobre o ensino, sobre a modalidade que atuam; como concebem o conteúdo curricular; quais os desejos e expectativas que nutrem pelo seu trabalho enquanto docentes que são.

No quarto e último lancei as narrativas escritas que diferentemente da anterior, com o propósito de compreender as vivências profissionais construídas por esses sujeitos como a escolha da profissão de docente, se ela esteve em seus projetos de vida, sendo que caso estivesse que narrassem o motivo pelo qual optaram pela docência e caso não estivesse, qual outra profissão teriam escolhido. A próxima questão tratou de quais cursos foram feitos durante a trajetória profissional (incluindo especialização, caso tenham concluído) e por que escolheram tal curso e a última buscou saber se as experiências pessoais ajudaram no trabalho com a EJA e como se deu o engajamento em tal modalidade.

Procurei selecionar nos registros pistas para a compreensão das experiências reveladas que foram construídas antes da formação profissional docente com a finalidade de identificar não apenas o significado da escolha da profissão, mas os fatores que influenciaram na orientação e nas práticas pedagógicas atuais narradas pelos professores. Busquei, portanto, me ater a vários aspectos que confirmam tal constatação, como por exemplo, o contexto da infância e familiar, as vivências escolares e outros que apresentaram importante influência na formação da postura do sujeito em relação o que narram como tradução nesta pesquisa de aprendizagem docente.

Apresento a seguir o percurso trilhado no processo de investigação cujo relato está organizado primeiramente com a parte introdutória em que nesta soma ao conjunto, a *Orientação Metodológica* utilizada na pesquisa onde contextualizo a escolha da abordagem qualitativa do método biográfico, fundamentando-me nos aportes teóricos e metodológicos das narrativas orais e escritas. O *Contexto da Pesquisa* em que trago a trajetória trilhada até chegar aos *Sujeitos da Pesquisa* onde narro às fases da pesquisa: 1) Exploratória na qual há uma aproximação do universo da EJA através de procedimentos por meio de questionários e pesquisa documental; 2) Construção das narrativas de vida – entrevistas semi-estruturadas que se caracterizam entre narrativas orais e escritas fechando o contexto introdutório. A organização dos capítulos é dividida em quatro.

**No capítulo 1** – “Políticas Orientadoras da EJA”, apresentei a política vigente de formação de professores da EJA; O contexto organizado da EJA partindo da rede pública do

Estado até a municipal de Cuiabá e fechei com o contexto de política de formação oferecida pelo município de Cuiabá.

**No capítulo 2** – “Uma Visão Panorâmica da EJA no Brasil” situei as pesquisas e a formação de professores desenvolvidas na EJA e em seguida contextualizo um breve percurso histórico sobre a EJA no Brasil, na qual aponte as novas ideias que compõem a concepção da EJA numa proposta de educação permanente fechando o capítulo com as contribuições e inspirações de Paulo Freire para o desenvolvimento de tal modalidade.

**No capítulo 3** – “Estado da Questão sobre Aprendizagem e Formação de Professores para a EJA” trata-se da pesquisa bibliográfica na qual abri a discussão partindo das teorias das aprendizagens dos adultos, em seguida, contextualizei a concepção de aprendizagem e de conhecimento da docência. Considerando a aprendizagem docente o foco principal desta pesquisa defini como aportes teóricos as temáticas pautadas no *pensamento; na identidade e na formação dos professores*.

**No capítulo 4** – Apresentei análise das narrativas e a elaboração do relatório final dos sujeitos pesquisados no qual foi dividido em dois grandes eixos temáticos: I. Vivências Pessoais e Profissionais e II. Contexto de Atuação na EJA. No primeiro eixo, Vivências Pessoais e Profissionais dividi em dois sub-eixos: lembranças da infância e a experiência escolar; da escolha profissional docente. No segundo eixo, o contexto de atuação profissional, dividi em três sub-eixos assim organizados: Visão dos professores sobre os alunos e expectativas futuras de EJA; Trajetória das identidades dos professores da EJA e o Universo das aprendizagens Docentes.

Finalizei, apresentando o sentido da pesquisa, respondendo ao problema da investigação proposta, como forma de contribuir com este campo de pesquisa, revelando os aspectos das aprendizagens docentes, voltadas para a modalidade EJA, considerando as aprendizagens de diferentes naturezas tecidas na vivência cotidiana do fazer pedagógico e nas especificidades dos conhecimentos gerados pelo contato com os alunos e indicando possíveis investigações no campo das aprendizagens docentes.

## **1 POLÍTICAS ORIENTADORAS DA EJA**

Neste capítulo busquei caracterizar a política vigente de formação de professores da EJA; O contexto organizado da EJA partindo da rede pública do Estado até a municipal de Cuiabá encerrando com a realidade política de formação oferecida pelo município de Cuiabá.

Por outro lado, busquei evidenciar os contextos complexos e desafiadores que ainda impedem o avanço da modalidade EJA em seus direitos. Dessa forma tomei por base as diretrizes da reforma educacional mais especificamente o FUNDEF e o que o mesmo na estrutura que se encontra representa para o desenvolvimento da modalidade EJA no contexto brasileiro.

Apontar as dificuldades que os estados e municípios vêm enfrentando desde a medida do FUNDEF faz com que se compreenda mais claramente um dos motivos que a educação básica da EJA vem se mantendo na condição marginal, ao longo de sua trajetória.

### **1.1 Política de Formação dos Professores de Educação de Jovens e Adultos**

A formação dos professores de EJA com qualidade é de suma importância para combater a retenção e evasão. O disposto no art. 22 da Lei de Diretrizes e Base – LDB estabelece a formação de professores de qualquer nível ou modalidade estipulando que a “Educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e oferecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Complementando, o art. 61 estabelece a “formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando [...]”.

A legislação segundo os artigos citados anteriormente pronuncia-se claramente quanto à finalidade da Educação Básica para o educando, bem como a importância da formação docente para atender tal demanda. Nesse sentido, vi que a educação e a escola não devem ser pensadas de forma isolada; mas sim de modo que construam ações estratégicas de um espaço

educativo que antes de tudo considere a existência de diversos grupos de sujeitos: pescadores, quilombolas, donas de casa, etc. de modo a reconhecer e valorizar os saberes e conhecimentos dos diferentes sujeitos tanto em relação à aprendizagem quanto a própria produção do conhecimento, respeitando a heterogeneidade da relação dos mesmos com a terra, com o mundo do trabalho e da cultura.

Por outro lado, em condição de exclusão também se encontram muitos professores que lidam com a modalidade de EJA e não possuem formação que dêem conta de conhecimentos suficientes para oportunizar a continuidade dos processos de aprendizagem e adequados para constituir espaços que levem ao aprendizado e compor o currículo da EJA.

O desafio de criar processos de formação permanente para os professores significa a possibilidade de efetivar concepções negadas durante tempos de percurso na EJA, bem como, fomentar a busca por espaços legais, institucionais, em que as ações políticas de atendimento pela escola e pela EJA se configurem como direito, impulsionando os professores para intervir no contexto social, educacional e pedagógico, de modo qualificado, consciente e intencional. Vale ressaltar que este pensamento de formação leva em consideração se o professor possui perfil de profissional para a modalidade.

A legislação torna claro que na formação docente, além das temáticas formativas inerentes à profissão, faz-se necessário atender às peculiaridades da modalidade EJA.

Nesse sentido, o professor da EJA deve desenvolver o seu ofício por meio de um processo dialógico, pois os educandos vêm de uma realidade carregada de experiências socioeconômico-culturais na qual grande parte deles se encontra na mesma idade do professor exigindo realmente que este esteja qualificado através de propostas pedagógicas que priorizem os perfis e expectativas do educando.

Para tanto, o art. 67 da LDB ampara a formação em serviço, para atender às especificidades desta modalidade de ensino quando contempla o *aperfeiçoamento profissional* continuado dos professores.

Em relação aos cursos Normais Superiores, estes estão amparados pela Res. CNE/CP 01/99, na qual poderão formar docentes tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental, estendendo também para a EJA correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A legislação na Res. CEB/CP 02/99 traz o cuidado quanto à “infantilização” da EJA em relação aos seus métodos, conteúdos e processos quando estabelece no § 2º do art. 1º compromisso igual de desenvolvimento pedagógico e sistema de ensino, ressaltando no art.

5º, no seu § 2º que os conteúdos curriculares serão desenvolvidos de forma a atender às complexidades nas situações seja das crianças, jovens e ou adultos.

De acordo com Di Pierro (1995), não há uma política nacional de formação de docentes para educação básica de jovens e adultos, conseqüentemente resultando a um despreparo dos professores/as que atuam nessa área.

Portanto, na docência de jovens e adultos, há ainda, em todo o país, um grande número de professores leigos, considerados “habilitados”, que de modo geral são colocados no corpo docente do ensino regular – sem que se lhes tenha sido concedida a oportunidade da reflexão sobre aspectos importantes da atividade que vão desenvolver. Segundo Haddad & Di Pierro (1994:16) tal fato acontece porque

na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. Aliado a isso, as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) para a EJA afirmam que o Brasil traz uma rica experiência no campo da EJA, carregada de conhecimento em torno de métodos, técnicas alternativas de alfabetização de educação de jovens e adultos. Essas experiências, com algumas exceções, não se transformaram em material didático específico para a modalidade EJA, inclusive à frente do processo alfabetizador. Os estabelecimentos formadores, principalmente as universidades, têm como obrigação se aliar a tal dívida social proporcionando momentos de formação docente, resgatando experiências significativas, elaborando material didático, bem como utilizando seus veículos de comunicação para divulgar as “finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas”, de acordo com o disposto do art. 221 da Constituição Federal.

Além da formação inicial o referido documento, por meio da Resolução CEB 03/97, estabelece diretrizes para planos de carreira e magistério fomentando os sistemas de ensino e instituições formadoras a desenvolver formação docente em serviço por meio, por exemplo, de cursos de especialização.

No entanto, a formação, para ser legitimada em um padrão de qualidade, faz-se necessário a garantia de espaços específicos para os profissionais que lidam com a modalidade EJA, e tais espaços devem ser respaldados no conjunto de instituições formadoras.

Por outro lado, a formação docente na modalidade EJA também deve se desenvolver sob a ótica de outros contextos como, por exemplo, a escola que é um espaço educativo propulsor de mudanças por possibilitar ao docente reconhecimento das características do seu contexto de trabalho tanto profissional como pessoal e nele atue de maneira a provocar mudanças.

Uma das mudanças que podem surgir como perspectiva inicial para a formação é a possibilidade de integração de grupos de professores profissionais que, embora desenvolvam experiências de ensino e aprendizagem muito próximas, na maioria das vezes estão solitários, cada qual em seus afazeres pedagógicos formando “ilhas” nas escolas.

Desse modo, a formação docente para a modalidade EJA também deve ser respaldada na experiência profissional dos docentes, fomentando uma postura crítico-reflexivo, que oportunize a eles atuar de forma autônoma, mas integrada, bem como desenvolver a ação de autoformação coletiva com interlocução com os pares. A formação docente, assim, parte da prática adquirida na sala de aula, porém fortalecida pela aquisição de bases teóricas sólidas. A formação docente deverá ter a compreensão de que para haver inovação é necessário que os docentes promovam transformações, atitudes e ações pedagógicas, refletindo no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com orientações do projeto Sala de Professor para o conjunto de (re) significações se efetivarem é necessário a adoção de um conjunto de princípios baseados na

- Tematização da prática pedagógica: Considerar as representações que o professor possui sobre a prática docente, os conhecimentos já construídos e em desenvolvimento e, principalmente as posições diferenciadas sobre o fazer pedagógicas;
- Considerar o contexto em que se dá a prática pedagógica: Possibilitar ao professor definir-se por uma orientação metodológica que não envolve apenas aprender como se faz uma atividade, mas também como estruturar toda uma lógica de processo de conhecimento na ação que vai se desenvolver através de uma estratégia educativa, que permita ao professor criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentação através de modelos prontos e acabados, elaborados externamente;
- Considerar a escola como espaço de relações e confrontos de saberes: O processo de continuidade na formação profissional e pessoal do professor não pode estar desarticulado das escolas e de seus projetos. Portanto o processo educativo deve estar intimamente articulado aos projetos da escola, apoiando-os e subsidiando seu desenvolvimento e implementação;
- Trabalho coletivo: Incentivar o professor a desenvolver competências de uma cultura de cooperação como valorização profissional;
- Estimular o professor a se constituir leitor e escritor: Criar situações de aprendizagem para que o professor possa experimentar criar e recriar, a partir de conhecimentos conceituais prévios que possuem projetos de pesquisa/propostas pedagógicas de ensino e de aprendizagem, aplicá-los em sala de aula, registrar os resultados, divulgá-



los, aprofundando, assim, seus saberes práticos e os embasamentos teóricos adquiridos.

- Desenvolver uma cultura pedagógica em que o professor seja incentivado a registrar sua reflexão por escrito, discutir e analisar coletivamente sua ação docente, reorganizar a ação docente, experienciando-a reflexivamente, ajudando-os a assumirem, com responsabilidade, a própria formação continuada.
- Profissional capaz de gerenciar a sua própria formação: Criar momentos de formação e investigação para que o professor possa refletir sobre sua ação docente e se assuma como produtor de sua profissão. Projeto Sala de Professor (2003).

Entretanto, considerando que os princípios em questão visam ao fortalecimento da prática docente, faz-se necessário também definir no contexto de tal concepção de formação as possíveis dimensões do formar defendidas no projeto “Sala de Professor” em que a **dimensão legal** ressalta a necessidade do conhecimento mínimo de diretrizes legais que embasam ações tanto do professor coordenador pedagógico como dos professores; a **técnico-científica** defende que o conhecimento deva transcender a área específica, se articulando com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares; a **dimensão da formação continuada** traz que o profissional formado a partir da compreensão explicitada nos princípios já referidos deve ter a possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação; a do **trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico** diz que é em prol de um projeto de escola, com objetivos claros de formação do aluno e do cidadão, que professores gestores e outros profissionais da Educação devem se congregam para um trabalho significativo junto com os educandos; a **dimensão dos saberes para ensinar**, dentre vários conhecimentos que o abrange, ressalta a importância de se priorizar o conhecimento específico da área, o conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos, o conhecimento sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos, o conhecimento sobre os aspectos afetivos e emocionais e por último o conhecimento sobre os objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional; e por fim a **dimensão crítico-reflexiva** traz a importância de perceber-se e perceber as ações que realiza, avaliá-las, modificá-las em função da percepção e avaliação e a dimensão avaliativa, passa pela avaliação do professor coordenador pedagógico e do professor formando em serviço, em relação à sua prática pedagógica ou a aspectos específicos estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou escola em que trabalha.

Portanto, a formação docente de EJA assim concebida poderá contribuir para melhorias no currículo e no ensino, na postura de todos que de alguma forma estão envolvidos neste processo. Levando desse modo à construção de outra cultura escolar desejável que

proporcione desenvolvimento de processos e projetos exitosos que resultem qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos.

## **1.2 A Educação de Jovens Adultos na Rede Pública de Ensino**

Mesmo que a educação de jovens e adultos – EJA no Brasil venha aos poucos sendo ‘legitimada como um direito para milhares de sujeitos que não tiveram a chance de concretizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Ainda assim, não se efetivou nacionalmente uma política para EJA, nem se firmou como resultado do pleito de tal direito, um sistema nacional articulado de atendimento que possibilite que todas as pessoas acima de 14 anos possam, pela escolarização, encarar os desafios contemporâneos exigidos pela sociedade brasileira.

Pressionados pelas dificuldades de financiamento produzidas pela implantação do FUNDEF, que deixou de lado a contagem dos alunos matriculados em programas de educação de jovens e adultos, os municípios, obrigados legalmente a ofertarem tal modalidade de ensino, acabam por utilizar diversos meios para financiar a sua implantação. Um deles foi repassar parte dos custos e das responsabilidades para a sociedade civil; outra foi mudar a caracterização da EJA, de forma que considerasse o curso como um programa regular, desconsiderando os limites de idade, e assim poder ser contemplado com a contagem das matrículas para os recursos do FUNDEF.

Os resultados de todos esses fatores têm sido a produção de uma diversidade de propostas e projetos, em um panorama multifacetado de ações que podem conter inovação e criatividade, mas que acabam por produzir uma dinâmica diferenciada em cada município, muitas vezes com pouca estabilidade institucional, afeita muito mais às condições que as produziram e menos à constituição de um sistema nacional.

Conforme dados obtidos pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC por meio do Diagnóstico da EJA, Mato Grosso (2008) apresentava cerca de 406.911 (quatrocentas e seis mil, novecentas e onze) pessoas – jovens e adultos fora da sala de aula – demonstrando que com significativo número de cidadãos à margem do direito à educação escolar, as diversas ações ao longo dos anos viabilizadas no sentido de assegurar a inclusão desses jovens

e adultos no mundo escolar, não vêm atendendo tal propósito. O que se percebe em tal fato é que as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA não têm uma continuidade de ações, se desenvolvendo de forma pontual carregada de ações pulverizadas.

Tal fato se confirma quando se observa a reforma educacional iniciada em 1995 com características voltadas à restrição dos gastos públicos, com a finalidade de ajuste estrutural da política de governo para a estabilização econômica da época usando como estratégia a descentralização dos encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. Essas Diretrizes de reforma educacional fizeram com que o MEC mantivesse a Educação Básica de EJA na posição marginal, que já vem ocupando ao longo de sua trajetória (DI PIERRO, 2000).

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/96 se estabeleceu o fim da responsabilidade da sociedade, bem como dos governos em erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental descomprometendo o Governo Federal a aplicar com tal finalidade parte dos recursos ligados à educação resultando no aumento do gasto da educação como um todo.

Segundo Di Pierro (2000), com a reformulação do artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição constituiu-se em cada um dos Estados o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, que por sua vez priorizou o investimento somente para o ensino das crianças e adolescentes entre a faixa etária de 07 a 14 anos e desencorajou o setor público a ofertar a EJA no ensino fundamental.

Nesse sentido, a escolarização de EJA no Estado de Mato Grosso, mais especificamente em alguns municípios desde essa reformulação agravou-se mais ainda, pois como estratégia para angariar maiores recursos os governantes aglutinaram os alunos de EJA às demais modalidades de ensino mascarando o real número de alunos da modalidade.

Com referência à escolarização da população de jovens e/ou adultos do Estado de Mato Grosso entre o período de 1999-2005, mostra que taxa de alfabetização por grupos de idade e por situação de domicílio e gênero (15 a 24 anos e de 25 ou mais) encontram-se assim configuradas:

**QUADRO 08 – Taxa de Alfabetização por Grupos de Idade**

Alfabetização e grupos de idade										
Ano	15 a 24 anos					25 anos ou mais				
	Total	Homem (%)	Mulher (%)	Urbano (%)	Rural (%)	Total	Homem (%)	Mulher (%)	Urbano (%)	Rural (%)
1999	489.964	49,1	50,9	76,6	23,4	960.513	52,0	48,0	77,0	23,0
2001	512.110	50,4	49,6	79,0	21,0	1.070.656	51,0	49,0	81,0	19,0
2002	506.667	50,6	49,4	83,0	17,0	1.118.865	51,0	49,0	81,0	19,0
2003	524.987	48,2	51,8	79,7	20,3	1.127.093	51,0	49,0	78,4	21,6
2004	539.489	49,5	50,5	79,6	20,4	1.214.262	49,6	50,4	78,8	21,2
2005	556.264	50,3	49,7	78,7	21,3	1.262.207	51,0	49,0	78,3	21,7

Fonte: Anuário Estatístico de Mato Grosso/SEPLAN – 1999-2005.

A taxa de alfabetização, no grupo etário entre 15 e 24 anos, mostra que a diferença entre os gêneros é pouco significativa. Na situação de domicílio, os dados não são diferentes da média brasileira, na qual a taxa de alfabetização se concentra na zona urbana.

**QUADRO 09 – Taxa de Alfabetização da Zona Urbana – Não Alfabetizada**

Não Alfabetizada										
Ano	15 a 24 anos					25 anos ou mais				
	Total	Homem (%)	Mulher (%)	Urbano (%)	Rural (%)	Total	Homem (%)	Mulher (%)	Urbano (%)	Rural (%)
1999	10.547	54,8	45,2	51,6	48,4	183.054	49,0	51,0	59,8	40,2
2001	13.757	65,0	35,0	65,0	35,0	185.720	52,0	48,0	69,0	31,0
2002	9.774	66,7	33,3	63,4	36,6	174.964	51,0	49,0	66,0	34,0
2003	9.364	50,0	50,0	70,0	30,0	188.521	51,0	49,0	63,6	36,4
2004	7.258	72,7	27,3	59,1	40,9	189.732	51,0	49,0	62,6	37,4
2005	9.601	82,8	17,2	69,0	31,0	186.734	48,0	52,0	64,9	35,1

Fonte: Anuário Estatístico de Mato Grosso/SEPLAN- 1999 – 2005.

Na taxa de analfabetismo por grupos de idade e por situação de domicílio e sexo (15 e 24 anos e 25 anos ou mais), os dados confirmam que o gênero masculino apresenta maior índice nas duas faixas etárias.

Quanto à escolaridade média / Ano (total, por sexo, por domicílio) é verificado a seguinte realidade:

#### QUADRO 10 – Taxa de Escolaridade Média

ESCOLARIDADE	ANO	1999	2001	2002	2003	2004	2005
4 anos 4ª Série	homem	162.967	152.718	159.334	139.208	151.449	157.947
	mulher	130.991	143.757	129.676	132.652	124.064	125.832
	urbano	191.548	212.564	206.250	181.651	174.876	197.683
	rural	102.410	33.911	82.854	90.206	100.633	86.096
	<b>TOTAL</b>	<b>293.958</b>	<b>296.475</b>	<b>289.010</b>	<b>271.860</b>	<b>275.513</b>	<b>283.779</b>
6 anos 6ª Série	homem	59.545	64.317	71.032	78.337	71.928	80.121
	mulher	71.11	65.005	68.755	117.355	71.598	75.493
	urbano	99.009	107.307	113.390	58.181	109.541	115.220
	rural	31.647	22.015	26.395	39.007	33.985	40.394
	<b>TOTAL</b>	<b>130.656</b>	<b>619.322</b>	<b>139.785</b>	<b>156.362</b>	<b>143.522</b>	<b>155.614</b>
8 anos Ensino Fund.	homem	72.812	90.452	87.642	90.215	104.598	106.289
	mulher	62.603	74.974	95.141	81.777	92.061	96.352
	urbano	106.490	144.790	161.278	144.525	164.983	87.415
	rural	28.925	20.636	21.505	27.467	31.676	39.753
	<b>TOTAL</b>	<b>135.415</b>	<b>165.426</b>	<b>182.783</b>	<b>171.992</b>	<b>196.659</b>	<b>202.641</b>
11 anos Ensino Médio	homem	89.489	111.433	138.139	139.198	152.110	161.913
	mulher	121.813	125.872	159.663	153.263	186.100	192.702
	urbano	189.865	226.299	282.487	27.322	314.781	322.169
	rural	21.437	11.006	15.315	19.039	23.429	32.447
	<b>TOTAL</b>	<b>211.302</b>	<b>237.305</b>	<b>297.802</b>	<b>292.461</b>	<b>338.210</b>	<b>354.615</b>

Fonte: Anuário Estatístico de Mato Grosso/SEPLAN – 1999 a 2005.

Em se tratando do nível de escolaridade média, os dados mostram que as mulheres apresentam maior taxa de escolaridade: com 6 anos, o que corresponde à 6ª série do ensino fundamental, assim como no ensino médio a quantidade de homens que tem 4 anos e 8 anos de escolaridade é maior que as mulheres.

**QUADRO 11 – Taxa de População por Grupos de Idade Alfabetizada e Não Alfabetizada**

Ano	Total	Urbano		Total	Rural	
		Estadual	Municipal		Estadual	Municipal
2004	4.975	1.832	3.143	1.087	79	1.008
2003	5.699	2.746	2.878	527	12	515
2002	4.083	1.591	2.492	446	20	426
2001	4.966	2.000	2.872	370	36	334
2000	6.167	2.492	3.409	665	12	643

Fonte: Censo Escolar – 1998-2006 INEP.

O índice de aprovação da 1ª a 4ª série noturno no ensino fundamental confirma que o índice de aprovação é maior nas escolas do sistema público municipal tanto no meio urbano como no meio rural.

A EJA em Mato Grosso foi normatizada pelo Conselho Estadual de Educação, através da Resolução nº 180/2000 CNE/CEB, que respaldou a instituição do Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e adultos, cuja instalação se deu no dia 08 de junho de 2001, através da Carta da Cidadania (2001), tendo como membros fundadores:

- Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT
- Conselho Estadual de Educação – CEE/MT
- Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT
- Pastoral da Criança
- Serviço Social da Indústria – SESI/DR/MT
- Serviço Nacional do Comércio – SENAC/DR/MT
- Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP/MT
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.
- Central Única dos Trabalhadores – CUT/MT
- Pólos Regionais das Escolas Públicas Estaduais de EJA
- União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME

A Carta da Cidadania (2001), em seu conteúdo, ressalta, dentre outras questões: o resgate histórico da EJA em Mato Grosso; a função do Fórum; articulação da política entre os Estados que possuem o Fórum e o espaço de formação continuada para os Professores.

Há realização anual de Seminários Estaduais de Educação de Jovens e Adultos com a finalidade de oportunizar momento para intercâmbio de experiências, projetos e trabalhos sobre a EJA contribuindo assim para a melhoria da prática da Educação de Jovens e Adultos no contexto mato-grossense, de forma a buscar o fortalecimento das escolas, no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas ressaltando que é nesse evento que são escolhidos os delegados do Fórum para os ENEJAS.

No ano de 2003, Cuiabá, por meio do Fórum, sediou o V ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos assumindo toda organização, programação e execução de um grande encontro de educadores. A partir de 2004, o Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos adotou um novo formato das reuniões, com objetivo de aproximar os protagonistas desse processo: realização de reuniões ampliadas, bimestralmente, intercaladas com reuniões internas de planejamento e avaliação.

Nesse modelo o Fórum já realizou 06 reuniões desenvolvendo discussões sobre as seguintes temáticas:

- Processos Qualitativos e Inclusão na EJA
- Habilidades e Competências
- Educação de Jovens e Adultos e os Movimentos Sociais
- O Programa Estadual da Educação de Jovens e Adultos
- Experiência exitosa da Educação de Jovens e Adultos
- Educação de Jovens e Adultos e Políticas de atendimentos

De fato, o Fórum é de suma importância para os professores mato-grossenses, no incentivo às discussões sobre temas pertinentes à Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para a relação e cooperação com as diversas instituições e organismos que oferecem e são beneficiários da EJA.

Nesses anos de movimento, o Fórum Estadual Permanente de Debates de EJA vem conquistando novos adeptos e já se consolidou como entidade que não tem poupado esforços na busca da melhoria da qualidade, construção e fortalecimento da identidade da escola de Educação de Jovens e Adultos, definindo encaminhamentos e propiciando intervenções necessárias à consecução de seus objetivos.

De acordo com o diagnóstico da SEDUC (2008), a estrutura legal da EJA em Mato Grosso acompanha fundamentalmente as orientações das Diretrizes Nacionais de EJA,

buscando assegurar o atendimento das especificidades geográficas e sociais do Estado. A legislação do Estado se organiza a partir de uma base educacional comum da Educação Básica, e de uma parte específica para a EJA. Quanto aos municípios, alguns possuem legislação específica de EJA, promulgadas pelos seus respectivos Conselhos Municipais de Educação.

### 1.3 A Educação de Jovens e Adultos no Município de Cuiabá

Segundo Soares (2003), a municipalização, contexto conhecido como a descentralização para o município de responsabilidade de políticas públicas, que ocasionou sobrecarga e consequências ao cumprimento da pasta do município, além de muitos destes não estarem preparados ou até mesmo munidos de recursos para tal demanda, houve um tratamento diferenciado no que diz respeito a recursos, ou seja, assumiram a responsabilidade, mas não o apoio financeiro.

Por outro lado, o autor ressalta que diversos municípios conseguiram estruturar a modalidade EJA empregando um compromisso social, constituindo as condições de atendimento por meio da formação continuada dos professores e do fomento à produção de material didático voltado a jovens e adultos através da organização das Secretarias Municipais em setores ou em departamentos com o objetivo de desenvolver suas atividades, bem como o desenvolvimento de fóruns municipais de EJA, fortalecendo desse modo mais a área.

Conforme o censo demográfico do IBGE (2000), Cuiabá possui aproximadamente 332.000 habitantes com idade acima de 15 anos e destes habitantes 7,12% não estão alfabetizados, conforme quadro a seguir:

**QUADRO 12 – População por grupos de idade, total alfabetizada e não alfabetizada – 2000 – Município de Cuiabá**

Idade	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	+15
População	9270	9343	9225	9104	9200	9975	10081	10236	10133	10745	10604	332233
Alfabetizada	1187	3614	6501	7884	8672	9591	9822	10045	9959	10598	10457	308552
Não Alfabetizada	8083	5729	2724	1220	528	384	259	191	174	147	147	23681
% Não alfabetizada	87,19%	61,31%	29,52%	13,40%	5,73%	3,84%	2,56%	1,86%	1,71%	1,36%	1,38%	7,12%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) há uma média nacional de não alfabetizados com 15 anos de idade ou mais, em torno de 14,7%. Mesmo Cuiabá estando



abaixo de tal média (7,12 %) é fato que o maior desafio à erradicação do analfabetismo não está somente na oferta de vagas, mas também na articulação de políticas públicas específicas que visem conceber a EJA como um direito das pessoas ao longo da vida.

A Secretaria Municipal de Educação – SME em seu processo histórico esteve atrelada à Rede Estadual até o final da década de 1990 quando em 2000 foi instituído o Conselho Municipal de Educação (CME) e de acordo com o advento da Lei nº 9.394/69 e com as mudanças implantadas na EJA, devido à realidade atual brasileira, a SME, por meio do Conselho Municipal de Educação, com o intuito de implantar novos modos de ofertar tal modalidade, normatizada, através da Resolução nº 03/02/CME, a EJA/ELOVIDA para as escolas de Educação Básica no Município de Cuiabá.

Conforme relatórios do Conselho Municipal de Educação e da equipe de EJA da SME, o ELOVIDA se funda em uma concepção de projeto educativo pautado em uma tríplice dimensão: valores, conhecimentos e habilidades com a finalidade de ofertar a educação vinculada à capacidade de intervenção nas condições reais da vida, do ambiente e do trabalho, considerando a elevação da auto-estima, o fortalecimento da interação familiar, bem como a humanização das relações sociais, podendo se organizar na forma presencial ou semipresencial, visando à oferta do ensino fundamental e médio.

Os princípios e diretrizes de sua matriz curricular trazem em seu seio, pressupostos pedagógicos baseados na compreensão de que jovens e adultos são capazes de se formar aprendendo a aprender, se colocando como cidadãos, assegurando as funções sociais reparadora, equalizadora e qualificadora, priorizando assim os conhecimentos e valores trazidos pelos jovens e adultos, respeitando e convivendo com as diversidades existentes, de forma a oportunizar uma educação inclusiva, que valorize o potencial humano entre escola e o mundo do trabalho, promovendo o desenvolvimento da autonomia nas pessoas e consequentemente, na sociedade.

De acordo com os relatórios do CME (2004), foram autorizadas 31 escolas para ofertarem EJA/ELOVIDA pautada em seu Projeto Político Pedagógico que está voltado para a EJA no âmbito do Ensino Fundamental, trazendo em seu bojo – Objetivo; Metodologia de Ensino aprendizagem; Forma de Atendimento; Princípios de Diretrizes da Matriz Curricular e Estrutura Organizacional.

Atualmente, segundo o quadro quantitativo da SME (2008) somente 01 unidade escolar, “Ana Tereza Arcos Krause”, oferta os moldes do EJA/ELOVIDA conforme quadro a seguir:

**QUADRO 13 – Escola Ana Tereza Krause**

ENSINO FUNDAMENTAL – NOTURNO		
ETAPA	Nº. TURMAS	Nº. ALUNOS
I ETAPA	01	06
II ETAPA	01	13
III ETAPA	01	15
IV ETAPA	02	40
TOTAL	74 ALUNOS	

Fonte: Coordenadoria de Informática – SME, 2008.

Em visita *in loco* nessa escola observei que a etapa I e II são multisseriadas, com, então, 01 turma com 19 alunos e não turmas distintas como o quadro mostra.

O Município, de acordo com o documento preliminar intitulado: “Proposta para Discussão das Linhas para a Política Pública da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá” (2005) firma parceria com o MEC/FNDE no *Programa Brasil alfabetizado*, amparada pela Resolução nº 23/05, na ação de *Erradicação do Analfabetismo*.

Trata-se de um programa que estabelece critérios técnicos e orientações para a elaboração de uma proposta pedagógica pautada na realidade dos entes federados. Segundo o documento, a Rede Municipal garante tempo e espaço regulares para o desenvolvimento do segmento de alfabetização dando prioridade ao processo ensino-aprendizagem do educando.

A SME, no período de 2005-2006, por meio da Diretoria de Política Educacional – DIPE e Equipe da EJA responsáveis por essa ação, capacitou 79 (setenta e nove) alfabetizadores e estes alfabetizaram 883 (oitocentos e oitenta e três) alfabetizandos, de 1.796 (mil setecentos e noventa e seis) cadastrados com idade mínima de 15 anos, conforme Relatório/SME (2005).

A formação dos alfabetizadores dividiu-se em dois momentos, sendo o primeiro em um curso com uma carga horária de 32 (trinta e duas) horas, no qual foram desenvolvidas as temáticas sobre linguagem no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos; a importância da relação entre o educador e educando; a matemática no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos; a EJA e a perspectiva de inclusão e a alfabetização de adultos em diferentes olhares e práticas.

No segundo momento a formação continuada passou a acontecer com encontros mensais, tendo, ainda, como formação a assessoria pedagógica *in loco*, desenvolvendo

discussões sobre a EJA e a educação popular; concepção e metodologia do tema gerador; a palavra geradora como recurso para alfabetizar; situações de ensino; a relação professor-aluno na especificidade do jovem, adulto e idoso.

Outro projeto desenvolvido no ano de 2005 pela SME foi o *Aprender Fazendo*, em parceria com outras instituições municipais e com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Para tanto, conforme os registros, o SENAI ofertou ao projeto o montante de 20 (vinte) cursos profissionalizantes para uma demanda de 700 (setecentos) beneficiados, tendo, dentre os critérios, a escolaridade mínima das primeiras séries iniciais, que por sua vez foi assumida pela SME a formação dos não escolarizados.

A SME desenvolveu o curso intitulado como *Orientação Educacional para Bolsistas do Projeto Aprender Fazendo* atendendo 120 (cento e vinte) pessoas. O curso aconteceu no espaço da Escola Estadual “Machado Neves” com a carga horária de 4 (quatro) horas-aula. Observa-se que há falta nos registros de tal ação, da proposta curricular pedagógica desenvolvida.

A Secretaria Municipal de Educação, na atual gestão, apresenta, através do documento Política educacional (2008), suas diretrizes focadas de modo mais efetivo, em três grandes eixos chamados norteadores: *Gestão, Formação e Inclusão*, tomando os mesmos passos da nova organização escolar. Segundo o documento, dentre os seus princípios orientadores estão:

- **Educação Pública Inclusiva e de Qualidade:** ressalta a importância de uma educação pública comprometida com a formação dos diferentes sujeitos, ou seja, garantindo acesso e permanência nas etapas/modalidades da educação básica, considerando demandas específicas dos diferentes momentos do ciclo de vida (p. 16);
- **Dimensão Ética e Política:** concebe a escola como instituição que potencializa a criança, o jovem e o adulto para viverem em sociedade, têm a responsabilidade de propiciar em seus discursos e ações os princípios éticos e políticos fundamentais que possibilitem aos seus alunos serem sujeitos sociais comprometidos com a democratização do conhecimento, da solidariedade, do respeito à diversidade, da liberdade de expressão, da vivência democrática na busca de melhores condições para a comunidade em que vivem (p. 17);
- **Cultura como Elemento de Construção da Autonomia:** defende que é por meio da educação que os sujeitos se apropriam da produção

cultural e dos valores tradicionais das gerações anteriores, formando-se um movimento contínuo e interativo desse processo de desenvolvimento humano (p. 17);

- **Diversidade na Educação Escolar:** compreende que a diversidade implica no reconhecimento do outro, isso significa a abertura de espaços da escola para as contribuições das diferentes culturas, ou seja, o diálogo entre as diferenças como reconhecimento de direitos básicos de todos (p. 18);
- **Escola Pública e Democrática:** adverte que para as instituições escolares se constituírem em espaços de produção e divulgação de conhecimento, é preciso que todos se assumam como sujeitos participativos e se preocupem com a implementação de políticas que resultem na melhoria da organização social e da vida dos cidadãos (p. 18);
- **Escola como Espaço de Formação:** acredita que as propostas de formação da SME deverão ter como referência o trabalho da comunidade escolar, assumindo dimensão ativa investigativa, portanto, consistem em uma ação didática, de reflexão e também de ensino e investigação, uma vez que propõem uma revisão da prática e de formação que devem primar por projetos que partam das necessidades dos profissionais da educação básica (p. 22);
- **Currículo como Práxis:** o Currículo Escolar é entendido como um processo, uma práxis, constituído de intenções e práticas que adquirem sentido em um contexto real, sendo este uma construção social (p. 23 *apud* SACRISTAN, 1998);
- **Avaliação Processual como Indicadora de Transformação:** busca como finalidades essenciais: ultrapassar a simples preocupação com desempenhos ou rendimentos escolares, visando os significados mais amplos da formação; explicitar a responsabilidade social da Educação, especialmente quanto à formação da cidadania e ao aprofundamento dos valores democráticos; superar meras verificações e mensurações, destacando os sentidos das atividades institucionais, seus impactos sociais, econômicos, culturais, políticos; e valorizar a solidariedade e a cooperação (p. 24).

A Política Educacional (2008) ora contextualizada considera que tal proposta implicará na participação de todos, em um trabalho integrado e compartilhado, visando à construção, o desenvolvimento e acompanhamento de uma proposta pedagógica que necessita ser aderida à prática de cada educador, resultado de um processo coletivo voltado para o campo educacional.

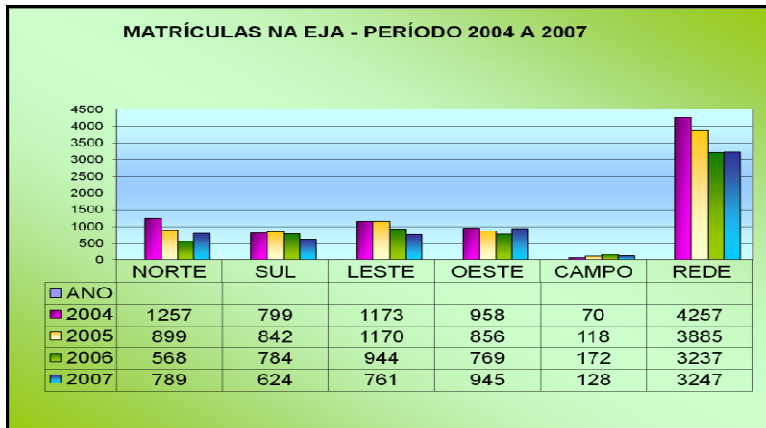
A SME, através de sua Diretoria de Políticas Educacionais – DIPE aponta aos Programas que devem nortear o atendimento educacional da rede por meio do Plano Educação na Diversidade:

- Gestão em Movimento
- Currículo na Diversidade
- Revitalizando a Formação

Dentre tais programas a modalidade de ensino EJA está inserida no “Programa Currículo na Diversidade”, através do “Projeto Conexão com os Saberes” que tem como objetivo garantir aos jovens e adultos da 1ª à 4ª etapas da modalidade EJA a elevação do seu nível de escolaridade, considerando a diversidade nos seus aspectos culturais, étnico-raciais, de gênero e classe social, estimulando sua inserção no mercado de trabalho. No momento a equipe EJA está estruturando o projeto não possuindo, pois, nenhuma ação concreta.

A SME, no ano de 2007, ofertou à EJA, em 23 Escolas distribuídas entre as regionais: Sul, Leste, Norte e Oeste, 120 professores em seu quadro funcional, perfazendo um total de quatro etapas e multisséries da modalidade, atendendo um montante de 3.553 alunos matriculados. Enquanto que no ano de 2008 a modalidade EJA correspondentes às 1ª e 2ª etapas do Ensino Fundamental foi ofertada na rede municipal de ensino em aproximadamente 17 escolas entre o perímetro urbano e rural, mantendo em seu quadro funcional 30 professores que atendem um total de 681 alunos.

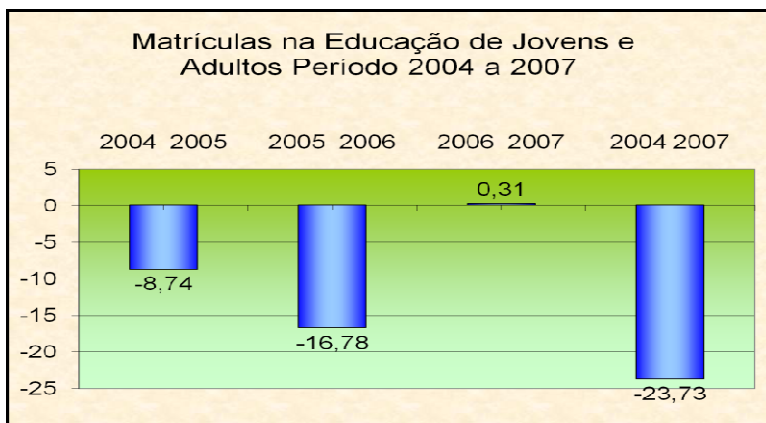
De acordo com os dados de escolarização da população jovem e/ou adulta do município de Cuiabá, a SME (2008) apresenta quantitativos entre o período de 2004 a 2007 que revelam conforme gráfico abaixo:

**Gráfico 01 – Matrículas na EJA**

Dados: Coordenadoria de Planejamento Estratégico – SME, 2008.

Fonte: Coordenadoria de Informática – SME, 2008.

Observei no gráfico acima que a procura da modalidade EJA na rede municipal teve uma redução nos anos de 2006 e 2007, apresentando-se uma equiparação entre tais anos. Acredito que dentre os motivos da redução de matrícula pode estar o fato da migração dos jovens para o programa do governo federal PROJOVEM<sup>3</sup> e possivelmente reflexos do currículo organizado em ciclos, os quais o aluno, não permanecendo retido por muito tempo, não se vê obrigado a procurar a EJA por causa da defasagem série/idade.

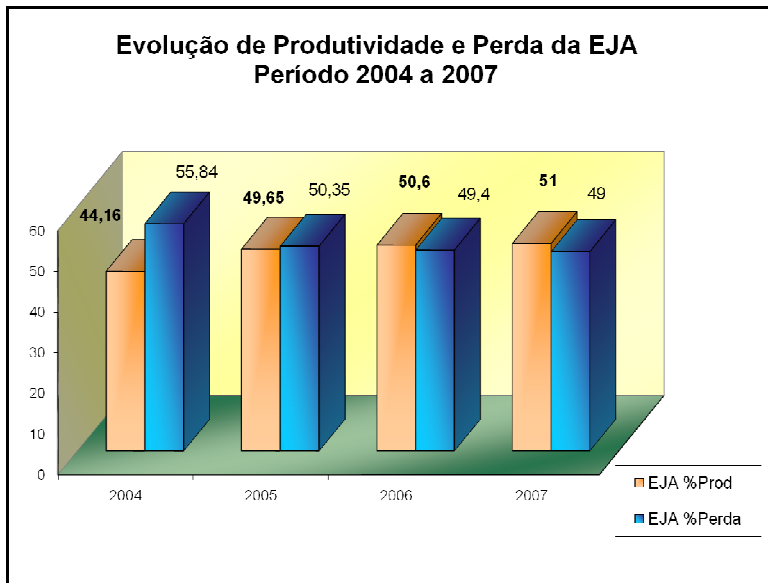
**Gráfico 02 – Percentual de Matrículas na EJA**

Dados: Coordenadoria de Planejamento Estratégico – SME, 2008.

Fonte: Coordenadoria de Informática – SME, 2008.

Apresentei no gráfico 2 uma porcentagem significativa quanto à perda da procura da modalidade EJA em um período de 03 anos.

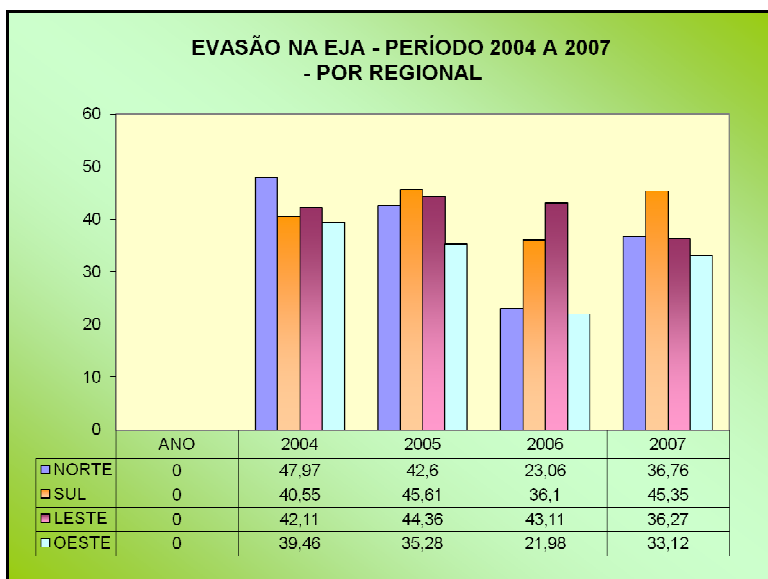
<sup>3</sup> PROJOVEM trata-se de um Programa do Governo Federal que em parceria com os Municípios oportunizam os jovens a concluírem o Ensino fundamental em 12 meses; qualificarem-se profissionalmente em nível inicial e desenvolverem atividades sociais na comunidade em que residem acompanhado de uma bolsa auxílio e outros.

**Gráfico 03 – Evolução de Produtividade e Perda da EJA**

Dados: Coordenadoria de Planejamento Estratégico – SME, 2008.

Fonte: Coordenadoria de Informática – SME, 2008.

O gráfico 3 aponta que mesmo timidamente há um crescimento positivo quanto à produtividade contra a perda na EJA neste período apresentado, comparando a relação de perda e produtividade, ou seja, não se elevou muito a produtividade, porém manteve controlada a perda.

**Gráfico 04 – Evasão na EJA por Regional**

Dados: Coordenadoria de Planejamento Estratégico – SME, 2008.

Fonte: Coordenadoria de Informática – SME, 2008.

Nesse gráfico percebe-se o efeito “serrote”, ou seja, as oscilações sofridas pelas regionais entre os anos de 2004 a 2007. As regiões Sul e Leste apresentam um índice maior de evasão em 2007.

#### **1.4 A Formação dos Professores de EJA do Município**

De acordo com documentos por meio de relatórios de ações referentes à formação dos professores da EJA, no ano de 2006, a SME manteve parceria com o MEC/FNDE – Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à EJA – “Fazendo Escola”, estabelecendo dentre as metas prioritárias, a melhoria no atendimento à população na faixa etária de 15 anos ou mais, que ainda não tivesse concluído o ensino fundamental.

O curso de formação continuada intitulado: “Currículo: Implicações na Proposta pedagógica da Educação de Jovens e adultos em Cuiabá”, com uma carga horária de 16 horas, objetivou a retomada da discussão curricular sobre as especificidades de tal modalidade de ensino trazendo elementos de estudo e discussão a fim de contribuir para que cada escola por meio do acompanhamento da SME fosse capaz de avançar e/ou concluir a construção de sua proposta pedagógica. Participaram nesse momento 114 professores da rede, segundo a relação nominal.

O primeiro dia teve uma carga horária de 08 (oito) horas e abordou-se o tema: “Desafios da Educação de Jovens e Adultos: Acesso, Permanência e Sucesso Escolar”. Conforme o relatório da equipe, o tema foi constituído a partir dos altos índices de evasão na EJA nos quais se buscou refletir sobre o papel do Estado (governo e educadores) em relação ao tratamento com a EJA no sentido de concebê-la e efetivá-la como um direito de todos. Em seguida, as os professores levantaram aspectos que contribuíram para o elevado índice de evasão, entre eles destacam-se: políticas públicas inacessíveis, faixa etária heterogênea, metodologias não inovadoras, falta de um perfil para docentes da EJA e falta de valorização docente.

Após as análises das questões foi desenvolvida uma reflexão sobre as influências dos altos índices de evasão orientando as escolas a retomar o eixo pedagógico, revendo o seu papel, objetivos e a qualidade da educação. Outro tema trabalhado nessa carga horária foi “Abordagem Sócio Cultural no Currículo da EJA”. Contextualizou-se nesse momento o



currículo enquanto tomada de decisão: teóricas, conceituais e metodológicas; enquanto projetos. Currículo em uma perspectiva da pedagogia crítica e emancipatória.

No segundo dia com mais 08 (oito) horas, trabalhou-se na temática: “A Proposta Pedagógica da EJA: a questão do tema gerador”, na qual abordou sua organização curricular compreendendo as atribuições da escola: que é a tomada de decisão e do órgão maior: pensar as diretrizes curriculares para que tal proposta possa se desenvolver. Outro tema foi a compreensão do currículo a partir das habilidades e competências na EJA contextualizando sua origem do modelo tecnicista.

Observo que a formação ora abordada é de suma importância para a construção da proposta pedagógica e curricular da modalidade EJA. Porém, não constatei na investigação empírica com os sujeitos a vivência de tais momentos, considerando que todos eles possuem mais de 05 anos na EJA e por isso participaram dessa formação.

Arrisco ressaltar que não houve em tal processo a preocupação por parte do órgão maior em priorizar a proposta de formação com os projetos das escolas, ou seja, seria o momento de os professores dividirem o que realmente desenvolveram no percurso de sua prática cotidiana naquele ano em que se obteve um índice de evasão tão alto. Porque o que se observa nos professores é um silêncio quanto à questão ou resistência da forma como está sendo desenvolvido tal processo de formação ou ainda apresentam um trabalho no anonimato – solitário sem o acompanhamento e continuidade da SME. O documento relata o desenvolvimento do curso, mas não há registros da efetivação, acompanhamento do que foi proposto.

Segundo as tendências atuais a formação não acontece somente por meio de cursos, mas também por meio de uma ação reflexiva crítica em que todos são (co) responsáveis pelo que está acontecendo, possibilitando rever as suas práticas, ora individualmente, ora coletivamente, como forma de (re) significar continuamente a identidade pessoal e profissional. Justifica-se desse modo a relevância de o órgão maior se voltar para a pessoa do professor priorizando também o emergir de suas experiências.

Conceber a formação docente nesse prisma possibilita desenvolvê-la a partir de um processo dialético em que se obtêm proveito tanto dos avanços quanto dos recuos por serem momentos constituídos por meio dos conhecimentos e aprendizagens que fazem parte da identidade pessoal do docente e que automaticamente estão ligados às suas experiências.

Não encontrei nenhum documento que comprovasse o desenvolvimento da formação para os professores no ano de 2007.

De acordo com a Diretoria de Políticas Educacionais – DIPE/SME (2008) a Secretaria, por meio do “Programa Revitalizando a Formação”, vem implementando o projeto de formação continuada para os professores de EJA, originado das necessidades formativas detectadas no planejamento estratégico – PES da Instituição que apontou elevado índice de evasão na presente modalidade. Segundo a Diretoria – DIPE (2008), a proposta do trabalho está articulada com a construção da proposta político-pedagógica da EJA, em um processo coletivo de reflexão da prática docente, de forma a se diagnosticar e propor conteúdos significativos ao crescimento pessoal; a inserção no contexto social e a continuidade dos estudos dos jovens e adultos.

Conforme o documento, não ficou claro a partir de “que” e de “quem” vão se constituir tais conteúdos que chamam de significativos. Não consegui visualizar um projeto que deixasse claro quais serão as atribuições da SME e da escola para tal processo. Constatei a continuidade de uma política única que não visa atender as particularidades oriundas da EJA, no momento em que detectei que a instituição se utiliza de um único instrumento (Planejamento Estratégico – PES) para obter o diagnóstico do todo, reafirmando a falta de prioridade que a modalidade requer.

Quanto à formação continuada dos professores no ano de 2008, essa foi desenvolvida perfazendo uma carga horária de 80 horas, com a participação de 111 professores do ensino fundamental e médio do perímetro urbano e rural.

O desenvolvimento da formação se pauta em momentos de reflexão e aprofundamento teórico-metodológico sobre a atuação docente com os alunos de EJA da rede municipal de ensino. As temáticas se estruturam na seguinte grade formativa: “Fundamentos; Concepções, Princípios e Políticas Públicas de EJA; O aluno da EJA e os princípios de avaliação; Concepções Curriculares, Didática e Metodologia da EJA e Seminário de integração”.

Atualmente a proposta pedagógica da EJA na SME é amparada pela LDBEN nº 9394/96, através da Resolução nº 003/2002/CME/Cuiabá-MT que fixa normas e formas de ofertas educacionais formais e não formais que integram as dimensões propedêuticas e profissionalizantes atendendo aos seguintes critérios legais: Habilidades e competências significativas conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental.

Desse modo, a EJA na atual Gestão, define-se

[...] pela pré-formatação e universalidade do projeto educativo, visando atender as características, interesses, necessidades, condições de vida e de trabalho do aluno, pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Os cursos são constituídos nas formas presenciais e semipresenciais, sendo que na forma presencial deverá ser organizado por etapas e seguindo o projeto de cada unidade escolar cabendo a estas criar

condições para que o aluno aprenda em níveis crescentes apropriando-se no mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (Art. 20 p. 177).

Conforme o propósito de desenvolver uma reflexão sobre a política de formação de professores que ora vem sendo traçada para a modalidade EJA no município de Cuiabá, observei que não converge até o momento com as tendências atuais em que se busca agregar as diretrizes de formação docente aos percursos vividos pelos professores tanto nos seus aspectos pessoais quanto profissionais, de modo a contribuir para uma potencialidade de mudanças.

Para tanto, é concebida como uma formação contínua que acontece durante toda a carreira, autônoma, ou seja, cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento, é uma formação pautada no processo de reflexão individual e coletiva a fim de se instituir uma relação dialógica em que por sua vez fortaleça a participação docente na implementação das políticas educativas. Enfim, faz-se necessário que o órgão maior conceba a modalidade na sua totalidade, apoiando o desenvolvimento de formação *in lócus*, bem como motivando a revelação de suas experiências inovadoras.

Busquei compreender o contexto em que se encontram as tendências, concepções e desenvolvimento da formação docente em seu âmbito macro percorrendo até ao micro, ou seja, conhecendo como se constitui o movimento de formação para os professores de EJA no município.

No capítulo a seguir procurarei trilhar percursos construídos pela EJA iniciando pelo estado da arte de suas pesquisas na área da formação docente entre o período de 1986 a 1998, em seguida tracei uma breve passagem em seu processo histórico de ascensão e autonomia, seguindo para as tendências e conceitos que a sustentam no contexto atual e finalizei tecendo reflexões sobre as valiosas contribuições que Paulo Freire deixou como legado para a modalidade EJA.

## **2 UMA VISÃO PANORÂMICA DA EJA NO BRASIL**

Neste capítulo busquei desenvolver uma discussão por meio de um olhar panorâmico sobre a EJA quanto às suas pesquisas e a formação de professores de tal modalidade. Traço um breve percurso histórico sobre a EJA no Brasil, bem como procurei apontar as novas ideias que compõem a concepção da EJA numa proposta de educação ao longo da vida finalizando com as contribuições e inspirações de Paulo Freire para o desenvolvimento de tal modalidade.

### **2.1 As Pesquisas e a Formação de Professores na EJA**

Por meio de análise de dissertações e teses produzidas, Machado (2000) apresenta parte de uma pesquisa bibliográfica no período de 1986 a 1998. O Estado da Arte desse trabalho busca levar à compreensão do conhecimento produzido na área da Educação de Jovens e Adultos, apresentando um recorte do estudo realizado a partir da primeira temática que trata das pesquisas cujo enfoque maior está no professor.

A autora apresenta as principais análises das produções que se encontram no segundo e terceiro subtemas referidos, considerando grande proximidade nas análises feitas a partir da prática dos professores em EJA e sua formação, totalizando 20 (vinte) pesquisas. Sendo 9 (nove) dissertações de mestrado que enfocam mais especificamente a prática dos professores em EJA, 3 (três) teses e 8 (oito) dissertações que enfocam como aspecto principal a formação dos professores que atuam na EJA.

Segundo Machado (2000) é praticamente unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua prática e da necessidade de uma preparação específica destes para atuarem nessa modalidade, pautada através de experiências pesquisadas e pela comprovação das precariedades dos trabalhos onde isto não se evidencia.

As pesquisas analisadas (85% dissertações de mestrado e 15% teses de doutorado), como as demais do Estado da Arte em EJA, foram produzidas em sua maioria no eixo centro-sul do país, sendo que 70% na região sudeste (destes 64% em São Paulo), 10% na região centro-oeste e os 20% restante encontram-se entre textos que se identificam com análises teóricas, portanto sem especificação regional, e textos que analisam experiências no Brasil e em outros países da América Latina, simultaneamente.

Quanto ao tipo de instituição onde o trabalho foi realizado, a autora afirma que há uma diferença significativa entre essa amostragem de 20 pesquisas em relação ao montante de 226 pesquisas analisadas. Enquanto na pesquisa maior, a proporção de instituições privadas é de 26% para 74% de instituições públicas onde são desenvolvidas as teses e dissertações em EJA, nessa subtemática, que reúne os trabalhos mais especificamente ligados à prática e à formação dos professores que atuam em EJA, a proporção é de 40 % de instituições privadas para 60% de instituições públicas. Dessas 8 (oito) instituições privadas, 7 (sete) são PUC, o que constata o envolvimento de tais instituições com a referente temática, principalmente da PUC/SP onde 4 (quatro) dessas pesquisas foram defendidas entre os dois programas de Pós-Graduação em Educação e um de Psicologia da Educação lá existentes. Dos 12 trabalhos defendidos em instituições públicas cabe um destaque para a UNICAMP, responsável por 5 dessas pesquisas, sendo 2 de doutoramento.

A referida autora diz que há dois eixos nos objetivos propostos pelas dissertações que analisam as práticas dos professores, sendo que o primeiro e majoritário ressalta experiências de escolarização em classes de ensino regular ou supletivo. O segundo eixo, encontrado em duas dissertações (ALMEIDA, 1988; TALAVERA, 1994), procura conhecer a prática de alfabetizadores populares e a prática de agentes formadores de alfabetizadores populares. Os objetivos podem ser assim sintetizados:

- Conhecer o professor do período noturno e suas representações, focalizando o seu percurso escolar, a sua atuação profissional, assim como suas concepções em relação ao ensino nesse período, buscando confrontar a função que exercem com sua formação teórico-prática (COLTRO; CRUZ; MACHADO); “Receber o trabalhador-estudante, atuar frente a altos índices de evasão, desistência e/ou reprovações, enfrentar problemas relacionados à infraestrutura, assim como conhecer melhor o professor que atua neste período são aspectos que deveriam fazer parte das preocupações daqueles que têm como objeto de estudo o Ensino Noturno” (COLTRO, 1994:2 *apud* MACHADO, 2000).
- Trazer elementos para a discussão em torno da Didática da educação básica de jovens e adultos, que tem como maior desafio garantir no processo ensino-aprendizagem as dimensões: política, técnica e humana (ABRANTES; GUIDELLI) “Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade (acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho.” (GUIDELLI, 1996: 13) – Compreender as peculiaridades existentes no trabalho docente realizado por professores do EJA e por monitores do MOVASP

(Campos) “(...) de um lado temos as/os monitoras/es do MOVA/SP com uma história marcada pelo engajamento nos Movimentos Populares e por isso têm um olhar diferente sobre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, de outro lado temos as/os professoras/os que compõem o quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e que, neste período, puderam fazer uma opção dentro do quadro do Magistério: a de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como professora/es da EDA da Secretaria Municipal de Educação” (CAMPOS, 1998: 14-15 *apud* MACHADO, 2000).

- Discutir as implicações do Construtivismo Piagetiano e da Psicogênese da Língua Escrita na prática pedagógica de alfabetização de adultos; (OLIVEIRA) – Discutir a questão pedagógica da educação popular a partir da análise histórica da ação dos educadores populares nas décadas de 60-80: “A relação pedagógica enquanto igualdade entre sujeitos que ensinam e aprendem requer cuidados por parte do educador, no sentido de não interferir no processo pedagógico, transmitindo conteúdos que expressem juízos de valor do segmento social a que ele pertence (...), dominar o processo de aprendizagem, o que implica em desigualdade na interação dos educandos com os educadores” (ALMEIDA, 1988:54 *apud* MACHADO, 2000).
- Fazer crítica à prática dos “agentes de transformação” na experiência educacional, desenvolvida num acampamento rural. No contexto dessa pesquisa há uma discussão singular da educação popular: “... a educação popular seria mais voltada para as práticas educacionais alternativas, ou seja, promovidas pelas próprias organizações populares. Na outra visão, defendia-se a possibilidade de realizá-la no contexto da educação formal da população em geral, promovida pelo Estado” (TALAVERA, 1994 *apud* MACHADO, 2000).

Machado (2000) coloca que de acordo com os objetivos definidos nos trabalhos referentes à formação de professores podem ser identificadas duas tendências, uma primeira que busca analisar experiências específicas de formação de professores, enfocando a participação dos professores, sua percepção dos objetivos da atuação em EJA (TELLES, 1998), a relação da formação com o fracasso escolar (MENIN, 1994), a formação em serviço (PRADA, 1995; SOUZA, 1995; CHRISTOV, 1992; TOLEDO, 1998). Uma segunda tendência busca apontar alternativas para uma formação positiva de professores que atuam em EJA buscando superar a separação entre a teoria e a prática (PICONEZ, 1995); ligar docência com pesquisa (PICONEZ, 1995); identificar no aluno-adulto suas características bio-psico-sociais (GIUBILEI, 1993), considerando serem estas subsídios para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho adequado a sua natureza (LOUREIRO, 1996; CALVO HERNANDEZ, 1991; OLIVEIRA, 1994).

Machado (2000) diz que as pesquisas voltadas às práticas dos professores que atuam em EJA, assim como aquelas que tratam da formação de professores, apresentam, na maioria das vezes, como uma das bases usadas para seu referencial teórico o resgate histórico da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Para esse resgate são mais destacados os autores: Celso de Rui Beisiegel, Vanilda Pereira Paiva, Luis Eduardo Wanderlei (ALMEIDA, 1988), Laurinda R. Almeida (COLTRO, 1994), Jorge Nagle (COLTRO, 1994), Marília Sposito (TELLES, 1998; COLTRO, 1994), Pedro Demo (MACHADO, 1990), Celia Pezzolo Carvalho<sup>14</sup>, Sergio Fiker (MENIN, 1994),

Carlos Rodrigues Brandão, Rosa Maria Torres (CHRISTOV, 1992; GUIDELLI, 1996), Sergio Haddad, Gaetana Maria Jovino Di Rocco (CRUZ, 1994).

As pesquisas fazem, em geral, referências ao histórico da EJA destacando as concepções existentes nessa modalidade de ensino desde sua origem como educação compensatória, supletiva e de caráter emergencial.

A autora ressalta também que foram detectados nos referenciais teóricos autores marxistas nas análises históricas de conjuntura e estrutura, sendo os mais destacados: Karl Marx (TALAVERA, 1994; MACHADO, 1990; TOLEDO, 1998); Friedrich Engels; Karel Kosik (MACHADO, 1990); Antonio Gramsci (TALAVERA, 1994; TOLEDO, 1998); Lev Semenovich Vygotsky, que também é abordado quando o estudo se propõe a um confronto com a teoria piagetiana.

Quando a ênfase maior é dada à prática do professor são citados: Paulo Freire; Enrique Pichon-Riviere (CRUZ, 1994), Acácia Kuenzer (COLTRO, 1994), Carlos R. Brandão, Dermeval Saviani, Menga Ludke, Marli Andre (PICONEZ, 1995) e António Nóvoa (CAMPOS, 1998). Em uma discussão mais voltada à prática do professor respaldada na teoria psicogenética, além de Jean Piaget, Ana Teberosky e Emília Ferreiro (CALVO HERNANDEZ, 1991; OLIVEIRA, 1995), a autora afirma que são utilizados ainda, os autores: Lev Semenovich Vygotsky (OLIVEIRA, 1995), Alexander Romanovich Luria, Marta Kohl de Oliveira, Isilda Campaner Palangana e Vera Maria Masagão Ribeiro (OLIVEIRA, 1995).

A autora coloca que os estudos que analisam a prática a partir das representações e do imaginário dos docentes, apontam como autores-chave: R. Chartier; Gilbert Durand; Bronislaw Baczko; Castoriadis Corbnelius; Maryvonne Saison; Rene Barbier; Gaston Bachelar; Eliade Mircea; Jacques Le Goff; Pierre Bourdieu; Emile Durkheim; Bader Buriham Sawaia; Serge Moscovici; D. Jodelet; entre outros.

Em relação à formação de professores são também citados Luiz Carlos Freitas e Vera Maria Candau (PICONEZ, 1995; ABRANTES, 1991), Maria das Graças F. Feldens (MENIN, 1994); Guiomar Namó de Mello (PICONEZ, 1995; ABRANTES, 1991), Antonio Joaquim Severino, Dermeval Saviani (ABRANTES, 1991), Zaia Brandão, (MENIN, 1994), António Nóvoa (PICONEZ, 1995; CAMPOS, 1998). Nessa temática são incluídas também várias referências às discussões que estabelecem vínculo entre teoria e prática: Selma G. Pimenta, Donald Schon, Leda M. F. Azevedo, Adolfo Sanchez Vazquez.

Relacionado especificamente ao fracasso escolar são referidos os autores Maria Helena S. Patto (CRUA, 1994), Neubauer da Silva (MENIN, 1994). Quanto às reflexões

sobre o cotidiano (PRADA, 1995) são citados: Agnes Heller, Peter Berger e Tomas Luckmann.

Por esse espectro geral dos referenciais teóricos utilizados nestas vinte pesquisas em EJA a autora diz que se observa a diversidade de intersecções que são desenvolvidas nesse campo temático, ressaltando que tal fato evidencia uma grandeza em termos de aportes que são usados para buscar compreender as práticas e a formação dos docentes que atuam na modalidade EJA e simultaneamente levanta algumas problemáticas no que se refere à consistência e segurança na utilização de um referencial mais homogêneo.

Machado (2000) traz que as pesquisas em sua maioria caracterizam-se como qualitativas descritivas, tendo algumas a tentativa de intervir na realidade analisada, sejam elas desenvolvidas por secretarias de educação, universidades ou em movimentos sociais.

Alguns autores autotranscrevem seus trabalhos como pesquisa etnográfica (OLIVEIRA, 1994; ABRANTES, 1991), pesquisa participante (PRADA, 1995), pesquisa ação (GIUBILEI, 1993).

Como a intenção desta pesquisa é desvelar o fenômeno alfabetização de adultos tal como ele ocorre, nada melhor que uma abordagem flexível no seu delineamento, permitindo alterações sempre que necessário, daí a escolha de uma abordagem qualitativa e com método de coleta de dados centrado na análise documental, chegando – em alguns momentos – ao registro de situações não documentadas (CALVO HERNANDEZ, 1991: 83 *apud* MACHADO, 2000).

Esta tese é desenvolvida considerando enfoques qualitativos e especificamente participativos do pesquisar. Pesquisa entendida como ‘um processo de construção de conhecimento a partir do saber de experiências feito’. Disso decorre que os participantes na pesquisa expressem seus conhecimentos, detectem suas necessidades e interesses como, fundamento para, contrastar tais conhecimentos com os universalmente sistematizados e comunicados através de publicações bibliográficas (PRADA, 1995: 11 *apud* MACHADO, 2000).

A autora explica que os dados são obtidos por meio da observação direta e sistemática das atividades de sala de aula, assim como entrevistas com professores, alunos, diretores e outros profissionais da escola. Complementadas com a análise dos documentos produzidos, planos de ação, relatórios, ofícios, palestras, programas de governo do Estado e das organizações da sociedade civil, panfletos, atas e materiais didáticos. E por último, busca-se a discussão e articulação das informações coletadas com os respectivos referenciais teóricos.

Esse trabalho além de utilizar a pesquisa participante como método utiliza também como objeto de sua análise, havendo assim uma longa indicação de referenciais teóricos que trazem a experiência da Colômbia: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, René Barbier, D.



Juan E. Bordenave, João Bosco Pinto, Orlando Borba Fals, L. Salvador Moreno, Ivani Fazenda, Nelly Stromquist, entre outros, como autores que dão suporte ao uso desse referencial metodológico: Marli André, Menga Ludke, F. Erickson, Augusto Trivinos, Carlo Ginzburg, entre outros.

Machado (2000) diz que as informações referentes às concepções e práticas dos professores e sua formação são adquiridas por meio de produções escritas dos professores e alunos; relatórios, publicações das secretarias e anotações de experiências de formação; questionários e entrevistas realizadas com técnicos, coordenadores e professores. Há utilização de revisão bibliográfica, análises de discussões realizadas em conferências e seminários.

No que se refere às conclusões desse estudo “Estado da Arte” a autora coloca que de acordo com as discussões relacionadas à prática dos educadores populares retoma-se a necessidade da articulação entre o pedagógico e o político na ação educativa que aproxime da realidade da escola. Que as teorias de uma atuação transformadora da realidade ultrapassem os discursos e se concretizem nas relações pedagógicas de professores e alunos, mas também na atuação dos agentes formadores que procuram intervir nas experiências educativas.

Nesse sentido, a análise feita por Talavera (1994) e Almeida (1988) aponta preocupações consideráveis das práticas da educação popular, que evidenciam também para aspectos primordiais nas práticas em geral de todos os educadores de EJA:

Na época, não percebíamos qualquer problema teórico em nossas formulações. Agora, porém, fazendo algumas considerações sobre essas ideias no confronto com a própria orientação teórica no qual buscávamos referência (Paulo Freire), percebemos as contradições, os equívocos e desvios cometidos nessa experiência. (TALAVERA, p. 111). “(...) propõe-se a retomada da questão pedagógica da educação popular incorporando-se o caráter político que foi privilegiado na ação dos educadores populares nos ‘anos setenta’. É justamente esse conteúdo político que permite superar a oposição entre educação popular e educação escolar e é a retomada do caráter pedagógico da educação popular que proporciona a distinção entre o pedagógico e o político (ALMEIDA, p.130).

Referindo-se às análises que partiram mais especificamente de experiências escolares a autora diz que se destacam algumas conclusões tais como:

a) a presença significativa do gênero feminino na docência em EJA e o fato de a maioria dos professores ter trabalhado e estudado, mas isso não ter contribuído para que eles se identificassem com os alunos-trabalhadores do ensino noturno.

b) Em relação ao número de professores que trabalharam durante sua formação educacional, é importante salientar que 86% dos pesquisados vivenciaram experiências profissionais conjuntamente com os estudos.

c) O docente ainda apresenta uma visão extremamente preconceituosa em relação ao aluno, pois acredita que ele é responsável pelo seu fracasso e que somente frequenta a escola porque quer obter o diploma.

d) No imaginário de alguns docentes encerra uma dimensão imediatista, sendo a prática em função de um assunto presente que precisa ser contornado. O professor vai experimentando com os alunos e nessa troca de experiências vai, segundo ele, aprendendo a lidar com EJA:

Tendo em vista sua formação acadêmica bastante deficiente, corre o professor o risco de, nessa prática, tornar-se razoavelmente capaz de exercer o magistério de forma honesta e interessada, porém, desempenhando o papel de reprodutor do sistema social vigente (CRUZ, 1994: 115 *apud* MACHADO,...).

e) A vida profissional do docente não possibilita seu aperfeiçoamento, seja através de estudos ou de cursos. Quando existe, a formação recebida pelos professores é insuficiente e inadequada para atender as demandas do ensino noturno e conseqüentemente da educação de jovens e adultos.

(...) um profissional: desestimulado, professor de ensino de segunda classe, desesperado, encara sua tarefa no supletivo como 'um bico', cansado, sem preparo acadêmico, desinteressado e abandonado (MACHADO, 1990: 79).  
A opção política por trabalhar com estagiários, e não com professores formados, e por criar projetos informais de educação de adultos é histórica, e revela mais uma vez o descaso com a educação e, mais especificamente, com a educação dessa parcela tão estigmatizada da população que são os adultos analfabetos, além de demonstrar a inexistência de um projeto político consistente sobre a educação no país ("OLIVEIRA, 1995: 92 *apud* MACHADO...").

A autora ainda enfatiza que aparecem em outros estudos a afirmação de que os professores, apesar dos poucos recursos, mostram-se interessados, alguns se tornando autodidatas, porém sem um conhecimento mais reflexivo e sistematizado, tanto teórico, como da realidade da clientela e do próprio curso. Para que ocorram mudanças na prática deve-se partir dos dados concretos dessa prática, o professor precisa ser estimulado a investigá-la e analisá-la à luz de uma teoria crítica, visando transformar suas concepções.

Machado (2000) aponta que em relação ao fazer pedagógico, o que caracteriza a prática de um bom professor é a articulação entre as dimensões política, técnica e humana,

portanto não se deve restringir sua prática à adoção incondicional de uma teoria (p. ex. Construtivismo, no qual professores, por desconhecerem profundamente essa teoria, caíram ou na apatia do apriorismo ou no ativismo na sala de aula).

Vimos nas falas dos professores, supervisores e coordenadores do PMEa a dificuldade de uma prática pedagógica construtivista, expressa principalmente quando afirmam não saber o que fazer especificamente para ensinar a ler e escrever, que tipo de atividades utilizar, e solicitam do Construtivismo uma posição mais pragmática. (...) um dos principais fatores causadores dessa dificuldade por parte do professorado é a tentativa de tradução linear do Construtivismo para a Pedagogia, que se frustra diante da impossibilidade de se transformar o Construtivismo em método (OLIVEIRA, 1995: 124 *apud* MACHADO, ...).

Afirma que apostar apenas no aprendizado a partir da prática tem se mostrado um caminho frágil para a construção de referenciais básicos para EJA. Portanto, várias pesquisas retomam a necessidade da relação teoria/prática:

Apesar de se reconhecer a riqueza profissional que o professor vai adquirindo na sua prática em sala de aula, uma prática pedagógica mais consequente necessita do preenchimento de uma série de lacunas na sua formação profissional. Estas lacunas, na verdade, não diferem muito daquelas que vêm sendo apontadas pelas pesquisas e pelos educadores. Dentre elas o distanciamento da teoria em relação à prática, o conhecimento ministrado de forma fragmentada, a ausência de um corpo teórico sobre os fundamentos da educação de jovens e adultos, basicamente ligados à área da psicologia, psicolinguística, pedagogia etc. (ABRANTES, 1992: 31-32).

A autora diz que as pesquisas relacionadas à formação de professores também ressaltam em suas conclusões a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação teoria/prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, quer sejam oferecidas por secretarias de estado e municípios ou por universidades.

A despreocupação para com os educandos maduros fica evidente nos cursos de formação de professores. As Licenciaturas, segundo a legislação pertinente, não cogitam da situação do aluno de mais idade, aos quais não se destinam os conteúdos curriculares apropriados. O tratamento dado não só pela Psicologia da Educação como pela Didática volta-se exclusivamente à compreensão da natureza da criança e do adolescente (GIUBILEI, 1993: 4 *apud* MACHADO, ...).

Formação de professores em serviço não significa somente passar-lhes o conhecimento universalmente sistematizado, implica em retomar o conhecimento cotidiano deles nas relações com seus estudantes, pois é neste ponto que estas relações precisam ser determinadas, compreendidas e estudadas criticamente, se o que se pretende é a transformação da formação dos professores e a geração de subsídios que sirvam de exemplos metodológicos para o exercício cotidiano da prática educativa (PRADA, 1995: 106-107 *apud* MACHADO, ...).

Quando analisadas as práticas dos coordenadores pedagógicos ou técnicos das secretarias de educação de diferentes experiências em EJA, a autora ressalta dois aspectos que são destacados: a falta de aprofundamento teórico deles e uma visão já pré-determinada de participação e atuação dos professores em sala.

A exigência de respostas imediatas aos problemas administrativos dos PEAs era a justificativa utilizada pelas três equipes coordenadoras para explicarem a ausência de estudos e reflexões coletivas. (...) Estas coordenações pretendiam a participação dos professores, mas não abandonaram o forte desejo de vê-los participando dentro de uma única perspectiva, ou seja, a perspectiva da coordenação. (...) Percebendo nestes a ansiedade e o desejo de fórmulas mágicas para a solução dos problemas docentes, a coordenação não se permitiu enfrentar esta reflexão que seria central para sua proposta de capacitação participativa, ou seja, a reflexão sobre a autonomia intelectual no processo de formação em serviço (CHRISTOV, 1992: 67; 75 *apud* MACHADO,...).

A referida autora diz que se constata nas experiências a fragilidade da formação do professor, que por vezes precisa aprender junto com os alunos, bem como a dificuldade de colocar em prática princípios político-pedagógicos defendidos pela EJA, por falta de uma construção coletiva deles.

Quando formado, ao engajar-se no magistério, decepções, frustrações, surpresas são prontamente identificadas. O jovem professor que pensara poder aplicar imediatamente tudo que aprendeu no curso de graduação, afinal se dá conta de que teve um curso ideal, com um conteúdo ideal, para uma realidade inexistente (MENIN, 1994:49 *apud* MACHADO, ...).

(...) O desenvolvimento do professor como profissional do ensino de escrita requer tempo para a acomodação ou incorporação mais natural dos novos conceitos. A formação do professor possui, inerentemente, um aspecto de instabilidade que traz avanços e retrocessos característicos do processo de ajuste dos conhecimentos (OLIVEIRA, 1994: 149).

Salienta que as experiências realizadas por universidade destacam a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a formação de professores mais aproximada da realidade escolar, com fundamentação teórica articulada à prática pedagógica.

Percebe-se, em alguns depoimentos dos alunos da Pedagogia, a compreensão do seu trabalho futuro como professora e a insegurança pela falta de conhecimento e preparo para lidar com metodologias das áreas de conteúdo do 1º grau. Ficam expressas críticas à vinculação teórica do curso distante do desempenho da profissão magistério, das próprias dificuldades em relação ao saber fazer sobre determinada realidade escolar (PICONEZ, 1995: 111 *apud* MACHADO, 2000).

A seguir abordarei a importância do movimento popular para a luta e permanência da EJA no Brasil.

## **2.2 O Movimento Popular e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

A tradição da Educação de Jovens e Adultos está relacionada aos movimentos de educação popular, marcada por uma forte dimensão política a partir de um trabalho popular por meio da cultura alicerçada na concepção de partilha e de vivência coletiva. Dentre os momentos vividos pelo Brasil com a educação popular, Brandão (2002) traz os anos de 1960 como o terceiro momento da educação popular tendo Paulo Freire como seu maior idealizador.

O autor constitui uma trajetória reflexiva pautada em três aspectos que considera importante e que têm uma larga relação com a época atual.

No primeiro aspecto ele coloca que a educação popular não surgiu de uma única fonte social – estado ou a sociedade civil, e sim de um espaço extenso e diversificado no qual se difundiam ideias e práticas distantes de uma política ou ideologia centralizadora.

O segundo aspecto refere-se à crítica de cunho ideológico feito à educação presente nos anos 60, oriunda tanto do interior como do exterior da universidade. Iniciou-se a busca das fontes populares, surgindo assim um novo saber atrelado nas diversas manifestações da cultura popular constituída através das rodas de encontros entre os povos trabalhadores e intelectuais engajados na causa. Tal fato contribuiu para que homens e mulheres se tornassem sujeitos conscientes de si mesmos, de sua condição de oprimido e das alternativas políticas de sua própria libertação.

E o terceiro aspecto refere-se à concepção de Educação de Jovens e Adultos, no qual Freire (1987) defende a partir de uma prática educativa alicerçada no discurso da educação popular engajada em uma política pedagógica com autonomia. A educação popular na visão de Freire amplia o movimento da modalidade, ou seja, a EJA torna-se um processo permanente de reflexão sobre a realidade trilhando caminhos e objetivos próprios. A educação popular não permite a neutralidade política com que a ideologia dominante trata a EJA. A prática educativa nesse contexto considera também a prática política se negando, dessa forma, a se manter apenas o desenvolvimento dos procedimentos didáticos e de conteúdos com os sujeitos levando em conta a relevância da conscientização. Desse modo, a educação popular

de cunho progressista e democrático vence a condição de educação bancária possibilitando ao indivíduo uma postura consciente, sem a relação de transmissão/recepção (professor/aluno) do conhecimento e sim da busca do conhecimento crítico superando o senso comum. Para Freire, tal movimento requer um outro entendimento da história. Significa a não aceitação de qualquer explicação fatalista da história que considera os fatos como normais e aceitáveis sem necessidade de reflexões e questionamentos para mudanças. Em um movimento de educação popular de sujeitos conscientes a história se constrói e reconstrói permanentemente contribuindo, assim, para a compreensão como um todo do indivíduo em torno de si como um ser social. Hoje Paulo Freire ainda é uma referência para a educação do século XXI, pois seu modo de pensar a educação era como prática de liberdade pautada em um processo dialógico, pois ele não só pregava suas concepções como as vivia por meio do respeito ao pensamento dos que divergiam de suas ideias. A educação fundante no diálogo, segundo Freire, se baseia em uma perspectiva pluralista na qual, partindo da defesa de seus ideais, se dá o início do diálogo com os pares.

Por outro lado essa história não termina por aqui. A partir dos movimentos populares idealizados por líderes como Freire é que estabelece uma aliança de lutas com momentos ora sutis, ora às ruas, porém sempre... Desde seu início. A seguir um breve resgate da EJA no Brasil.

### **2.3 Breve Reflexão sobre o Percorso Histórico da EJA no Brasil**

Conforme vários estudiosos do segmento de EJA, toda sua existência se constitui por meio de uma gama bastante heterogênea de processos e práticas formais e informais ligadas ao ganho ou extensão de conhecimentos básicos, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 108), de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Isso porque tais processos se constroem muitas vezes fora da escola, isto é, no meio familiar, nas atividades laborais, nas ofertas de ensino não-presencial, bem como por outras concentrações socioculturais.

Diante disso, é certo que a EJA, por ter uma extensão por quase todas as realidades da vida social, torna-se quase impossível formar um único contexto sobre sua história de práticas formativas segundo os referidos autores.

Verifica-se, porém, que todo o movimento brasileiro em favor da educação popular decorrente na história desse país relaciona-se aos ensaios de monopolizar o poder político e as estruturas sociais e econômicas em detrimento da ordem vigente. Há uma antiga falta de incentivo político e financeiro que leva os programas de EJA estaduais e municipais (responsáveis pela maior parte do atendimento) a uma situação de inércia e baixo rendimento.

Nesse contexto a formação docente de EJA também se configura como um problema político, por se atrelar ao processo de controle e regulação social pelas relações que se formam entre poder e saber como diz Souza (2006). Vale ressaltar que os documentos legais recomendam a formação dos professores especificamente para tal modalidade de ensino, porém é uma ação que não acontece efetivamente, o que se depara na maioria das vezes, é com professores despreparados para exercer essa função, em detrimento ao cumprimento legal (normativas que trazem como critérios o tempo de experiência no órgão e não na modalidade) impedindo a oportunidade de seleção e formação de profissionais para trabalhar com o segmento EJA.

Resgatando o período colonial, encontra-se a primeira ação educativa desenvolvida pelos Jesuítas, na qual estes mantiveram uma prática de aculturação metódica dos índios, propagando o evangelho, instituindo normas de convivência segundo os hábitos portugueses e ensinando atividades necessárias ao andamento da economia da colônia. A coroa possibilitava aos jesuítas o trabalho de conversão dos nativos e em troca atraíam cada vez mais os colonizadores.

Com o fim da ação jesuítica, por meio de sua expulsão do Brasil em 1759, devido ao crescimento de autonomia na colônia, houve um regresso no sistema educativo de adultos, reaparecendo somente no Império com a chegada da Família Real portuguesa no Brasil.

As iniciativas legais como instrução primária e gratuita para todos até que foram estabelecidas na primeira Constituição de 1824, porém não passou de uma iniciativa. Pois na época o Império só considerava cidadão uma pequena parte da população que era a elite. O restante da população constituída por negros, índios e mulheres era excluído. Outro fator foi porque o ato adicional de 1834 delegava a responsabilidade pública da escolaridade básica às províncias.

Na Constituição de 1891 continuam as províncias e também os municípios a arcarem com a escolaridade básica, ficando, então, a responsabilidade pública maior do Império para o ensino secundário e superior. Nesse contexto a oferta do ensino elementar desenvolve ainda a atenção às elites, tendo como justificativa a instabilidade financeira das províncias e

municípios que não dispunham de uma dotação orçamentária que pudesse assegurar a efetivação dos parâmetros legais.

Em 1920 inicia-se o movimento dos profissionais da educação juntamente com o povo reivindicando maior número de escolas e por melhoria de sua qualidade dando assim um novo rumo à implementação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Esses atores revolucionários começaram a cobrar do Estado a responsabilidade efetiva de tais serviços. Sem contar que o baixo índice de escolarização que o país apresentava em relação a outros países do nosso continente e do restante do planeta, já começava a preocupar tanto a sociedade como os dirigentes do Brasil. Essa mudança de postura quanto à concepção político-pedagógico nos fins da Primeira República está ligada aos movimentos de mudança sociais com a chegada da industrialização e o rápido fluxo urbano no país.

A partir de 1930, com a Revolução, é que se consolida, por meio das mudanças políticas e econômicas, o marco de um sistema político de educação mínimo no Brasil. A gratuidade já aparecia na Constituição de 1824 e a Constituição de 1891 nada pronunciou sobre a pauta, colocando o Estado com a incumbência do ensino primário. A gratuidade e a obrigatoriedade só vêm legitimadas na Constituição de 1934, momento em que nunca mais deixou de estar vigente em nenhuma constituição brasileira.

Mas é na década de 40 e 50 que a educação de adultos no Brasil se constitui como política educacional, expressada em diversas iniciativas governamentais em tal área, bem como da alfabetização. Isso porque se fazia necessário investir então na educação da população, na qualificação de mão-de-obra para acompanhar esse momento de progresso que invadia os países em desenvolvimento.

Nesse período foram estabelecidas regulamentações importantes como a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário; do Serviço de Educação de Adultos, bem como as Campanhas de Educação Rural e Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, na qual por meio desta houve uma especial atenção em se construir materiais didáticos para adultos e o acontecimento de dois congressos ligados exclusivamente para assuntos de Educação de Adultos. Inclusive no segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos ocorrido no Rio de Janeiro, como ressalta Haddad e Di Pierro (2000 apud PAIVA, 1973, p. 209), notava-se uma grande preocupação por parte dos educadores em rever as características singulares e um espaço próprio para tal modalidade de ensino.

Percebia-se que a prática dos educadores de adultos, mesmo sendo estruturada como subsistema próprio, desenvolvia, ainda, as mesmas atividades e características da educação



infantil. Pois até o momento, o adulto não-escolarizado era visto como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser formado com os mesmos conteúdos formais que a escola primária trazia, esse modo de entendimento fortalecia mais o preconceito contra o analfabeto.

Mesmo com todas as iniciativas para mudanças na política educacional do Brasil não foi possível construir uma proposta metodológica que viesse atender a alfabetização de adultos, ou seja, não foi apresentado até aquele período de 40 e 50 nenhum modelo pedagógico para essa área de ensino.

Tal inovação veio se concretizar no começo dos anos 60 com Paulo Freire (1987), que trouxe a concepção de conhecimento a partir de um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, o qual não é estático, mas dinâmico e em transformação contínua. Tal concepção de homem e de mundo supera a relação vertical, estabelecendo-se a relação dialógica. O diálogo supõe troca, os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo. “[...] e o professor já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o aluno, que ao ser educado, também educa [...]” (1987, p. 39). A partir desse movimento, gera um conhecimento que é crítico, porque foi constituído de uma maneira totalmente reflexiva, conduzindo em ação permanente de (re) significar a realidade, posicionando-se nela. O saber construído desse modo percebe a necessidade de mudar o mundo, porque o sujeito começa a se ver na condição de ser histórico.

É assim que Paulo Freire (1987) concebe o homem como um sujeito autônomo, e que tal autonomia está presente na definição de vocação ontológica de “*ser mais*” que está relacionado com a capacidade de transformar o mundo.

Essa concepção de Freire (1987) inspirou as ações mais importantes de alfabetização e educação popular nessa década sustentando vários ensaios de educação de adultos desenvolvidos por grupos, entidades e movimentos apoiados pelo governo, como foi o caso do MEB – Movimento de Educação de Base e do Movimento de Cultura Popular de Recife, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes e entre outras se pode ressaltar o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, o qual Paulo Freire fez parte de sua construção.

Quanto ao método pensado por Freire, (1987) observa-se que não se trata de uma mera técnica vaga e sim todo um conjunto harmonioso entre teoria e prática pedagógica. Freire, ao partir de uma visão crítica de mundo, proporciona a extração dos aportes teóricos e metodológicos do próprio contexto real.

Com o golpe militar em 64, as experiências freireanas e outras políticas com um cunho crítico/libertador deram lugar a uma violenta repressão dos governos da era militar tendo

iniciado naquele mesmo ano. O exílio não fez com que Paulo Freire desistisse de sua proposta de educação de adultos conscientizadora, continuou desenvolvendo seu trabalho de alfabetização por meio de palavras geradoras, que além de ser empregadas para a aprendizagem da grafia e da fonética eram refletidas sobre a realidade dos jovens e adultos analfabetos, analisando a razão de suas situações-problema e a forma de possíveis soluções.

Quanto ao Brasil, este também sobreviveu aos seus ideais de atividades educativas de alfabetização e pós-alfabetização pautadas no modelo freireano, essas atividades aconteciam em centros comunitários, associações e igrejas, onde tais ações eram desenvolvidas na busca de experimentação de metodologias e conteúdos que viessem atender a realidade do alunado. Esse momento foi desenvolvido por intelectuais e por grupos católicos ligados a movimentos políticos junto aos grupos populares. Essas atividades de educação popular, mais precisamente a alfabetização do povo, foram quase que todas iluminadas nas concepções de Freire, intituladas de libertação ou pedagogia do oprimido.

Trazendo o rompimento político dos movimentos de educação e culturas populares a repressão tomou lugar da atuação dos programas de educação de adultos que não correspondiam aos interesses impostos pelo regime militar. Como estratégia oficial dentre suas ações, foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL a fim de atender a um direito de cidadania já instalado anteriormente, bem como aos objetivos hegemônicos do paradigma socioeconômico instituído pela ditadura. Foi um programa imposto, sem o envolvimento da classe de educadores e sociedade, porque para o regime as contribuições pedagógicas não interessavam, pois estavam munidas de dinheiro, da mídia e total controle sob as oposições.

O MOBRAL recebeu fortes críticas pela sua metodologia de breve tempo para a alfabetização e pelo critério de avaliação. Com tantas dúvidas quanto à qualidade do programa foi ampliado para outras áreas de ação atingindo a educação comunitária até as crianças com a finalidade de sanar os abalos que cada vez mais emergiam contrapondo a meta inicial de acabar com o analfabetismo do país.

Nasce então a proposta do Ensino Supletivo, que teve como propósito a concepção de uma nova escola na qual a escolarização regular dava lugar a uma educação continuada. Nesse sentido, o ensino supletivo chegou para resgatar o atraso, atualizar o conhecimento e ao mesmo tempo constituir uma mão-de-obra que somasse aos interesses de progresso da nação, por meio de um novo paradigma escolar. Tais objetivos eram amparados por quatro funções: Suplência, que visava prover a escolarização para os jovens e adultos que não tinham concluído na faixa etária própria, tal ação acontecia por meio de exames. O Suprimento tinha

por objetivo atender o aluno que retorna à escola para se aperfeiçoar e/ou se atualizar por apresentar o ensino regular total ou em parte. A aprendizagem derivava da formação intensa no trabalho sendo de responsabilidade do SENAI e SENAC.

O real significado político da educação de adultos no período militar era a junção das perspectivas democráticas quanto às possibilidades educacionais com o objetivo de conduzir o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento. Concomitante, a ação coercitiva mantinha o propósito da “ordem” econômica e política, Haddad e Di Pierro, (2000).

Nos anos posteriores a 1985, com a retomada dos civis ao poder, houve um momento de grande relevância em que os movimentos sociais voltaram a voz ganhando novos adeptos e institucionalizando-se, promovendo novas formas às estruturas sindicais de outrora. Foi um período no qual a sociedade civil organizada buscou novos rumos para as temáticas educacionais que como assenta Haddad e Di Pierro, (2000) foi possível legalizar para os órgãos públicos de democracia representativa, principalmente os partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais.

Tal contexto teve como consequência a promulgação da Constituição Federal de 1988 estendendo-se para os desdobramentos nas constituições dos Estados e nas leis dos municípios, instrumentos jurídicos que contribuíram para a legitimação social dos direitos dos jovens e adultos ao ensino fundamental, responsabilizando o Estado por sua oferta a todos de forma gratuita e universal. Porém, esse processo torna-se contraditório quando se verifica a negação de todo o plano jurídico da Educação de Jovens e Adultos – EJA – pelas políticas públicas. Estudos realizados por autores como Siqueira, Freitas e Haddad (1988, *in*, Di PIERRO, *et al.* 1995), constataram que no período da promulgação desse texto constitucional, o ensino supletivo já estava sendo desenvolvido em todo o território brasileiro mesmo que de forma diversificada. E conforme a observação dos autores havia uma deficiência no atendimento devido ao grande contingente de pessoas, dificuldades no campo político, de gestão, no pedagógico e financeiro reduzindo assim a qualidade e a expansão do ensino ofertado.

Um fator a ressaltar é a dificuldade na criação de uma marca pedagógica do ensino supletivo em decorrência do acentuado contingente de jovens. Fato ocorrido em função da trajetória escolar brasileira e das exigências provenientes do universo do trabalho. Tal contexto não foi previsto na concepção de Freire, pela razão de ter sido idealizada em um modelo de educação popular que viesse atender a demanda adulta, trabalhadora e analfabeta que mesmo se ingressando no meio urbano carregava uma forte cultura rural.

Lamentavelmente, o que se verifica em todo o processo histórico da EJA é uma falta de incentivo político e financeiro por parte das esferas competentes levando os programas estaduais (responsáveis pela maior parte do atendimento de EJA) a um quadro de inércia e baixo rendimento. Pode-se basear em tal afirmação quando se depara com o quadro de *deficit* do sistema de ensino regular público relativo à quantidade de jovens nos programas de ensino supletivo.

O quantitativo sobre a defasagem entre a idade e a série, no ensino regular, pela sua importância, revelam o seguinte:

#### QUADRO 14 – Defasagem entre Idade e Série - Nacional

Ano	População	Idade	Índice de defasagem
1996	5,3 milhões	15 a 19 anos	90% entre jovens de 18 anos.

Fonte: IBGE, 1997.

O quadro mostra que o índice de defasagem é crescente entre a população jovem.

O ingresso precoce dos adolescentes das esferas mais carentes no mercado de trabalho formal ou informal resultou na mudança desses jovens para os programas de educação idealizados para a demanda. Dados de diversos Estados do país confirmam tal disposição no quadro a seguir:

#### QUADRO 15 – Ingresso Precoce dos Adolescentes no Mercado de Trabalho - Nacional

Ano	Estado	Idade	Porcentagem
1992	São Paulo	18 anos	26%
		19 e 26 anos	36%
1995	Recife	13 e 18 anos	48%
		18 e 24 anos	26%
1997	Mato Grosso	-----	45%

Fonte: IBGE, 1997.

Nesse quadro é possível perceber o quantitativo no Estado de São Paulo, mostrando que dos alunos do programa municipal de ensino supletivo, 26% tinham até dezoito anos e 36% tinham entre dezenove e 26 anos. No Recife, em programa semelhante, 48% tinham entre 13 e 18 anos de idade e 26% entre 18 e 24. Aqui em Mato Grosso constatou-se em um

estudo por amostragem que em 1997, 47,5% dos alunos do supletivo haviam abandonado o ensino regular no ano da pesquisa ou nos três anos anteriores, sendo a maioria incentivada pelo trabalho.

Diante do exposto, constata-se no Brasil que o ingresso antecipado no mundo do trabalho e o aumento das instâncias de qualificação e habilidades para atender as demandas vigentes no campo do trabalho formam os aspectos principais a conduzir os adolescentes e jovens para os cursos de suplência conforme quadro a seguir:

#### **QUADRO 16 – Quantitativo do Ingresso de Jovens aos Cursos de Suplência - Nacional**

Ano	População	Idade	Porcentagem
1996	15,3 milhões	15 ou mais	14,2%
	19,4 milhões	Idem	18,2%
	36 milhões	Idem	33,8%
	70,7 milhões	Idem	66,2%

Fonte: IBGE em 1996.

Conforme o quadro, vê-se que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões completaram ao menos um ano de escolaridade, 19,4 milhões têm apenas de um a três anos de escolaridade e outros 36 milhões concluíram de quatro a sete anos. (Generalizando tais dados, verifica-se um montante de 70,7 milhões dos brasileiros com 15 anos ou mais) que não concluíram o ensino fundamental e que, de acordo com a legislação, teriam direito ao ensino fundamental gratuito adequado à sua condição de jovens e adultos trabalhadores.

Estendendo para o que se prevê no texto constitucional de universalização do ensino médio, far-se-ia o aumento a tal demanda os 23,3 milhões de cidadãos deste país com 20 anos ou mais que puderam concluir o ensino fundamental, mas não o médio. Conforme pesquisa do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), entre 1995 e 1998, a quantidade de matrículas iniciais no ensino fundamental de jovens e adultos ficou em torno dos 2 milhões. No que se refere à alfabetização, o índice de cobertura não chega a 1%; quanto ao acesso ao ensino fundamental, temos 8,41% dos jovens e adultos cursando o sistema regular com alguma defasagem entre a idade e a série e apenas 4% frequentando cursos para jovens e adultos.

Com a Nova República foi quebrada a antiga política de EJA do regime militar com a exclusão do MOBREAL, entrando em ativa a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, que tinha como missão articular o desenvolvimento do ensino supletivo; a política nacional de EJA, de forma a estimular o atendimento nas séries iniciais do ensino

fundamental; desenvolver a formação dos professores; elaborar materiais didáticos; acompanhar e avaliar as ações. A Fundação EDUCAR foi extinta pelo governo Collor – primeiro presidente eleito diretamente pós-ditadura. Tal medida representou a descentralização da educação básica de EJA, por passar a responsabilidade pública dos programas da modalidade EJA da esfera federal para os municípios. Estudos desenvolvidos por Haddad *et al.* (1993) constataram que a iniciativa de municipalizar o atendimento de EJA parecia mais uma omissão das instâncias federal e estadual do que um processo ordenado de descentralização.

Vale ressaltar que em consequência da crise política e econômica do país, nessa época, reforçou-se a tendência de descentralização do atendimento de Educação de Jovens e Adultos pelo Ministério da Educação (MEC), constituindo-se programas federais para formação de jovens e adultos carentes em regime de parcerias com organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. Os programas com tal finalidade foram: Programa de Alfabetização Solidária (PAS); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

Criado em 1996 o PAS foi idealizado pelo MEC, mas quem coordenou foi o Conselho da Comunidade Solidária atuando com alfabetização para jovens e adultos em locais no país onde estavam concentrados maiores índices de analfabetismo. O PRONERA, iniciando-se em 1998, consistia na articulação entre as Reitorias das Universidades do país com o Movimento sem Terra, sob coordenação do INCRA. Tratava-se de alfabetização inicial dos trabalhadores assentados tendo como vantagem a elevação da escolaridade básica proporcionadas pelas universidades envolvidas. Em 1995, o PLANFOR surge visando qualificar o trabalhador de acordo com a exigência do mercado vigente, levando em conta as competências técnicas específicas e habilidades de gestão. Foi desenvolvido por um grupo de parceiros públicos e privados ligados à formação profissional.

De acordo com os dados de Haddad e Di Pierro (2000) entre os anos de 1996 e 1998, cerca de 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos pelo Programa receberam cursos em habilidades básicas, porém o baixo nível de escolaridade deles não contribuiu para o sucesso do Programa. Constata-se uma ineficiência entre a política nacional de formação profissional atrelada ao PLANFOR e as Redes de Ensino público quanto à oferta de educação básica de jovens e adultos.

Mesmo com a democratização e a ampliação da oferta de ensino público observa-se, conforme Haddad e Di Pierro (2000), a permanência da má qualidade do ensino aliada à situação de pobreza profunda que vive uma grande parte da sociedade resultando em um

número expressivo de crianças e adolescentes que passam pela escola sem usufruir de aprendizagens significativas, além de sentirem o gosto amargo do fracasso e repetência escolar, terminando por desistir da escola. Surgindo nesse contexto um novo paradigma de exclusão educacional: a exclusão não por falta de vagas, mas sim a exclusão da não aprendizagem que gera o abandono antes mesmo de se concluir os estudos com sucesso.

Tal paradigma de exclusão que caminhou junto com a ampliação do ensino público resultou em um grande número de jovens e adultos que, mesmo tendo ingressado no banco escolar, as suas aprendizagens não foram o bastante para aproveitar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano. A consequência desse processo está na infeliz troca dos analfabetos na sua essência pelo montante significativo de jovens e adultos que com o domínio pobre da leitura e da escrita entram para o rol do analfabetismo funcional.

Como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p.126),

De fato, ao longo do século XX o percentual de analfabetos absolutos no conjunto da população veio declinando continuamente, alcançando na metade dos anos 90 um patamar próximo a 15% dos jovens e adultos brasileiros. Em 1996, entretanto, quase um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído sequer os quatro anos de estudos e aqueles que não haviam completado o ensino obrigatório de oito anos representavam mais de dois terços da população nessa faixa etária.

Dados atuais demonstram que se fazem necessários mais de quatro anos de escolarização desenvolvida a contento para que um indivíduo possa adquirir as aprendizagens cognitivas que legitimam a alfabetização plena do cidadão conforme as exigências da sociedade atual. Esse quadro revela que no conjunto dos analfabetos funcionais há pelo menos 50% do contingente jovem adulto do país.

Esse contexto reafirma que a necessidade de atendimento na EJA não consta apenas no contingente de analfabetos, mas também para aqueles que obtiveram aprendizagens fragmentadas comprometendo sua participação plena no contexto econômico, político e cultural do seu país. E tal processo só poderá tomar outro rumo quando se findar o modelo vigente de campanhas pontuais, nas quais se usufrui de voluntariados como se fossem as olimpíadas mundiais e/ou eventos religiosos, bem como de profissionais pouco especializados.

Nesse breve percurso histórico fica claro que a atribuição do Estado de ofertar a EJA neste país de desenvolveu sempre em parceria com as organizações da sociedade, sendo cada vez mais presente a omissão do Estado para com o compromisso político e social com tal modalidade.

Tendo em vista com os dados contextualizados neste texto, constata-se que com as medidas sempre tomadas em detrimento do poder político e econômico do país a Educação de Jovens a Adultos não vem produzindo de acordo com suas alternativas metodológicas os resultados que se espera em nível de aprendizagem, permanência, progressão e conclusão da escolaridade.

Por outro lado, se houver compromisso político-pedagógico do poder público para com nossos jovens adultos é tempo de se propiciar como nos países desenvolvidos da Europa etc., oportunidades contínuas de educação geral e formação profissional ao longo da vida considerando a relação cultural, econômica e tecnológica que o Brasil se estabelece neste século XXI com estes países pós-industriais.

A efetivação da educação como valorização nas sociedades pós-industriais está ligada ao rápido processo de evolução da produção de conhecimentos, bem com a disseminação de informações, resultando na concepção de formação continuada como prioridade imprescindível para a vida dos sujeitos e uma exigência para o desenvolvimento dos países frente aos planos econômicos globalizados e competitivos.

O maior desafio do Brasil que detém realidades da sociedade tão desiguais, como afirma Haddad e Di Pierro (2000), é de se trilhar percursos para se resultar em alternativas metodológicas e de ação da educação permanente como forma de superar os problemas do século XIX, como por exemplo a efetivação universal da alfabetização.

Nesse sentido, uma pergunta se impõe: o que se tem de concreto hoje na política de EJA para se oferecer a esses cidadãos que ainda se encontram à margem do processo de inclusão social? Para contextualizar essa indagação se faz necessário desenvolver uma breve reflexão sobre o conceito de EJA.



## **2.4 Paulo Freire e a Conceituação da Educação de Jovens e Adultos: Uma Inspiração para a Educação no Século XXI**

A Educação de Jovens e Adultos em um país como o Brasil que traz ainda hoje traços de uma formação hierárquica e escravocrata foi concebida como uma compensação e não como direito. Houve uma reestruturação na legislação quando a EJA passou a ser de direito, legitimando-a como proposta de reparação e equidade.

Nesse sentido, a EJA deve ser concebida além de normas e paternalismos. Ela deve buscar uma educação sólida e contínua, capaz de superar os desafios em uma realidade socioeducacional retrógrada referente à inserção em tempo próprio, universal e que atenda às crianças em faixa etária escolar em um contexto no qual acontecem a todo o momento mudanças na organização do trabalho, avanços nas tecnologias; aceleração no movimento das informações e no desenvolvimento da globalização das atividades econômicas.

Tal fato vem reafirmar que a EJA é um débito social pendente com os que não tiveram oportunidade (principalmente negros, índios, caboclos, trabalhadores braçais entre estes a mulher oriunda de uma forte cultura patriarcal e machista) de desenvolver o domínio da leitura e da escrita em tempo certo, sem contar a de terem sido estes os principais construtores de obras públicas, bem como forte contribuintes do acúmulo de riquezas.

Vale ressaltar que a falta de escolarização não é motivo para uma concepção preconceituosa sobre o analfabeto, pois muitos destes jovens e adultos trazem no seio da pluralidade e diversidade regional as mais diversas riquezas culturais pautadas na oralidade por meios das artes cênicas e música popular; das expressões artísticas e muitos outros saberes e habilidades que por sua vez se faz imprescindível o domínio da escrita e da leitura para a garantia de uma cidadania plena em uma sociedade elitista na qual o código desta escrita e leitura é um bem privilegiado.

Desse modo, a EJA não deve ser vista apenas como um conceito de formação inicial (alfabetização) e sim proporcionar ao sujeito a formação de múltiplas aprendizagens aliadas ao seu conhecimento prévio e aglutinadas às dimensões do trabalho e da cidadania tornando-se uma educação permanente “[...] aprender durante toda a vida e uns saberes penetrando e enriquecendo os outros”, (DELORS, 2000).

Arroyo (2001) reflete sobre a preocupação em se inserir a EJA no parâmetro legal afirmando que quanto menos institucionalizada for a EJA nas modalidades das etapas de

ensino, maior poderá ser a sua liberdade de avançar no movimento pedagógico e de contribuir para um diálogo fecundo com as outras modalidades de ensino.

Essa afirmação se faz, diz o autor, porque a EJA foi constituída por sujeitos oriundos do campo – camponeses excluídos da terra, bem como as populações urbanas marginalizadas. Esse contexto de opressão e exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais desenvolvidos nas vivências de EJA. Esta retrata então os movimentos populares e culturais da época, o objetivo dos educadores daquele momento era extrair desses movimentos em busca de terra, escola, saúde etc.... O significado humano, cultural, pedagógico Arroyo (2001) ainda ressalta que os saberes e competências escolares não foram abandonados e sim eles (re) significaram quando atrelados aos processos de humanização, libertação e emancipação humana.

Referindo-se a esses processos de humanização, libertação e emancipação humana é impossível discutir Educação de Jovens e Adultos sem afirmar as inúmeras contribuições de Paulo Freire (2001), mas dentre suas notáveis obras, tomará como referência este trabalho – que trata das aprendizagens docentes a *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança* pela atualidade das obras e isso se deve, certamente, por serem obras que trazem princípios e valores humanos universais e a *Pedagogia da Autonomia*, a qual o autor condensa os pensamentos básicos sobre o que o professor necessita saber para ensinar.

Freire (1987) traz em *Pedagogia do oprimido* o chamamento para a compreensão do sentido de desumanização como realidade histórica. Ele reporta para a necessidade de se reconhecer que a humanização e a desumanização encontram-se dentro da história, em um contexto real, concreto, objetivo, e que são inerentes aos homens por estes terem a condição de inconclusos.

Porém, com grande espírito de credibilidade no ser humano, Freire (1987) afirma que a partir do momento que o homem se reconhece como sujeito da história da humanidade e em um processo de inconclusão, tem a possibilidade de perceber então que apenas a humanização é vocação humana. Mesmo esta sendo negada pela injustiça, exploração, opressão e na violência dos opressores.

*Pedagogia do Oprimido*, dedicado aos esfarrapados do mundo e “aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (p. 12), demonstra a sua incondicional credibilidade depositada ao oprimido de conquistar a liberdade, liberdade esta prisioneira de uma sociedade na qual os privilégios de uns impedem que a maioria usufrua dos bens produzidos.

Freire propõe justamente a busca de tal liberdade como meio de se concretizar a *vocação humana de ser mais* por meio da educação. Esse movimento para a liberdade deve surgir a partir dos próprios oprimidos, e a pedagogia decorrente será “aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1987, p. 17). Vê-se que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização. “O grande desafio está em lutar pelo ser mais sem se revestir de opressor” (idem, p. 17). Ampliando essa concepção para os diversos contextos da atividade humana, pode-se afirmar que a humanização está nas mãos dos oprimidos.

Hoje, quais as contribuições que a concepção de educação freireana poderia oferecer em um mundo globalizado, neoliberal, pautado por um pensamento que se quer único no qual o valor econômico é mais importante que a própria vida?

É necessário voltar-se para a formação humana seguindo um percurso de ação social pautada na ética do ser humano e em princípios de justiça social e solidariedade, resgatando o que Freire refere-se em *Pedagogia do oprimido* (1987), o ato de educar como ato político emergindo assim a politização da educação.

Por isso é que essa obra continua mais viva do que nunca. Faz-nos o chamamento para a luta da educação acompanhada com as indagações: Quem, para quê e para quem educamos? Não basta apenas ofertar, é fundamental se garantir qualidade. É preciso olhar para a diversidade como lembra Antunes (2008, p. 21)

Populações afro-descendentes, indígenas, de zona rural, privados de liberdade, jovens em conflito com a lei. Não podemos chegar com respostas prontas. É preciso conhecer as situações significativas de cada contexto. É preciso conhecer o conhecimento do outro; dialogar.

E seguindo o pensar de Freire não há como dialogar sem amor

Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os seres humanos. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso é dialógico (1987, p. 80).

O diálogo, nesse sentido, passa pela fé constante na e pela luta por libertação, bem como pela esperança de colher os frutos da luta. Não é uma fé ingênua. O homem dialógico que é crítico está convencido que pode agir e transformar, mesmo que negado em situações

concretas tende a renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Por fim, “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”, Freire (1987, p. 47).

Entretanto, as contribuições dessa obra – *Pedagogia do Oprimido* se multiplicam quando após vinte e quatro anos Paulo Freire promove um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido* através da *Pedagogia da Esperança* (1997) na qual desenvolve um contexto de reflexão pautada em atualizações, (re) significações, reafirmações em total diálogo com sua própria história, pois Freire a partir desse resgate encontrou-se com suas experiências vividas na infância e na adolescência seguindo um percurso de seu início e precoce fim de carreira como advogado. Traz também as experiências no SESI em que contribuiu para sua aprendizagem sobre a “prática política educativa” em que tanto acreditava.

Freire ainda em sua vivência no SESI durante uma reunião em que se tratava sobre a importância do diálogo entre os pais e filhos, de forma a substituir os castigos, narra um fato acontecido com um dos pais resultando em um grande aprendizado, no qual ressalta que quando um educador ou educadora tenha de falar *ao* povo deve falar *com* o povo, isso requer o respeito ao saber da experiência do povo, ou seja, a nossa concepção se faz a partir da voz do povo. Freire ressalta a importância dos estudiosos, pensadores, cientistas que contribuíram e continuam contribuindo com o ensino, pois sem eles, afirma o autor, não teria aprendido, inclusive com o pai daquela reunião, pois “sem a rigorosidade, que me leva à maior possibilidade de exatidão nos achados, não poderia perceber criticamente a importância do senso comum e o que nele há de bom senso” (FREIRE, 1997, p. 26).

Freire na obra *Pedagogia da Esperança* (1997) retoma a concepção do radicalismo crítico, defendido na *Pedagogia do Oprimido* (1987) mantendo sua posição contra os sectarismos “de certezas sectárias, excludentes da possibilidade de outras certezas, negadoras de dúvidas, afirmadoras da verdade possuída por certos grupos que se chamavam a si mesmos de revolucionários” (p.51).

Na prática educativa por meio do diálogo, Freire traz na obra dentre os desafios que se submetia o de como conseguiu transformar o estado de discurso sobre a leitura de mundo fomentando as pessoas dos grupos populares a falar de sua própria leitura. Narra que nos dois diálogos que desenvolveu sendo um no Brasil e outro no Chile, em dado momento, instaurou-se um silêncio que foi quebrado quando um dos integrantes, acreditando ser desprovido de saberes, pede desculpas, pois segundo o que se aprendeu com a ideologia latente é que

somente tem direito à voz quem detém o saber. A resposta de Freire frente ao pensamento daqueles trabalhadores foi um momento de diálogo como este a seguir:

[...] “– Muito bem – disse eu a eles. – Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem? [...]

– O senhor sabe por que é doutor. Nós não.

– Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas, por que eu sou doutor e vocês não?

– Por que foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não.

– Por que fui à escola?

– Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso não.

– E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?

– Porque eram camponeses como nós.

– E o que é ser camponês?

– É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.

– E por que ao camponês falta tudo isso?

– Porque Deus quer.

– E quem é Deus?

– É o pai de todos nós.

– E quem é pai aqui nesta reunião?

Quase todos de mãos para cima, disseram que eram.

Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei: – Quantos filhos você tem?

– Três.

– Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa no Recife? Você seria capaz de amar assim?

– Não.

– Se você – disse eu – homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?

Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida:

– Não, não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão. (p. 49-50).

O presente diálogo me remete à reflexão de que o desafio dos oprimidos em identificar o opressor fora de si pode ser entendido apenas pela compreensão dialética de como se interagem consciência e mundo. Tal dialética, segundo Freire (1997) jamais deve ser feita a partir de uma leitura de mundo carregada de discurso autoritário e sectário dos educadores, mas sim partindo da linguagem das classes populares voltada para o seu contexto de vida.

Freire, com tal afirmação, não quer dizer que o professor deva ocultar a sua leitura de mundo, muito pelo contrário, é preciso que o educando saiba da existência da diversidade de outras leituras. Educar para Freire então tem o sentido de construir, de libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o seu papel real na História enquanto sujeito da construção de uma sociedade livre de todas as formas de exploração e radicalmente democrática.

Freire no decorrer da obra tece uma análise sob algumas críticas à *Pedagogia do Oprimido* como, por exemplo, reconhece algumas delas em um ou outro texto, mas acredita incorretas quando estendiam a crítica à produção como um todo. Freire lança uma crítica sobre pessoas que sem conhecimento de causa de sua obra o critica a partir de críticas de terceiros. Tanto é fidedigna a sua postura que quando recebeu cartas de mulheres americanas enaltecendo a contribuição da obra para a sua luta ao mesmo tempo recebeu crítica referente à sua linguagem machista e discriminatória para com as mulheres. Aceitou como justas as críticas, por entender que a linguagem possui forte influência ideológica, passando então a se referir à mulher e ao homem ou aos seres humanos. Reconhece que tal mudança da linguagem não vai mudar o mundo como o desejado, mas a mudança da linguagem pertence ao processo de mudança do mundo.

Desse modo, se o sentido de educar para o autor está na construção contínua do sujeito, o percurso da formação docente está pautada na reflexão sobre a prática educativo-progressiva por entender que a partir de tais processos é que se constitui a autonomia do professor porque formar é muito mais do que treinar. Trata-se do comprometimento docente com a ética universal em que o preparo científico docente está atrelado com a retidão ética, Freire (1996).

Sobre a crítica de não inteligibilidade da linguagem usada na obra, vista como rebuscada e elitista, Freire (1997) responde reportando-se a uma reunião que participou com jovens americanos no ano de 1972, em que alguns deles parecia não entendê-lo até que um homem negro, aparentemente com 50 anos, aproximou-se e disse-lhe:

Se algum desses jovens lhe disser que não entende você por causa do inglês que você fala, não é verdade. A questão é de linguagem – pensamento. A dificuldade deles está em que não pensam dialeticamente. E lhes falta ainda convivência com a dureza da experiência dos setores discriminados da sociedade (p. 74).

Paulo Freire diz escrever a obra *Pedagogia da Esperança* com raiva, com amor, por acreditar que sem esses dois elementos não há esperança. Concorda com a tolerância desde

que não se funde com a convivência; o radicalismo para ele é um alerta para o não sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma negação ao olhar conservador, neoliberal. A transformação social que sempre acreditou baseada na educação da esperança está pautada em uma postura séria e concreta de uma reflexão política que não se intimida com as barreiras, pois para ele “difícilmente lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados...” (p. 11).

“Como não há docência sem discência” o autor ressalta a relevância da reflexão crítica sobre a prática por ser fundamental para a relação teoria/prática com o fim de se evitar transformação da primeira em mero discurso e a segunda em ativismo.

Para tanto, diz ele que desde o início de sua experiência formadora o educador deve assumir-se como sujeito também da produção do saber, aderindo definitivamente ao pensamento de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. O professor então necessita da compreensão de que ao ensinar aprende com quem está aprendendo, ou seja, ensinar inexiste sem o aprender para ambas as partes inseridas no processo, pois segundo ele, foi aprendendo socialmente que historicamente a humanidade descobriu a possibilidade de ensinar.

Freire acrescenta ainda que quando se vive integralmente a prática de ensinar e aprender há uma experiência completa, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a “boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (1996, p. 24), pois quanto mais se desenvolve a capacidade de aprendizagem mais se constrói o que chama de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não se consegue atingir o conhecimento esperado do objeto. Tal curiosidade conforme o autor é que traz a negação ao ensino bancário carregado de autoritarismo e falso ensinar que deforma a necessária criatividade tanto do professor como do aluno.

Por outro lado Freire diz que mesmo o aluno sendo submetido a tal ensino não está condenado a padecer se mantiver viva em si a força criadora do aprender; por meio da curiosidade sedenta supera o efeito negativo do ensino bancário. Nesse sentido, cabe ao professor com princípios democráticos desenvolver a sua prática pedagógica de modo que os alunos se reconheçam no mundo como sujeitos históricos que constroem e reconstroem o saber ensinado juntamente com o estímulo à pesquisa, pois o ensino exige a busca da indagação. A pesquisa traz a constatação e a intervenção que gera o conhecimento. Ela é inerente à prática docente, o que se faz necessário é o professor em sua formação permanente, perceber-se e assumir-se como pesquisador.

O autor ressalta a importância de o educador respeitar os saberes dos educandos, reconhecendo e comprometendo-se com a identidade cultural, pois é uma forma de possibilitar as condições dos educandos em suas vivências uns com os outros e todos com o educador desenvolver a experiência de assumir-se como um ser social histórico e pensante, que comunica, transforma, cria, realiza ideais e simultaneamente a capacidade de lutar e amar.

Nesse sentido, continua o autor, a formação docente deve ter presente que a experiência histórica, política, cultural e social do sujeito nunca pode estar ausente do conflito entre as forças que tentam impedir a busca da “assunção” de si por parte de todos aqueles que trabalham em favor de tal “assunção”. A formação docente que se coloca à margem desse processo está contribuindo para o fortalecimento das forças contrárias. A solidariedade social e política de que se necessita para se construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o sujeito possa se assumir por completo, tem na formação democrática uma prática de suma relevância demonstrando que a aprendizagem de *assunção* do sujeito é “incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que pensam donos da verdade e do saber articulado” (1996, p. 42).

O professor precisa ter clareza de sua prática, conhecer as diversas dimensões que caracterizam a essência da prática, tornando mais seguro o próprio desempenho. A prática educativa para Freire demanda a existência de sujeitos que desenvolvem a aprendizagem mutuamente; Surgem de tal processo a sua “politicidade” qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. Se o trabalho for com EJA, não menos atento o professor deve estar com relação ao significado de seu trabalho quanto ao estímulo ou não à vida dos alunos.

- ***O olhar para a criticidade*** de Freire traz que a ingenuidade e a criticidade caminham juntas; entre o saber dos conhecimentos prévios e os resultantes dos procedimentos metodicamente rigorosos, não se rompem, mas se superam. Tal superação acontece quando a curiosidade ingênua se critica sem deixar de ser ingênua porque se muda a qualidade e não a essência.
- ***A exigência da estética e da ética***, o autor afirma que o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é o seu caráter formador, no qual se deve respeitar a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do aluno. Educar é substantivamente formar. Pensar certo demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos.



- ***A Efetivação das palavras pelos atos***, segundo o autor, é que não há pensar correto fora de uma prática testemunhal que o (re) diz em lugar de desdizê-lo. A postura de um professor democrático é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem mesmo discordando tem ou mantém o respeito às discordâncias.
- ***O risco à aceitação do novo e a negação a qualquer forma de discriminação*** revelam um professor coerente que tem como função inteligir e desafiar o aluno para que se produza a compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade, nesse sentido, então, pensar certo é dialógico e não polêmico. Não cabe nesse contexto, portanto, a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero que gera ofensa à substantividade do ser humano negando radicalmente a democracia.
- ***A reflexão crítica sobre a prática***; Freire defende que deve ser um movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. São necessários, na formação continuada do professor, momentos introspectivos para a percepção do modo como vem agindo em relação às novas reflexões e disponibilidades de mudanças.
- ***A consciência do ser humano inconcluso*** é concebida por Freire como próprio da experiência vital, ou seja, onde há vida há inconclusão. A inconclusão que se reconhece a si mesmo implica precisamente a inclusão do sujeito histórico-sócio-cultural inacabado em um contínuo processo social de busca por meio da curiosidade que ultrapassa os limites que são comuns no domínio vital, tornando-se fundamental na produção do conhecimento como um processo permanente da educação.
- ***O respeito à autonomia do ser do aluno***; Freire afirma que a consciência do sujeito enquanto um ser inacabado torna-o ético levando-o a respeitar a autonomia e a dignidade de cada par como um imperativo ético, caso contrário há uma *transgressão*. O professor que não valoriza a curiosidade do aluno, a sua preferência estética, sua inquietude, sua linguagem, tanto como o professor que se nega ao cumprimento ao dever de propor limites ao aluno, que se exime da tarefa de ensinar, de estar acompanhando o crescimento experiencial do aluno, comete tal transgressão. Desse modo, a verdadeira dialogicidade é quando se possibilita aos sujeitos a aprendizagem e o crescimento na diversidade, principalmente, no respeito a ela, é a maneira mais justa com que sujeitos que se reconhecem inconclusos tornam verdadeiramente éticos.

- ***O bom senso***, que Freire defende do professor, é a postura da reflexão crítica contínua sobre sua prática educativa por meio da qual vai se fazendo a avaliação do próprio fazer com os alunos, pois em seu entender as qualidades ou virtudes construídas pelo sujeito estão no esforço de diminuir a distância do discurso entre o que se diz e o que se faz. Para tanto o autor ressalta que o bom senso passa também pelas condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas para que se possa desenvolver eficazmente no espaço pedagógico.
- ***A humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos professores*** para Freire é um dever irrecusável e devem ser concebidas como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética que deve fazer parte da atividade docente. Continua o autor na defesa de uma categoria que deve lutar por meio de uma política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Talvez, continua Freire, a força dos professores está em sua organização política atrelada à formação permanente.
- ***A esperança é exigida no ensinar*** porque Freire diz que ela é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo.
- ***Para quem ensina é preciso acreditar que a mudança é possível***, pois a mudança do mundo requer a dialetização entre denúncia da situação desumanizadora e o anúncio de sua superação. É necessário ter a consciência de que não se é somente objeto, mas também sujeito da história. Com tal constatação o sujeito é capaz de intervir na realidade, atividade complexa e geradora de novos saberes superando os velhos.
- ***Voltar a falar da curiosidade*** tem o objetivo de ressaltar que o professor sem curiosidade não aprende nem ensina porque ela o move e instiga a buscar. O positivo contexto pedagógico-democrático possibilitado pelo professor ao aluno é aquele no qual ele vai aprendendo à custa de sua prática, mesmo que sua curiosidade, bem como sua liberdade estejam sujeitas a limites, mas se desenvolvem em contínuo exercício. O importante é que tanto professor como o aluno percebam e pratiquem a dialogicidade aberta, curiosa, indagadora e não apassivada no falar e no ouvir. Freire atenta que um dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica é aquele que adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.
- ***Ensinar sendo visto como uma especificidade humana*** traz em seu seio a *segurança* como um aspecto primordial que se expressa na firmeza com que se atua, com que decide, com que se respeita a liberdade, com que se discutem as próprias posições, com que aceita rever-se. Partindo da segurança com que a autoridade docente se move

requer uma outra que se funda na *competência profissional*. Freire adverte que o professor que não prioriza a sua formação, que não estuda, que não busca estar à altura de sua atividade não tem argumento moral para desenvolver as ações de sala de aula.

- ***O comprometimento do professor para ensinar*** passa pelos seus princípios e pensamentos políticos. Para tanto se faz necessário aproximar cada vez mais o dizer do agir, do aparente ao verdadeiro ser para que se possibilite uma abertura maior da aprendizagem democrática. Nesse sentido a presença do professor não pode passar despercebida dos alunos, ou seja, o professor não é um sujeito de *omissões* e sim de *opções*, devendo revelar aos alunos a sua capacidade de análise, comparações, avaliações, decisões, opções e rompimentos. Demonstra a capacidade de agir alicerçado pela justiça, não faltando com a verdade. Um sujeito ético, por isso trabalhando segundo o testemunho.

Enfim, os princípios que sustentam o percurso de um educador para mim corroboram com o pensamento de Freire (2005, p. 213) quando diz que “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”. Ou seja, os princípios que dão base para uma educação humana e igualitária não podem acabar.

### **3 ESTADO DA QUESTÃO SOBRE APRENDIZAGENS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA**

O presente capítulo abre a discussão teórica a partir das teorias das aprendizagens dos adultos, apoiado no pensamento de Marcelo Garcia (1999) abordando as etapas de desenvolvimento cognitivo de professores, bem como as etapas de preocupação e as fases da carreira docente por acreditar que os estudos sobre as aprendizagens dos adultos revelam a necessidade de se investigar como os professores constroem e reconstróem sua maneira de pensar o processo de aprender a ensinar.

Em seguida, contextualizo a concepção de aprendizagem da docência tendo como referência Mizukami, *et. al.* (2002; 2008) – que defende tal concepção como um processo que se dá na vida dos professores de modo permanente, estando relacionada a diferentes fases da vida na qual baseia-se no pensamento teórico de Shulman (1986) sobre conhecimento docente.

Mizukami ressalta também a compreensão da aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência oriunda de teorias de aprendizagens em comunidades específicas defendidas por Cohran-Smith & Lutle (1999).

Sendo a aprendizagem docente o foco principal desta pesquisa os aportes teóricos que fundamentarão a compreensão dela estarão pautados na identidade e na formação dos professores.

A compreensão do processo identitário docente parte primeiramente da concepção e sentido que vários estudiosos dão para a identidade do sujeito frente ao contexto social e político traçando ao mesmo tempo um percurso de análise sobre as experiências constituídas antes de ser professor a fim de compreender as escolhas da profissão, bem como o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes. A partir do contexto social da qual a classe docente faz parte, analiso também os problemas enfrentados quanto aos conflitos de identidade gerados pelo confronto entre a profissionalização e a proletarização da atividade docente em consequência à complexa relação social e profissional existente. Do mesmo modo, abre-se uma reflexão sobre o papel e a importância da profissionalidade docente no que se refere às suas características e capacidades singulares pertinentes ao desenvolvimento da

profissão docente. Simultaneamente a isso há a tentativa de contextualizar o significado e importância da profissionalidade docente quanto às suas características e capacidades específicas requeridas na profissão.

Compreendendo a memória como experiência vivida a partir do interior do sujeito aquela que se configura também como elemento constituinte do processo identitário docente busco compreender sua concepção e o seu desenvolvimento histórico na sociedade, bem como os seus aspectos atrelados ao campo social, psicológico, infantil, escolar e nas relações familiares.

E por fim, com o propósito de fechar o marco dos aportes teóricos em torno da concepção das aprendizagens profissionais da docência, trabalho a formação docente que vem contextualizando as tendências de seus conceitos e princípios internacionais e nacionais pautados em uma compreensão de desenvolvimento profissional docente.

### **3.1 Tecendo Caminhos pelas Teorias das Aprendizagens do Adulto**

Tratando-se dos modelos de aprendizagem de adultos a pesquisa de Korthagen (*apud* MARCELO GARCIA, 1999) classifica dois tipos de orientação de aprendizagens: orientação interna na qual os sujeitos escolhem aprender por si mesmos, isentos de orientações externas; e orientação externa, os sujeitos preferem aprender com apoio (um livro, um mediador etc.). Referenciados por Marcelo Garcia (1999), Huber e Roth apresentam outras duas possibilidades de orientação de aprendizagem apresentadas como: “*aprendizagem para a incerteza*”, na qual se concede um quadro de cooperação que resulte em diferentes pontos de vista; e a “*certeza*” que se mantém em situações individuais ou de competições, permanecendo com uma única perspectiva.

Mesmo que os adultos aprendam por meio de situações e tempos diversos, parece ser através da aprendizagem autônoma que eles têm alcançado uma aprendizagem mais significativa. Quanto a esta aprendizagem Merriam e Cafarella afirmam que

[...] é o modo como a maior parte dos adultos adquire novas ideias, competências e atitudes... devido ao fato de serem aqueles que aprendem quem tem a principal responsabilidade na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas próprias experiências da aprendizagem (1991 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 52).

A aprendizagem autônoma, segundo Marcelo Garcia, é uma das concepções básicas da educação de adultos, caracterizada como uma aprendizagem situada no aluno, de autoensino. Os autores que corroboram com essa aprendizagem ressaltam a necessidade de desenvolver um conjunto de capacidades como inteligência crítica, pensamento autônomo e de análise reflexiva.

Portanto, a aprendizagem autônoma não se dá em um processo solitário, mas sim envolvida em um conjunto de fatores como o planejamento, execução e avaliação que são desenvolvidos por quem aprende, levando-o a novas relações coletivas com os demais envolvidos nesse contexto.

Prosseguindo a caracterização de diversas teorias que possam subsidiar na compreensão da aprendizagem de adultos, Marcelo Garcia (1999, p. 55) destaca o pensamento de Knowles, sendo assim sintetizado:

1. O sujeito adulto evolui de uma posição de dependência para autonomia;
2. As diferentes experiências que o adulto adquire podem tornar sua aprendizagem de maior valor;
3. A adesão de um adulto à aprendizagem está atrelada à sua evolução das atividades que representam o seu papel social;
4. O adulto concebe mais importante a aprendizagem a partir dos problemas advindos do cotidiano do que a aprendizagem dos conteúdos;
5. Os adultos são motivados para a aprendizagem mais pelos fatores internos do que pelos fatores externos.

Por fim, Marcelo Garcia refere-se à teoria de Jarvis (citado por MERRIAM e CAFFARELLA, 1991) que traz a experiência adulta, expondo que não são todas as experiências que se transformam em aprendizagem. Essa teoria concebe nove capacidades de respostas a certa experiência. As três primeiras conduzem a respostas de não aprendizagem, sendo elas: a) **presunção**: o sujeito acredita já saber; b) **não consideração**: não se possui em conta a possibilidade de resposta; e c) **recusa**: recusa-se a chance de aprender.

Nas três seguintes possibilidades de aprendizagem, o sujeito adulto aprende, porém refere-se a uma aprendizagem de memorização, incluindo as seguintes possibilidades: d) **pré-consciente**: o sujeito interioriza algo inconscientemente; e) **prática**: há como exercer uma nova capacidade sem a aprender; e f) **memorização**: aquisição e armazenamento de informação. Finalizando, seguem as possibilidades que produzem aprendizagem significativa e integrada: g) **contemplação**: pensa sobre o que está aprendendo sem se preocupar na devolutiva visível na conduta; h) **prática reflexiva**: situações de análise e resoluções de

problemas; i) *aprendizagem experimental*: desenvolvimento de algumas experiências no ambiente.

Quanto às teorias referentes às etapas do desenvolvimento cognitivo de professores são pesquisas também apontadas como aquelas que tratam dos fatores cognitivos e emocionais de cada etapa de desenvolvimento com diferentes contribuições. São teorias que concebem o desenvolvimento enquanto um processo dinâmico, configurando-se em contínuas mudanças. Tais modelos buscam compreender a gênese dessas mudanças, bem como os processos em que percorrem. Afirma-se que é através de estruturas cognitivas, chamadas de etapas, que os sujeitos constroem e reconstróem as experiências ao longo da vida. Essas estruturas cognitivas são formadas de modo hierárquico seguindo etapas que vão das mais simples às mais complexas. Essas etapas se desenvolvem em função da interação do sujeito com o meio, portanto está em contínua constituição e reconstituição.

Marcelo Garcia (1999, p. 57) recorre a Pintrich (1990) que enumera algumas características do desenvolvimento cognitivo do sujeito adulto:

- O desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo de toda vida e que não se limita a certas idades;
- O desenvolvimento pode ser tanto qualitativo como quantitativo;
- O desenvolvimento é multidimensional. As mudanças ocorrem em muitas dimensões: biológica, social e psicológica;
- O desenvolvimento é multidirecional. Podem existir diferentes Modelos e percursos de desenvolvimento, em função da dimensão de que se trata e do indivíduo. O desenvolvimento não tem que estar dirigido para uma meta. O desenvolvimento é determinado por muitos fatores. Existem diferentes causas do desenvolvimento, incluindo biológicas, sociais, psicológicas, físicas e históricas. Ocorrem interações complexas entre estes fatores, de tal maneira que as mesmas mudanças em diferentes sujeitos podem ter diferentes causas;
- Os indivíduos constroem e organizam ativamente as suas próprias histórias pessoais. Deste modo, o desenvolvimento não é apenas função dos diferentes acontecimentos pelos quais passa, mas também de um processo dialético entre os múltiplos fatores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem desses fatores.

Conforme as diversas teorias referentes ao desenvolvimento do adulto pelo qual Marcelo Garcia (1999) corrobora, estão as etapas de desenvolvimento conceptual-intelectual-cognitivo, de Hunt, que são referenciadas como a mais completa, abrindo dessa forma para se reagrupar as etapas de desenvolvimento moral de Kohlberg e as etapas do Desenvolvimento do eu, de Loevinger.

Caracteriza-se a primeira etapa do desenvolvimento conceptual em um nível ligado mais à ação, na qual se pode considerar um pensamento mais próximo do *concreto* requerendo o controle das situações, sentimentos de insegurança e adesão aos modelos legitimados por superiores. Quanto ao *desenvolvimento pessoal* observa-se que o desejo de agradar aos outros faz com que o sujeito aceite as normas e regras impostas sem questionamentos. Em relação ao *desenvolvimento dos valores*, os sujeitos se conformam com as crenças e os valores da maioria apresentando uma postura acrítica.

A segunda etapa caracteriza-se por um pensamento mais *abstrato*, em que o adulto passa a utilizar o raciocínio indutivo e dedutivo para resolver situações problemas começando a diferenciar teorias de opinião. Sob o prisma pessoal é uma evolução voltada mais para a autonomia.

Na terceira etapa há uma elevação no nível de *desenvolvimento conceptual*, abstração e maior capacidade nas resoluções dos problemas. Há também uma capacidade maior em nível social de se estabelecer as relações interpessoais recíprocas favorecendo um clima de colaboração.

Marcelo Garcia (1999) refere-se ainda às etapas de desenvolvimento cognitivo, apontando o modelo de Pickle, que apresenta os aspectos da evolução no desenvolvimento da maturidade dos professores.

Tal modelo defende que a maturidade é alcançada por um processo evolutivo e que na dimensão profissional este processo começa pela concepção técnica e instrumental do conhecimento traçando caminhos até a uma concepção filosófica e científica. Desde uma atenção à sobrevivência passando pelo mimetismo dos “superiores” até chegar a uma autocompreensão e compreensão dos outros, desenvolvendo desse modo um estilo próprio.

Uma outra teoria considerada por Marcelo Garcia (1999), de grande contribuição para a compreensão do desenvolvimento profissional, é a que se refere às preocupações dos professores buscando entender as necessidades deles. O autor se apoia no *Concern Based Adoption Model* oriundos dos trabalhos de Frances Fuller com estudos voltados sobre os problemas de professores principiantes, no qual descobriu que o professor com maior experiência tem problemas e preocupações diferentes dos de início de carreira. Nesse momento foram observadas três etapas de preocupações vividas pelos professores: *preocupações consigo, sobre as ações e sobre os alunos*. A partir dessas etapas pautadas em várias entrevistas e observações, os pesquisadores desenvolveram sete etapas de preocupações, identificaram também que um mesmo professor pode apresentar preocupações em mais de uma etapa, estão assim organizadas:



- Tomada de Consciência: reduzida preocupação quanto ao processo de inovação;
- Informação: Há uma consciência quanto à inovação e interesse por aprender mais detalhes, porém voltados para os aspectos como requisitos, características gerais, etc;
- Pessoal: O professor não se vê no rol das exigências de inovação. Inclui-se no papel de tomadas de decisões e conflitos bem como nos resultados;
- Gestão: Atenção voltada para o melhor uso da informação e dos recursos: eficácia, organização, horário, gestão etc.;
- Consequência: Preocupação voltada para os alunos quanto à impressão deixada;
- Colaboração: Ações coletivas com o fim de melhoria para os alunos;
- Re-enfoque: Outros enfoques são analisados como forma de superação e alternativas a inovações propostas ou existentes.

Essas etapas de preocupações dos professores desenvolvem-se de maneira evolutiva, mesmo encontrando preocupações de um nível mais elevado em mais de uma dimensão.

Segundo o referido autor outro estudo que contribuiu para o entendimento do desenvolvimento dos adultos em específico dos professores foi as teorias sobre os ciclos vitais. Dentre essas teorias encontra-se a dos pesquisadores Huberman e Schapira (1986) que defendem a existência de diversas etapas na vida pessoal e profissional influenciando o professor como pessoa. O autor ressalta que tais fases não são consideradas obrigatórias, por entender que há situações pessoais, profissionais e contextuais que influenciam os professores.

A primeira fase reconhecida por Huberman é a “inserção na carreira”, que se constitui como a fase da descoberta podendo ser vivida de modo fácil ou difícil pelos professores. Entre o período de 04 a 06 anos de experiência constitui-se a fase de *estabilização* que se caracteriza como uma fase em que os professores atuam de maneira mais independente, sentindo-se geralmente bem entrosados com seus pares iniciando o pensamento de promoção. A terceira fase consiste na “experimentação ou diversificação” que se caracteriza pela heterogenização das práticas dos professores, ou seja, uns irão melhorar sua capacidade como docentes, diversificando suas técnicas de ensino até a busca de um estímulo fora da sala de aula, outros irão à procura de promoção profissional por meio do desempenho de funções administrativas e o último grupo busca a redução de seus compromissos docentes em que alguns acabam deixando a docência ou se dedicam a ela paralelamente. A quarta fase caracteriza a busca de uma situação profissional estável e se desenvolve entre os 40-50/55 anos. É uma fase que apresenta dois grupos de professores: os que estabelecem uma

serenidade e “distanciamento afetivo” quando não estão mais preocupados com os problemas do dia a dia da sala de aula, ocorrendo assim o distanciamento afetivo e o outro grupo do “conservadorismo” que se refere às posturas de queixas não construtivas, por isso conservadora na visão de Huberman. A última etapa referida por Huberman é a “preparação da jubilação” na qual se encontram três padrões de “reação” frente a tal etapa: perspectiva positiva: interesse de se especializar mais; o segundo padrão é o “defensivo” menos otimismo e uma postura menos generosa frente às experiências passadas e por fim os desencantados que são sujeitos desencantados em relação às experiências passadas.

Tal exposição sobre o ciclo de vida de professores, Marcelo Garcia (1999 *in* BURKE, 1990) defende que o ciclo não é unívoco, por isso tem de ser compreendido como duas abrangentes dimensões: pessoal e organizacional. Sendo que do ponto vista pessoal há vários fatores que influenciam os professores como as relações entre a família, problemas de ordem emocional etc. E o ambiente organizacional, por sua vez, é influenciado pela carreira, modos de gestão, expectativas sociais etc.

As teorias referentes à aprendizagem do adulto, sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo de professores, bem como as etapas de preocupação e as fases de carreira dos professores suscitam reflexões sobre o processo de pensamento dos professores.

Nesse sentido, no próximo subitem início uma reflexão sobre o sentido da aprendizagem e formação docente com base na concepção de conhecimento defendida por Shulman (1996).

### **3.2 Aprendizagem Profissional Docente – A Base de Conhecimento e Contribuições Teóricas**

Para Mizukami, a aprendizagem do professor é contínua e permanente, e se dá por meio de diversos processos existentes no contexto vivido.

[...] É um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação; e que os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores. Aprendem ainda via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes. Podemos entender a aprendizagem docente como estando relacionada a diferentes fases da vida: as que antecedem a formação inicial, a relativa aos primeiros anos de inserção profissional, a relacionada ao desenvolvimento profissional. Nesse sentido,

as demandas formativas dos professores se alteram em função da fase da carreira e de características contextuais mais específicas.

[...] Sabemos também que nos processos de aprendizagem profissional da docência ocupam lugar de destaque nas teorias pessoais (ou crenças, valores, juízos, opiniões, concepções) dos professores que, de certa maneira, definem fortemente suas práticas pedagógicas. Essas crenças são influenciadas pelas experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal, experiências escolares e com a sala de aula (MIZUKAMI *et. al.*, 2008, p. 7).

Desse modo, os conhecimentos e saberes formais e informais adquiridos ao longo da vida do professor retratam a sua identidade profissional e sua prática pedagógica podendo assim ser considerado como um forte subsídio para se refletir sobre a construção das aprendizagens dos professores de EJA a partir de suas experiências pessoais e profissionais.

Mizukami (2008) concebe a docência como uma atividade complexa e situada por variáveis de diferentes naturezas considerando a relevância dos macros e das condições objetivas do trabalho na configuração de práticas pedagógicas, de identidades profissionais e de construção da profissionalidade afirmando que tal profissionalidade é concebida como uma profissão que deve ser desenvolvida por um sujeito que possui autonomia, que está em contínua formação com presença participativa em uma determinada realidade juntamente com seus pares.

A autora continua ressaltando que são considerados como prioridade em qualquer processo formativo da docência tanto inicial como continuado dois aspectos importantes para se preparar bons professores que possam contribuir na aprendizagem de seus alunos: a organização das situações de ensino que possibilitem aprendizagens para alunos diferentes e de trajetórias pessoais e culturais diversas e a construção de conhecimentos sobre o ensino dos diferentes componentes curriculares.

Mesmo o curso de graduação, afirma a autora, certificando os professores para exercerem a profissão docente, estes devem ser compreendidos dentro de seus limites formativos, ou seja, conseguem propiciar uma base inicial de conhecimento para a docência, mas esta deve ser ampliada, alimentada, problematizada e flexibilizada no decorrer do trajeto profissional, através de diversas fontes, em diferentes momentos e contextos: teorias, experiências, processos reflexivos que envolvam relação teoria-prática etc.

Para Shulman (1986 *apud* MIZUKAMI, 2008, p. 393) a base de conhecimento para o ensino constitui os componentes de conhecimentos que um professor deveria possuir para ensinar algo. Há vários elementos, envolvendo diversos tipos de conhecimento, desde o conteúdo específico até um amplo leque englobado sob o rótulo de conhecimento pedagógico. O interessante neste modelo proposto por Shulman é no sentido de que cada professor é

protagonista do conhecimento construído ao longo de seu percurso profissional, acumulando conhecimento em diferentes naturezas.

A referida autora diz que o ensino para Shulman, envolve primordialmente dois processos: “o que já está dentro da cabeça dos alunos”, pois eles já vêm para escola com ideias prévias, sendo então o primeiro desafio pedagógico do professor o de tornar externo o que está interno, tornar público o que é privado, tornar explícito o que está implícito. É importante também que sejam consideradas as condições de vida dos alunos; as características organizacionais da escola; as características da comunidade e das famílias dos alunos etc.

Mizukami (2008) ressalta que o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência para Shulman é compreendido como um processo em espiral de mudanças permanentes de práticas pedagógicas por causa da ampliação da base do conhecimento.

Diante de tal perspectiva, a autora diz que os processos formativos da docência em diferentes situações, ao compreender o ensino como uma profissão em uma sociedade democrática, em contínua transformação, deveria priorizar três eixos primordiais à construção de uma base de conhecimento para a docência. Essa base toma, necessariamente:

- ***Conhecimento sobre os alunos***, seus processos de desenvolvimento e seus contextos socioculturais, o que envolve conhecimento sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e aquisição e desenvolvimento da linguagem;
- ***A matéria que o professor ensina*** e o currículo em face dos objetivos educacionais mais amplos;
- ***O ensino de diferentes matérias***, de diferentes alunos, de formas de avaliação e de manejo de classe. Essa é base em movimento e transformação constante envolvendo a aprendizagem individual e coletiva.

Mizukami (2008) ressalta que os cursos de graduação devem considerar que os futuros professores chegam à instituição formadora com pré-concepções sobre o ensino e aprendizagem, que são construídas em seus processos de “aprendizagens por observação” (LORTIE, 1975). Caso não sejam explicitadas, trazidas à tona, discutidas, compreendidas e problematizadas essas aprendizagens podem comprometer a aprendizagem de novos conceitos ou mesmo possibilitar a tradução equivocada de novos conceitos de maneira que se conformem as “aprendizagens por observação” anteriores, servindo o curso de formação, sob essa perspectiva, para reafirmar teorias pessoais que os professores já trazem.

Percebi no cotidiano dos professores da EJA a falta de domínio em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem aliando a outras disciplinas, por exemplo. Há presente uma tentativa de partir do conhecimento prévio dos alunos para o conhecimento formal, porém não avança ficando no senso comum. Acredito que dentre várias razões de tal contexto esteja justamente a falta da graduação quanto ao cuidado de trabalhar as pré-concepções sobre o ensino e a aprendizagem trazidas pelos futuros docentes bem como a não existência de uma política de formação continuada voltada para as questões específicas da EJA.

Segundo a autora as contribuições referentes à compreensão de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência também são oferecidas por teorias de aprendizagem em comunidades específicas. Estudos desenvolvidos por Cohran-Smith & Lytle (1999 apud MIZUKAMI *et. al.*, 2008, p. 398-400) demonstram um tipo singular de desenvolvimento de conhecimento: conhecimento que é desenvolvido tanto em contextos de ensino como em contexto profissional. As autoras se referem às diversas abordagens para o desenvolvimento do conhecimento profissional especificando uma tipologia que envolve o “*conhecimento na prática e o conhecimento da prática*”.

***O conhecimento na prática***, de acordo com as autoras, envolve conhecimento que o professor necessita ter para estruturar, desenvolver e avaliar situações concretas de ensino e aprendizagem como: conhecimento da matéria, pedagógico, de teorias de aprendizagem e de desenvolvimento humano, de estratégias de ensino, de currículo, de fins e metas educacionais etc.; as autoras explicam que é um conhecimento em ação, ou seja, o conhecimento que o professor constrói sobre o ensino. É o conhecimento situado e adquirido por meio da atitude investigativa, reflexão sobre a própria experiência. Depende de como “*pensa como professor*”, isto é, como observa os alunos em diferentes momentos e contextos, como reflete sobre suas necessidades, dilemas, problemas, sucessos e fracassos, como avalia opções curriculares e como coloca os seus planos em ação.

***O conhecimento da prática***, de acordo com as autoras, é a interrelação teoria – prática – teoria, assumindo-se que o “*conhecimento que o professor necessita para ensinar emana de investigação sistemática sobre o ensino, alunos e aprendizagem, currículo, escolas e escolarização. Esse conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais e mais amplas*” (p. 400).

Um dos grandes desafios envolvendo a universidade e a escola como agências formadoras, afirma Mizukami (2008), diz respeito à construção e ao acompanhamento de uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho, que possa estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola.

Para se ter uma ideia, já existe por parte da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT iniciativas de formação voltada para os docentes que atuam na educação infantil (curso de graduação à distância); projetos e convênios entre a Universidade e a Secretaria de Educação Estadual em que buscam formar professores para as áreas de ciências da natureza e matemática; projetos de língua estrangeira (espanhol) visando aperfeiçoar os professores da área, mas não há um projeto que procure atender a formação continuada dos professores da EJA e muito menos uma política por parte do governo municipal em formar e manter os profissionais na modalidade, ocorrendo assim todos os anos a mudança no quadro funcional, comprometendo de forma desastrosa o desenvolvimento do currículo de acordo com a particularidade que a modalidade requer.

Para Grossman *et. al.* (2001 *apud* MIZUKAMI, 2008, p. 402) devem ser considerados primordialmente em um grupo de formação de professores: o avanço da prática profissional e a certeza de que o professor é um estudioso de sua área ao longo do percurso vivido; tais processos desenvolvidos ocasionarão a melhoria da aprendizagem do aluno.

A autora cita sugestões de McDiarmid (1975 *apud* MIZUKAMI, 2008, p. 403) nas quais afirmam que para o professor aprender a ensinar de modo inovador e diferente ele precisa de:

1. Um grupo de colegas;
2. Incentivo em suas salas de aula, de modo a possibilitar mudanças em suas práticas;
3. Ser parte de um grupo maior;
4. Possibilidades de fazer parte de experiências de aprendizagem diferenciadas;
5. Oportunidades para desenvolver novos entendimentos sobre a disciplina que ensina, sobre as funções que desempenha na escola, nas salas de aula e sua participação em grupos de formação;
6. Exercer a auto-avaliação de sua prática;
7. Oportunidade de se afastar física e mentalmente de seu trabalho diário de sala de aula;
8. Políticas de apoio para o desenvolvimento de seu trabalho bem como a garantia de que as ações de desenvolvimento profissional sejam consideradas prioritárias.

Desse modo, Mizukami traz em seu ponto de vista que a escola é um lugar de construção e disseminação de saberes, acolhendo além dos seus discentes, docentes e a equipe da gestão,

[...] toda a complexidade que faz parte da construção do indivíduo, com suas estruturas biológicas, psicológicas, culturais e sociais. A prática dos professores por sua vez, implica a consideração de dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais e éticas, possuindo uma natureza subjetiva que configura diferentes formas de agir e de conduzir o processo ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 2002, p. 317).

Nesse sentido, torna-se inadmissível a construção de uma proposta política pedagógica de EJA sem ouvir a voz do professor, sem conhecer de fato o movimento estabelecido na instituição escolar a partir das dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais e éticas citadas pela autora e que fazem parte do cenário escolar e da modalidade em questão.

A autora diz que os professores raramente incorporam um conhecimento intencional em sua base de conhecimento pessoal, salvo quando este se manifesta juntamente com um conhecimento procedimental, ou seja, como afirma “um saber fazer, necessário para produzir nas aulas alguma mudança significativa na aprendizagem dos alunos e que faça sentido para o professor” (p. 317).

Para que haja a incorporação desse conhecimento de modo contínuo visando contribuir para as inovações e alternativas de soluções frente a situações-problema de ordem diversas encontradas no contexto da sala de aula de EJA, faz-se necessário que as políticas de apoio para o desenvolvimento do trabalho docente, bem como de garantia de ações de desenvolvimento profissional estejam garantidas e efetivadas.

Portanto, Mizukami assevera que compreender as aprendizagens do professor em uma concepção crítica, exige um conhecimento mais profundo da gênese e peculiaridades dos processos de profissionalização docente. Para Popkewitz (1997), tal fato requer entender como os sujeitos “representam as regras, os padrões, os estilos de raciocínio”, constituindo modos de práticas diárias. Tal autor coloca que a profissionalização acontece sob três óticas: *pedagógicas*, elaborados pelas práticas diárias da classe, que norteiam as funções docentes; *profissionais*, que constroem como grupo, um modelo de atitude profissional produzindo um saber técnico que caracteriza as práticas, e *sócio-culturais*, que delinea os valores e os conteúdos compreendidos como relevantes (apud, MIZUKAMI, *et. al.* 2002, p. 319).

Para tanto, é preciso que o corpo da instituição maior responsável em assessorar, acompanhar, articular e avaliar o cenário escolar da modalidade EJA, revejam todo este processo, pois como afirmam os autores há uma complexidade para se constituir uma prática pedagógica inovadora, mas pode se conseguir quando a política de apoio prioriza a realidade educativa do docente que aprende.

Gonçalves e Gonçalves (1998) também dialogam por meio das concepções de Shulman (1986) sobre os tipos de conhecimento docente definidos pelo autor em três tipos: *conteúdo específico*, *pedagógico do conteúdo* e *curricular*.

De acordo com os autores, Shulman traz o primeiro tipo de conhecimento o *conteúdo específico* que trata do conhecimento no qual o docente trabalha. Os autores citam como exemplo a disciplina Biologia em que a diferença entre um biólogo pesquisador e um biólogo

docente é que o último necessita adequar o conhecimento peculiar do biólogo em conhecimento compreensível para o aluno, respeitando o nível de escolaridade em que está. A distinção do docente de seu segmento está justamente no desenvolvimento da área do conhecimento.

O segundo tipo de conhecimento docente encontra-se no conhecimento *pedagógico do conteúdo*. Os autores trazem que Shulman (1986) defende tal conhecimento por possibilitar ao docente a percepção de quando uma temática apresenta-se mais complexa ou não, identificando quais as vivências prévias que os alunos possuem, bem como as possíveis relações que podem ser estabelecidas. Os autores (1998) afirmam que não se trata de um conhecimento pedagógico geral, mas sim do conteúdo a ser ensinado. Neste conjunto de conhecimento fazem parte todos os modos praticados pelo docente para transformar um conteúdo específico em aprendizagem, como analogias, situações-problema, demonstrações, explicações etc., bem como a sequência didática que propicia aos conteúdos e a organização de um mesmo assunto em diferentes temáticas. Penso que no conhecimento pedagógico do conteúdo seja importante o docente construir um mapa mental de suas aulas, ou seja, que consigam visualizar possibilidades e incertezas que poderão ocorrer na aula, a partir do conhecimento dos alunos, as situações-problema que podem surgir entre o processo do ensino e aprendizagem e as possíveis intervenções que poderiam ser realizadas pelo docente.

O terceiro tipo é o “conhecimento curricular” que se refere ao conjunto de conteúdos a ser ensinado nos diversos níveis e etapas de escolaridade acompanhada dos materiais didáticos a serem usados com o fim de aprendizagem desejada, ou seja, são as diferentes formas de abordagem de um conteúdo, levando em consideração a complexidade, a profundidade e a própria linguagem usada em cada um dos contextos dos níveis e etapas da escolaridade. Segundo Gonçalves e Gonçalves (1998) a compreensão do docente ao que está ensinando e as saídas que encontra, conforme vai refletindo sobre sua prática ao mesmo tempo buscando alternativas para as situações problemas do seu cotidiano em sala, é que promovem a peculiaridade da sua ação docente. Essas peculiaridades recaem certamente na compreensão favorável que o aluno vai desenvolver frente aos novos conteúdos bem como no resgate de conhecimentos e vivências prévias servindo de base e degraus às aprendizagens vindouras.

Os autores afirmam que de acordo com suas experiências não basta considerar somente os contextos internos (família, escola, sala de aula, comunidade etc.) nos quais a vivência pedagógica de ensino e/ou pesquisa acontece como defende Shuman (1989), mas também, há que se levar em conta os fatores sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos como



aponta Frigotto (1996, *apud* GONÇALVES E GONÇALVES, 1998 p. 92), no sentido de se alcançar um desenvolvimento integral, apto a construir uma “formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, numa perspectiva contra-hegemônica”. Os autores ainda ressaltam que todo o currículo de formação docente deveria se promover atrelado ao contexto social, cultural, político e ecológico em que no entendimento deles a formação ecológica do docente se faz necessária no sentido de contribuir, de forma transdisciplinar, com a formação de seu aluno como cidadão que necessita manter relações harmônicas com o ambiente, com os sistemas naturais e a biodiversidade, como forma de garantir a qualidade de vida tanto para geração presente quanto para as futuras. Nesse sentido, diante das diversidades socioeconômicas e culturais existentes no Brasil, um curso de formação docente merece ser pensado além dos aspectos de domínio geral, ou seja, atingindo aqueles de natureza peculiar dos contextos loco-regionais.

A organização de conhecimentos, conforme Shuman (1986) e segundo Gonçalves e Gonçalves (1998), se configura de três modos: “**proposicional, de caso e estratégico**”.

O primeiro modo da organização do conhecimento – *proposicional* – se dá por meio de fatos, princípios e máximas, na maioria das vezes sem contexto, sem sentido para o aluno e sem nenhuma ligação com suas vivências passadas, não tendo assim como relacionar o novo conhecimento inspirado em experiências anteriores. Referem-se, então, a regras, princípios ou máximas, que devem ser recebidas e devolvidas na avaliação. Os autores lançam uma reflexão de como se pode esperar qualidade profissional se os conteúdos são lançados desenfreadamente sem uma preocupação com as relações que os sujeitos possam estar promovendo com vivências passadas, sem motivar e proporcionar novas relações, como forma de comparar, analisar, inferir etc. no intuito de constituir novos conhecimentos.

Os autores dizem que um modo eficaz de organizar o conhecimento é o que Shulman defende como conhecimento de *caso* que para ele trata-se de um:

Conhecimento específico de um evento muito bem documentado e ricamente descrito. Enquanto caso em si são relatos de eventos, o conhecimento que eles representam é que fazem deles casos. Os casos podem ser exemplos de instâncias específicas da prática – descrição detalhada de como um evento instrucional ocorreu – completa com contextos particulares, pensamentos e sentimentos. Por outro lado, eles podem ser exemplos de princípios, exemplificando em seus detalhes, uma proposição mais abstrata ou uma reivindicação mais teórica (SHULMAN, 1986 *in* GONÇALVES e GONÇALVES, 1998, p. 112).

Os autores afirmam que o conteúdo sendo desenvolvido na forma de *caso*, o docente propicia a mediação entre teoria e prática, pois as duas estão firmemente atreladas num relato de caso conforme caso citado anteriormente.

O *conhecimento estratégico*, compreendido como terceiro modo de organização se apresenta de acordo com Shulman, nos momentos práticos de aula, nos quais surgem situações contraditórias em que o docente se vê obrigado a tomar decisões imediatas. Gonçalves e Gonçalves colocam que tal conhecimento não é ensinado, mas sim construído no percurso da prática profissional aliado às experiências vividas. No processo de construção deste tipo de conhecimento, os autores ressaltam a importância do olhar docente às situações-problema apresentadas pelos alunos. Arriscam a dizer que o docente poderia estar desenvolvendo a teoria da “reflexão na ação”, defendida por Shön (1992) a fim de contribuir em seu trabalho perante as situações de conflito e incertezas.

Diante do conceito de aprendizagem docente pautada na organização de conhecimentos docentes tratada por Shulman buscarei compreender na próxima temática as tendências e organização da formação docente segundo pesquisas e concepções de alguns estudiosos.

### **3.3 Identidade Docente – Um Processo em Construção**

Pereira (2000, citado por SOUZA, 2006) afirma que no momento em que se pensa a construção das identidades, também se é acompanhada pelo paradigma de estabilidade, de equilíbrio e de cristalização como modelo desejado. O autor ressalta que a sociedade oferece prontas algumas identidades como: sexo, profissão, status, instituições etc. Desse modo, defende o autor, que as identidades se configuram por meio de modelos e estereótipo determinado a atender certo tipo de padrão ou exigência, ou seja, formadas conforme a sociedade requer, pautadas nas estratégias e estratificações convencionadas socialmente.

Lawn (2000, citado por SOUZA, 2006, p. 40) defende que a construção e as mudanças na identidade são desenvolvidas e controladas pelo Estado, por meio de discursos que se apresentam como uma ferramenta de controle das identidades oficiais gerindo as reformas estabelecidas como planos políticos de um determinado grupo que se encontra no poder.

O autor assenta, ainda, que o desenvolvimento de práticas de controle sobre a identidade do professor constitui-se como referência da gestão da profissão, por considerar

que esta deva ajustar-se à política educacional de governo de forma a representar um paradigma único de identidade e de trabalho, com o intuito de assegurar reformas no sistema educacional.

De acordo com Moita (1992), a identidade profissional caracteriza-se como uma estruturação que consiste em uma dimensão de espaço e tempo permeando a vida profissional desde sua escolha a todos os ciclos por ela vividos. Diz, ainda, a autora, que a identidade profissional

É uma construção que tem marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (p. 116).

Para Nóvoa (1992), a identidade é concebida como um espaço de lutas e crises que geram conflitos, configurando-se como um firmamento de constituição profissional, partindo tanto do pessoal quanto do profissional. Compara ainda como um movimento que requer tempo para reconstruir estas identidades, para adequar ao novo, para reconhecer transformações.

Outra perspectiva da identidade está no aspecto cultural, ou seja, a identidade é aquilo que fazem ser. Como afirma Silva (1999, p. 97 citado por SOUZA, 2006, p. 41), [...] A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Souza (2006) defende que a identidade e a diversidade são construções históricas e provenientes de processo de produção simbólica e discursiva que se atrela ao poder, conhecimento, organização, inclusão e exclusão que se configuram em representações.

Na escola, continua o autor, os espaços são marcados por símbolos e códigos, permeando as ações de cada sujeito, dividindo, classificando, unindo e confirmando as diversidades existentes.

Constantes problemas são visíveis à identidade dos professores e às questões políticas por conta das frequentes mudanças e desencontros dos discursos ideológicos constituídos na pós-modernidade, que se apresentam como um novo paradigma de controle da profissão pautada numa sociedade regida pela tecnologia, cuja realidade é acrescida pela economia globalizada que por sua vez vem intensificando a exclusão e as desigualdades sociais.

Como afirma Souza (2006), se nos anos 80 a identidade dos professores se configurava em uma perspectiva do “saber fazer” e se pautava no ambiente escolar e na construção da escola em uma concepção de descentralização como formas de qualidade, a

partir da década de 90 as identidades, bem como as categorias de gerenciamento são apresentadas nas políticas de “formação e de certificação”, nas quais se mantêm em estruturas inspiradas pelos paradigmas das competências, carregado de uma cultura da “excelência”, bem como nos diferentes olhares e representações docentes que são constituídos nos diversos modelos do universo escolar.

Neste contexto é que a presente investigação busca a compreensão de como os professores de EJA transportam seus conhecimentos, ideologias e aprendizagens construídas ao longo de sua trajetória de formação para o interior da sala de aula, que também se compõe de heterogêneas identidades que são “reguladas, imitadas, performatizadas conforme paradigmas estabelecidos” (SOUZA, 2006, p. 41).

Contudo, Tardif (2004) defende a presença do que chama de socialização pré-profissional que se configura a partir das representações e capacidades sociais e culturais dos sujeitos, que são ricas, diversificadas, devido a um montante de saberes mais específicos em que possibilita compreender como essas representações são desenvolvidas. O pensamento central segundo o autor é que tais “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, categorias etc.)

“Não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (p.71).

O autor coloca que na área do ensino, os trabalhos que tratam sobre as histórias de vida de professores vêm sendo estudados desde a década de 80, e os referentes à socialização pré-profissional datam apenas de uma década. São estudos que defendem o pensamento de que a prática profissional dos professores apresenta saberes originados da socialização anterior à formação profissional para o ensino.

Tardif diz que no percurso de sua história de vida pessoal e escolar acredita-se que o futuro professor internaliza uma determinada quantidade de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais constituem sua personalidade e as suas com os outros renovando e reutilizando, de modo não reflexivo, porém com grande credibilidade, na prática de seu trabalho. Desse modo, os saberes originados da experiência do professor de profissão, não devem ser pautados somente no trabalho em sala de aula, são provenientes na maioria das vezes de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da vivência escolar.

Conforme os resultados da pesquisa de Raymond, *et. al.* (1993 citado por TARDIF, 2004, p. 73) certificam que todos os registros referentes às experiências desenvolvidas antes da formação profissional para o magistério levam não apenas a compreender o significado da escolha da profissão, mas influem na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores e professoras.

São identificados, portanto, diversos aspectos que confirmam tal constatação. O exemplo disso é a vida familiar e as pessoas significativas na família que apresentam como influência relevante na formação da postura do sujeito em relação ao ensino. As vivências escolares anteriores, bem como as relações determinantes com professores contribuem também para formar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático.

As pesquisas de Lessard & Tardif (1996) e Tardif e Lessard (2000) apresentam elementos semelhantes à pesquisa citada anteriormente. Segundo os autores, diversos professores falaram da origem infantil de sua predileção e escolha pelo magistério. As mulheres, principalmente, disseram da influência familiar quanto à escolha de sua carreira, seja pelo motivo de pertencer a uma família de professores, seja pela valorização dessa profissão no meio em que viviam. Tardif (2004) ressalta nesse momento a ideia de “mentalidade de serviço” específico a certas atividades femininas. Tratando-se desse assunto, o autor cita Atkinson & Delamont (1985) que trazem um pensamento interessante a respeito do “auto-recrutamento” para o magistério: tais autores observam que mesmo a vivência escolar sendo significativa na escolha do magistério, ela seria menos importante do que o fato de possuir parentes próximos na área da educação, o que influenciaria um recrutamento relacionado à tradição oral dessa ocupação, às consequências da socialização por antecipação (LORTIE, 1975 citado por TARDIF, 2004, p.76) no ofício de professor, consequências essas induzidas pela observação em casa, do “habitus familiar” e de um dos pais concentrado em atividades vinculadas ao ensino.

Lessard & Tardif (1996) e Tardif e Lessard (2000) apontam que outros professores citaram também a influência de seus antigos professores na escolha da profissão e na sua forma de ensinar. Embora o sistema de ensino estivesse passando por reformas importantes entre a década de 60 e 80, principalmente nas práticas pedagógicas e nos currículos, alguns professores disseram que continuavam desenvolvendo o que haviam aprendido na Escola Normal, o que na época era a instância de reprodução da pedagogia tradicional. Outros exploram, ainda, sobre suas vivências escolares considerando-as relevantes e satisfatórias, citando fato do prazer que sentiam em auxiliar os colegas da sala sempre que possível. Em

determinados casos, essas vivências são definitivamente importantes e gratificantes para ter determinado a escolha da carreira afirmam os autores.

Segundo os autores, foi constatada em diversos professores também a determinação na profissão aliada a uma relevante ligação afetiva com os alunos. Tal ligação surge antes mesmo de assumirem suas funções, antes mesmo da formação inicial, mantendo-se posteriormente. Os professores valorizam o que são como “pessoas”, alguns até afirmam que “foram feitos para ensinar”. Os autores ressaltam que este sentimento tende a naturalizar o saber-ensinar considerando-o como saber inato conforme narrativas apresentadas pelos autores:

Ensinar é uma questão de personalidade. Uma pessoa que é capaz de tomar iniciativas, de se interessar pelos alunos, de dialogar com eles, de fazer projetos vai se dar bem no ensino (p. 77).

Eu estava no segundo ano primário. Tinha um garotinho na minha classe que não ia passar. Aí a professora veio me ver e me perguntou: você pode tomar conta dele? E eu recuperei o garotinho no segundo ano. Já nessa época em tinha isso no sangue. O ensino é uma coisa inata em mim (p. 77).

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2000) dizem que o ensino assemelha a uma arte:

Ensinar é uma arte. É possível tornar certas coisas científicas, mas, comunicar-se, mesmo que a gente desenvolva certas habilidades, é sempre uma coisa emocional (p. 78).

Ou seja, quando os professores conferem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, é como se não considerassem a personalidade formatada ao longo do percurso de sua vivência e sua socialização. Outro fator é que tal naturalização e personalização do saber profissional são tão latentes que levam em práticas as quais, na maioria das vezes, materializam as funções e o cotidiano institucionalizado da escola.

Os autores contribuem com o resultado de suas pesquisas, pois evidenciam a relevância das experiências dos professores, especificamente a socialização escolar, tanto referente à opção pela carreira, bem como ao modo de ensino quanto à ligação afetiva e peculiar no trabalho. Eles revelam que o saber-ensinar, por requerer conhecimentos do percurso de vida, saberes singulares e competências que estão atreladas à personalidade dos sujeitos, isto é, de seu saber fazer particular, são oriundos da história de vida familiar e escolar dos docentes de profissão. Apresentam também que a ligação com a escola é um processo organizado no professor que está em início de carreira e que as fases vindouras de sua socialização profissional não acontecem em um campo neutro. E por fim, apontam que o tempo de aprendizagem do ofício não está preso ao tempo do percurso profissional, mas faz

parte também do ser pessoal docente, que de certa forma aprenderam a ser docente antes de formalizar.

Entretanto, Tardif (2004) afirma que por fazerem parte ao tempo da vida passada à formação profissional formal dos sujeitos e à aprendizagem concreta do trabalho docente, tais saberes por si sós não possibilitam significar o saber profissional:

Eles tornam possível o fato de poder fazer carreira no magistério, mas não bastam para explicar o que também faz da experiência de trabalho uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem, o que nos leva agora a considerar a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional (p. 79).

Acredita-se que o trabalho dos referidos autores contribuem para a compreensão da construção das aprendizagens profissionais dos professores de EJA deixando uma possibilidade de os próprios professores organizarem de uma forma intencional e reflexiva seus processos de conhecimentos adquiridos ao longo de suas vivências pessoais e profissionais nos quais através das narrativas podem tomar um novo rumo no cenário de sua prática pedagógica.

Por outro lado, a classe docente faz parte de um contexto social maior e mais complexo em que merece ser analisada a fim de visualizar as implicações desse contexto social para o percurso da identidade docente.

Contata-se que com o veloz desenvolvimento tecnológico da comunicação e informação a efetivação do neoliberalismo e da economia globalizada sustentada por uma extensa produção aliada aos interesses hegemônicos, vem causando uma série de fatores desiguais à classe docente sinalizando problemas no percurso pessoal e profissional dos professores, legitimando um desenvolvimento de conflito de identidade, de profissionalização e da proletarização da atividade docente, recaindo na “figura” do professor.

Corroborando com Enguita (1991 citado por SOUZA, 2006, p. 23), ao refletir sobre as incertezas da docência, no que tange ao profissionalismo e proletarização, quando esclarece, que o termo *profissionalização* não se justifica aqui como construção de conhecimento, qualificação etc., mas sim como uma manifestação de uma postura social e ocupação, da inclusão em uma categoria determinada de ligações sociais de produção e de processo de labor. Do mesmo modo o autor se refere ao termo “proletarização”, que deve ser compreendido fora das concepções do trabalho fabril.

A complexa relação social e profissional, como diz Souza (2006), fortalece confrontos entre a profissionalização e a proletarização docente, ocasionando uma perda da identidade

profissional dos professores e reflexões referentes ao *locus* da formação, saberes oriundos da docência, singularidades do saber e fazer na ação educativa, e também questões relacionadas à função social da escola e da educação no paradigma neoliberal. O autor ressalta ainda sobre a importância da compreensão de que tanto o magistério quanto a profissão professor constituem-se como uma profissão que apresenta complicações, requerendo o ato de rever e construir contínuos saberes, focando seu saber ser e fazer em uma ação reflexiva e investigativa da atividade educativa e escolar no cotidiano pessoal e profissional. Desse modo, o processo profissional se entrecruza com a dimensão pessoal e político-social do professor enquanto profissional em um contexto integrado com a realidade.

A década de 1980 foi marcada por um contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais. Conforme Frigotto (2001, citado por SOUZA, 2006, p. 28), tais transformações ocorreram mundialmente por meio de fatos como a queda do muro de Berlim, gerando a crise do socialismo real, bem como das origens de classes, demonstrando marcar o final das ideologias, abrindo possibilidades de adesão ao paradigma econômico capitalista. Concomitante a este processo, Souza (2006), ressalta a constituição da reforma da sociedade civil, em busca do exercício da cidadania e efetivação da democracia por meio da extensão dos movimentos populares, como forma de garantir os direitos sociais tão sonhados.

No Brasil, em especial nesse período, decorreram-se processos marcantes como as eleições diretas para a cadeira presidencial opondo-se à ditadura militar por meio de um projeto pautado por princípios democráticos, com a participação popular em busca de uma sociedade com vistas a fazer valer os direitos sociais.

Na formação de professores, de acordo com Souza (2006, p. 29-33), já na década de 90 refletidos pelos fatos citados foram priorizados dois fatores: um de cunho político-pedagógico e outro referente ao comprometimento do professor que se alia aos movimentos mais significativos do país neste período, com vistas a superar a tendência autoritária estabelecida pelo regime militar frente à reforma de novos percursos rumo à redemocratização brasileira. Foi a década marcada por diversas pesquisas que expunham o modelo tecnicista da educação, a discriminação aplicada por um sistema capitalista excludente e elitista, como forma de se programar estratégias e ações de enfrentamento referente ao trabalho docente e à profissionalização, às condições de trabalho, das remunerações, das aprendizagens e saberes docentes, bem como de uma análise sobre a prática pedagógica.

A desvalorização e a descaracterização, como uma das discussões do magistério como profissão, pronunciam as críticas constituídas sobre a função da educação na realidade social capitalista dependente em que efetivamente são oriundas dos anos de 1960 e 1970 em que se



verificou ter havido uma expansão do número de vagas e matrículas nas escolas públicas, não se cumprindo assim por parte do órgão maior, a proposta de se formar novos professores com a expansão do ensino superior que pudessem atender à nova demanda que se inseria na escola autorizando somente o exercício profissional de professores não habilitados.

Essa falta de prioridade para formação docente gerou diversas situações problemáticas reforçando o colapso da identidade profissional, da redução salarial levando conseqüentemente a uma reestruturação das ações na escola por causa da ilegitimidade do ofício docente. A partir da segregação técnica do trabalho, aumentou-se a segregação do trabalho pedagógico no contexto escolar entre seus pares, sendo que parte passa a “pensar” (equipe gestora) e a outra a “executar” (equipe docente), sendo considerados como “tarefeiros”. Com as perdas salariais e a redução do controle do trabalho denuncia-se a gênese da proletarização profissional docente, atrelada à dualidade entre o profissionalismo e a proletarização do trabalho docente.

Existem ainda estudos sobre gênero que contribuem para a atenção rumo à profissionalização, substanciada no sexo feminino do magistério como uma das categorias de efetivação da proletarização, frente ao expressivo número de mulheres na educação, como diz Catani:

O foco histórico que iluminou o processo de feminização do magistério mostrou, porém que a desvalorização econômica e social não esteve ligada a um processo inevitável, natural e universal, mas foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários (*et. al.* 1997 p. 26).

Ao discutir profissionalização e proletarização percebe-se que elas estão enraizadas em um processo histórico e que perpassam por diversos contextos comprovando a perda da identidade dos professores frente à sua profissão. Atrelada ao contexto da profissionalização está a profissionalidade que busca demarcar o seu papel e função quanto às capacidades peculiares da profissão docente.

Gimeno (1995) afirma que a profissionalidade não é um conceito de fácil definição, pois ela está em contínua construção, devendo ser estudada conforme o espaço histórico real e o contexto social, que o conhecimento escolar visa reconhecer, ou seja, tem de ser contextualizado.

A reflexão sobre a profissionalidade docente, segundo o autor, faz parte da discussão referente aos objetivos e as ações do sistema escolar, deslocando para a característica de desempenho e de conhecimento singulares da profissão docente.

Segundo Popkewitz (1986 *apud* GIMENO, 1995) o conhecimento da prática pedagógica, bem como a viabilidade de modificá-la, requer a compreensão das interações entre três aspectos diferentes:

- a. **A realidade pedagógica**, constituída pelas ações cotidianas dos professores que vulgarmente são referidas como “prática”. Tal contexto define as funções dos docentes.
- b. **A realidade profissional docente**, que constituiu como grupo um paradigma de postura profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), configurando um saber técnico caracterizando assim as suas práticas. Essa realidade pode estender-se à formação de subgrupos profissionais com diferentes ideologias podendo ser em um mesmo *locus* escolar ou abrangendo todo o universo profissional.
- c. **Uma realidade sociocultural**, que oferece valores e conteúdos compreendidos como relevantes.

Gimeno afirma que discutir sobre determinações da prática docente é o mesmo que tratar de suas limitações, mas ressalta que os sujeitos não são passivos e também se mobilizam na mudança dos contextos. O autor tece algumas reflexões sobre os contextos que determinam a prática profissional.

Iniciando pela “base social docente”, o autor diz que eles possuem, como coletivo social, um determinado status em que varia de acordo com o grupo profissional, nos diferentes meios sociais, sendo concebidos como complexos e diversificados. Os fatores considerados determinantes para o valor relativo da profissão docente são:

1) A gênese social do grupo, oriundo das classes médias e baixas. 2) A proporção do grupo profissional que, devido a sua quantidade expressiva, não facilita a melhoria essencial do salário. 3) A quantidade de mulheres, podendo haver uma sutil seleção por causa da existência de uma discriminação social. 4) A formação acadêmica de acesso, que é de nível médio para os professores da educação infantil e séries iniciais. 5) O status do público alvo. 6) A relação com o público alvo, que não é voluntária, mas sim pautada na obrigatoriedade do consumo do ensino. (HOYLE 1987 citado por GIMENO, 1995, p. 67). Baseado por tais

critérios constata-se que os docentes não se beneficiam de uma posição social elevada, mesmo sendo clara a afirmação sobre a relevante função que lhes é atribuída.

Certamente essa reflexão contribui para um melhor entendimento da profissionalidade, considerando que a ação docente não é um aspecto exterior às situações de ordem psicológicas e culturais dos docentes. Desse modo, o significado de educar e ensinar são, antes de tudo, a possibilidade de uma ligação com a cultura, no sentido mais amplo da palavra, pois se concebe como um processo em que a vivência cultural do docente é predominante.

O autor traz a “função social” docente como sendo definidas pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve responder e que tais necessidades estão atreladas à linguagem técnico-pedagógica, porém a concepção de educação, bem como de qualidade na educação, possuem significados diferentes conforme os diversos grupos sociais e os valores determinantes nas áreas específicas do sistema educativo. A figura da profissionalidade ideal é determinada por fatores ligados a valores, currículos, às práticas metodológicas e/ou avaliação.

Gimeno defende a “divisão da profissionalidade” por entender que as profissões, além de se definirem pelas suas práticas definem também por meio de certo monopólio quanto às atribuições e aos conhecimentos das ações que desenvolvem. O autor não acredita que os docentes acompanhem a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino existente, mesmo reconhecendo que a educação institucionalizada deva ser competência deles. Nesse sentido, os docentes, não produzindo o conhecimento necessário, não conseguem elaborar as estratégias práticas de ação. Assim, faz-se necessário estudar o significado da prática educativa para compreender os seus resultados no projeto de formação de professores, pois mesmo tal prática sendo enviada, constantemente, para o processo ensino-aprendizagem, atingindo a ação didática, a atividade do docente não abrange essa prática pedagógica nítida, obrigando a observar outras dimensões não aparentes.

O autor afirma que no campo da educação há inúmeras ações que se apoderam da prática didática e por isso a concepção de prática não deve se limitar ao espaço metodológico e escolar, pois ela não se acaba nas atividades dos docentes. Frente a essa ideia o autor elabora uma sistematização de diversos contextos, em que dá o nome de práticas “aninhadas” umas nas outras, é como se estivessem aconchegadas entre si. Conforme esse sistema de práticas segue uma síntese de tal pensamento:

a) *Práticas pedagógicas de caráter antropológico* são práticas que se configuram, antes e durante a escolaridade própria de uma sociedade ou cultura, ou seja, aquelas pautadas em costumes, valores e atitudes.

b) *Prática institucionalizada* traz a reflexão para além da sala de aula, ou seja, as atividades dos docentes são direcionadas pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares das quais fazem parte. O autor ressalta que uma prática fechada no processo burocrático cria uma dependência dos profissionais em parte às diretrizes externas, de forma que os problemas percebidos pelos docentes e que necessitam solucionar são, na maioria das vezes, problemas de adequação/conflito gerados por condições determinadas institucionalmente. O fato é que tal dependência dos profissionais em meio ao contexto socialmente elaborado em que desenvolvem suas atividades gera conflitos nos docentes, pois muitas vezes os critérios estabelecidos pela instituição maior não se afinam com as concepções particulares. E é justamente nesse contexto que nasce o problema maior: o não desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, quando não há prioridade para mudanças nas situações de trabalho para a transformação da prática de ensino. A figura do docente inteiramente autônoma não existe e as escolas e as instituições de instância maior são contextos profissionalmente organizados independente de seu público, porém, a atividade docente só se tornará compreensível no momento em que se considerarem os fatores não burocráticos das escolas; é certo de que há diversas restrições, mas também é claro que existe uma realidade de individualidade profissional.

c) *Práticas concorrentes* referem-se a práticas que mesmo fora da escola possuem grande influência sobre a atividade técnica do docente. O exemplo dessas práticas está no currículo elaborado fora das salas de aula e da escola, que estabelecido pela administração educativa transforma os docentes em consumidores de práticas predefinidas fora do contexto imediato da prática escolar. O acompanhamento e avaliação dos docentes configuram como práticas concorrentes do tipo técnico-pedagógico. O autor ressalta que toda política educativa se configura de algum modo como uma imposição de práticas e o único meio de inversão de tal realidade é o desenvolvimento da autonomia docente, ao nível de sua formação e ao grau de organização coletiva.

Gimeno diz que o entendimento da profissionalidade docente requer ligá-la a todos os aspectos que caracterizam a prática educativa. Cabe ao docente o desenvolvimento da prática, mas esta se entrecruza com diversos contextos. Ao docente não cabe a definição da prática, mas sim a função que ocupa; é por meio de sua ação que se propagam e firmam os diversos

propósitos oriundos da realidade da qual faz parte. A natureza de sua profissionalidade está nessa ligação dialética, ou seja, em tudo que por meio dele pode se concretizar em conhecimentos, vivências e experiências profissionais etc.

Para tanto, o autor diz que é importante considerar o conhecimento como base da prática educativa, devendo ser priorizado no desenvolvimento de novos processos de formação. Outro aspecto que o autor ressalta é sobre comprometimento dos professores na prática, que conforme sua concepção deve ser compreendido com certa relatividade, pois a profissionalidade detém condicionalismos oriundos dos modelos nos quais os docentes foram se socializando e mesmo estes lidando com quase todos os processos pedagógicos, não deixam de ser disseminadores de outras definições da prática.

Gimeno atenta para a necessidade de se ampliar o significado da profissionalidade quanto aos temas, problemas, contextos e espaços nos quais o docente deve atuar, pois este tem condições de intervir em todos os espaços que de algum modo influenciam sua prática, no que se refere ao crescimento e desenvolvimento profissional. A figura do docente pesquisador deve acontecer concomitante ao conjunto de seu trabalho, e não somente às ações da sala de aula. Para tanto, afirma o autor, faz-se necessário o enfrentamento das questões do poder da educação, não admitindo uma limitação da atuação do docente aos fatores didáticos.

Conseqüentemente, continua o autor, a ampliação no horizonte da profissionalidade resulta no fim de seus conteúdos, surgindo automaticamente a necessidade de se rever a concepção dos programas de formação inicial e continuada, na medida em que surge um fluxo maior das práticas e dos conhecimentos profissionais dos docentes, requerendo, desse modo, uma proposta de formação mais completa, que não se limite apenas aos aspectos didáticos.

Segundo o autor as reformas educativas são fenômenos complexos que exigem um conjunto de iniciativas práticas. O processo de mudanças se configura em diversas ordens, devendo ser concebidas conforme a inovação social, porque as práticas pedagógicas se relacionam com realidades além dos muros da escola. Desse modo, a mudança educativa deve ser justificada a partir de modelos culturais e antropológicos do que seguir padrões de inovação tecnológica. A formação continuada docente para Gimeno deve priorizar as bases da profissionalidade docente, não se restringindo a uma reciclagem ao nível de conteúdos ou habilidades, mas sim compreendê-la como desenvolvimento pessoal e profissional. E isso requer que o docente seja capaz de decidir a sua própria proposta de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Gimeno diz que a prática pode se fortalecer desde que o desenvolvimento profissional se constitua a partir de determinações que possibilitem os

docentes a participarem ativamente da construção do processo curricular, bem como nas mudanças pertinentes às condições escolares e extra-escolares.

No conjunto da construção da identidade docente também há a memória que é experiência vivida interiormente, ou seja, faz parte do sujeito e por isso o constitui. O sujeito se encontra no centro dela e somente quando essa memória passa a fazer parte conscientemente do sujeito é que se é capaz de compartilhá-la com o mundo. A memória, nesse sentido, está atrelada à consciência, mantendo uma via de mão dupla, pois ela revela a identidade do sujeito integrando o presente ao passado e vice-versa.

Nunes (2003) afirma que o que viabiliza utilizar a memória como fonte é a possibilidade de poder articulá-la. A capacidade que o sujeito possui de comunicar e articular por palavras a memória do que viveu torna-a mais evidente do que a memória que se sente e vivencia, ou seja, se ganha acesso mais facilmente a um aspecto da memória que é, sobretudo, social, embora seja muito relativa à separação que se faz entre o pessoal e o social.

Catani *et. al.* (1997) contextualiza a concepção autoritária dos dominantes sobre o direito à memória pautada no ensaio de Horkheimer e Adorno (1975) em relação ao iluminismo em que reflete o dilema lançado para o homem ocidental na modernidade; a escolha de extrair a existência à natureza, que requer a presença do espírito permanente, e o desejo de voltar ao passado, representada na narrativa homérica pelo canto das sereias.

Avisado – ou enganado por Circe, Ulisses tapa os ouvidos de seus marinheiros com cera, mas ele próprio, movido pela curiosidade, amarra-se ao mastro do navio, e ordena aos navegadores que continuem a remar, não importa o que aconteça. Os autores notam que os gritos de Ulisses, quando pede que o libertem, ao ouvir o canto, não poderão ser mais atendidos. Atado ao mastro, como mais tarde à cadeira e à poltrona, definirá para sempre a atitude passiva do homem ocidental em relação à memória, de ora em diante neutralizada no campo das artes e assim dissociada da prática da vida cotidiana. Os marinheiros, vigorosos e disciplinados, continuam a remar, sem saber da ameaça, mas também da beleza do canto das sereias, pois só pode resistir à tentação da memória quem é excluído de seu conhecimento. É necessário mantê-los ignorantes para torná-los práticos (p. 22).

As autoras afirmam que ao revelar a ligação entre o poder dos dominantes de guardar para si o direito à memória, de estabelecer sua versão do passado aos dominados, de ignorar as lembranças do homem comum, mais ainda, de impedir a transformação da memória em experiência, evidenciou-se um dos preceitos mais autoritários e hipócritas do colonialismo da tecnociência sobre o pensamento atual.

Nos anos 80, Catani *et. al.* (1997) dizem que foi retomada a reflexão sobre a memória, que havia seguido a concepção ocidental no início do século por meio de obras de vários autores, como os estudiosos da escola de Frankfurt e da escola de Chicago até a segunda

guerra mundial quando a tendência enveredou-se para o pensamento pragmatista, voltando-se para a concepção de experiência, a memória e a sua relação com o cotidiano, mas principalmente se evidenciou a relação entre o trabalho da memória e a necessidade e construção de um sentimento de identidade.

As autoras colocam que Halbwachs<sup>4</sup> atraiu a atenção para o papel da memória coletiva no sentido de construir um sentimento de pertinência a um grupo, classe ou categoria que faz parte de um passado comum. Tal pertinência foi pensada não somente na categoria real de cor, raça, etnia ou gênero, mas também no campo do simbólico, considerando que a memória constitui um imaginário histórico, pautado pela apropriação pessoal e pela existência de um sentido específico a certo percurso de vivência a um patrimônio cultural.

Nunes (2003) corrobora com a ideia de que a memória apresenta um caráter composto e flexível. Elas estão atreladas a processos de subjetivação bastante complexos, que compõem desde sensações e imagens mentais altamente particulares e espontâneas até solenes cerimônias públicas vividas intensamente. Elas estão ancoradas em espaços e lugares nos quais os sujeitos se movimentam, em grupos sociais de diversos tipos dos quais o sujeito faz parte. Quem recorda é o sujeito e essa experiência de caráter único está presente quando se enfatiza a *memória social*, pois o sujeito não é passivo e obediente a uma vontade social interiorizada.

Buscar a memória da infância nas narrativas de adultos não é tarefa fácil, pois segundo Gullestad (2005) há diferença entre o *eu* que narra hoje com o *eu* do passado (BARTHES, 1975). As vivências de outrora e as preocupações de quem narra no presente dão outros sentidos às lembranças de infância, tornando as narrativas de vida inerentemente instáveis. As memórias de infância costumam ser permanentemente reinterpretadas e refeitas (e em um certo sentido até repetidas) conforme o tipo de vida que um sujeito leva. Sob o prisma de novas experiências, a avaliação de certos acontecimentos ou períodos costuma se transformar. Com isso, uma infância narrada pode mudar constantemente e depender do que está ocorrendo no presente do narrador. Outro aspecto apontado pela autora é que as memórias de infância são reconstituídas a partir de um espaço no tempo e possui uma natureza peculiar. Devido a esse espaço, elas são meio esquecidas e obscuras e por causa de sua natureza peculiar elas não podem ser facilmente verificadas.

---

<sup>4</sup> **Maurice Halbwachs** (Reims, 11 de março de 1877 — Buchenwald, 16 de maio de 1945) foi um sociólogo francês da escola durkheimiana. Escreveu uma tese sobre o nível de vida dos operários, e sua obra mais célebre é o estudo do conceito de memória coletiva, que ele criou.

Por outro lado, a autora ressalta que são características das narrativas de vida que não podem ser negadas. Entretanto, por meio da imaginação poética da história do adulto pode-se, às vezes, vislumbrar algo de como é ser uma criança. Em uma narrativa, a parte da infância pode ser compreendida como o produto de um diálogo entre a criança que o narrador foi e o adulto que ele ou ela é então. As memórias de infância não são somente em parte esquecidas, também são parcialmente lembradas. Como toda memória – continua a autora, as de infância não são apenas inerentemente instáveis como também um tanto contínuas. Portanto, a questão mais interessante passa a ser o que é lembrado e selecionado como apresentável em uma narrativa.

As lembranças da infância demonstram, segundo a autora, que a infância não é apenas compreendida como um momento na vida de cada sujeito, mas também como uma manifestação de certas “qualidades de vida”. Somente em referência aos significados das qualidades de vida é que fazem sentido enunciados narrativos como “Não tive infância”. Em tal enunciado, a ideia atual de infância pode ser entendida como implicando noções de proteção, amor e jogo em oposição a trabalho duro e sofrimento.

A autora (2005) afirma que enquanto as histórias das crianças costumam ser histórias sobre como se tornar um adulto, as lembranças da infância narradas por meio da escrita ou oralmente pelos adultos costumam mostrá-los como lutando para recuperar a sua infância. Assim, a paisagem social da infância continua sendo um pano de fundo que se reveste de significação mais tarde, a partir de diferentes circunstâncias. Algumas histórias escritas por adultos podem assim oferecer a vantagem de uma perspectiva mais clara sobre a infância.

Desse modo, Gullestad define que narrar a vida não é somente um diálogo entre o narrador e leitor, mas também entre o narrador e seus “eus” do passado. E é o contexto do diálogo reflexivo que faz de tais narrativas uma fonte concorrida e desafiadora para as ciências sociais. Mesmo a narrativa sendo um recurso privilegiado, devido à sua influência na escolha de fatos do passado que têm o domínio de embelezar a explanação, a infância do passado também é privilegiada, em certo sentido por serem vivências que fornecem a base para a aprendizagem e a criatividade ulteriores. Por meio das mais diversas formas de ver o mundo, cada pessoa constitui pensamentos, imagens e metáforas básicas que, futuramente, vão estruturar suas experiências no mundo bem como os sentidos que dão a este.

Nunes (2003, p. 137) ressalta que as escolas também são “celeiros” de memórias, espaços nos quais se tece parte da memória social. As lembranças desse espaço são possíveis pela estrutura das suas rotinas e sua continuidade no tempo. A relevância dessa instituição, mesmo quando se aponta a sua crise na construção das subjetividades do mundo



contemporâneo, se encontra no fato de representar, durante a infância e a adolescência, para além da sua finalidade peculiar, um contexto de lenta aprendizagem do mundo exterior. Os códigos desse universo surgem na definição de um espaço que lhe é próprio, no uso do tempo, nas regras disciplinares, nas vestimentas específicas e em uma pluralidade de objetos.

Nesse sentido, a escola como lugar de memória é simultaneamente concreta, simbólica e funcional. A concretude, segundo a autora só se configura como local de memória se possuir uma aura simbólica, o que apenas as instituições escolares tradicionais na nossa sociedade parecem cultivar. A escola como lugar de memória é também a consequência de uma sedimentação acumulada no tempo e que formou obras oriundas do cotidiano estabelecido de certas funções nela desenvolvidas como, por exemplo, os livros de matrículas, a correspondência, as circulares, os livros de ponto e advertência, os diários de classe, estatutos, os regimentos etc. A autora afirma que lidar com essa memória social é fazer parte de um sentimento conflitante e ambíguo. De um lado, se busca fixar o tempo, criando obstáculos ao esquecimento, e, de outro, se multiplicam interrogações que provocam a metamorfose dos significados já produzidos.

No universo das relações familiares Dominicé (1988) coloca que as pessoas mencionadas pelos sujeitos são geralmente as que exercem influência no decurso da existência. Mesmo que a narrativa não seja constituída como um itinerário relacional, no qual tais pessoas não aparecem por meio de uma descrição minuciosa são citadas na medida em que fazem parte em um período importante do percurso de vida. O autor diz que sem a intenção de ser redutível a um processo relacional, o processo de formação possui semelhanças com o processo de socialização, ou seja, aquilo que cada sujeito se torna é atribuído à presença de todos aqueles que são lembrados.

Dominicé afirma que obviamente a família é o lócus principal das mediações. Os pais são objetos de reminiscências muito ativas. É estabelecido com cada um deles uma ligação específica em que muitas vezes esta vai revelar-se determinante na orientação escolar ou profissional.

Por outro lado, o autor não acredita que a relação com os pais é decisiva para o resto da trajetória de vida do sujeito, pois as investigações do autor têm como finalidade compreender o processo de formação do sujeito a partir da construção progressiva que se apresenta nas vivências narradas. Fatos relatados como intimidade do diálogo com a mãe ou o falecimento de um dos pais no período da infância ou da adolescência, só ganham sentido quando entendidos a partir do todo da vivência educativa.

Nesse sentido, Dominicé afirma que essas narrativas são resultados de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional, ou seja, o sujeito já amadurecido por meio das lembranças faz uma aproximação; se relaciona com o passado que viabiliza a retomada da infância e ou da adolescência, levando a selecionar os fatos marcantes e que de algum modo é válido como experiência de vida, ressaltando um duplo movimento: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui; desenvolvendo assim não somente memórias contabilísticas e fragmentadas.

A formação se configura também como um dos elementos do percurso de vida traçado pelos profissionais docentes, assunto que abordarei no próximo subitem, de forma a contextualizar suas tendências, princípios e concepções a partir da ideia de desenvolvimento profissional.

### **3.4 Formação de Professores: Sob a Perspectiva de Desenvolvimento Profissional**

As pesquisas no campo de formação de professores no contexto internacional, referente às décadas de 1980 e 1990 destacam como estudiosos Shön (1983, 1995, 2000); Perrenoud (2002); Zeichner (1993, 1995 e 1998); Nóvoa (1991, 1992 a, b, 1995 a, b); Nóvoa e Popkewitz (1992); Cotreras (2002); Tardif (1991, 2000 e 2002); Popkewitz (2001); Giroux (1997); todos eles discutem questões sobre as reformas educativas e de formação de professores; sobre a profissionalização; prática reflexiva como parte do ofício profissional; epistemologia da prática; identidade; saberes da docência e histórias de vida dos professores.

No Brasil, nas mesmas décadas do contexto internacional, desenvolve-se a reflexão no campo acadêmico sobre a priorização da pesquisa em se tratando da formação de professores e no movimento profissional, relacionando-se com as categorias teóricas na área dos saberes docentes, identidade, histórias de vida voltadas para a formação inicial e continuada, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como as aberturas teórico-metodológicas das pesquisas no campo da educação.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), a formação de professores constitui-se como o campo do conhecimento e investigação que estuda os percursos pelos quais os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente, ora individual, ora coletivamente, de modo a garantir uma maior potencialidade de mudanças. Essa concepção de formação se centra em uma perspectiva de continuidade, ou seja, é um projeto ao longo da carreira, partindo da

“formação inicial, percorrendo a iniciação e o desenvolvimento profissional por meio da própria carreira em que [...] tal desenvolvimento é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que se atrela aos vários formatos de aprendizagens” (FULLAN, 1987 *apud*, GARCIA, 1999, p. 27). Nessa perspectiva é que a formação inicial passa a ser encarada como a primeira etapa de um extenso processo de desenvolvimento profissional.

Dentre os princípios defendidos pelo autor citado anteriormente quanto aos aspectos do currículo e de ensino-aprendizagem a formação de professores é concebida como uma das estratégias de melhoria do ensino a partir de sua integração aos processos de “*mudanças, inovações e no desenvolvimento curricular e organizacional da escola*” (p.26). Tal perspectiva passa pela necessidade de se agregar à formação pedagógica do professor a reflexão *epistemológica* da prática, de forma que aprender a ensinar seja realizado por meio de um processo no qual o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se em um currículo orientado para a ação (GARCIA, 1991, p. 29).

Nóvoa (1997) traz no bojo de suas concepções sobre formação de professores o entendimento de que ela tem deixado à margem, o *desenvolvimento pessoal*, distorcendo “formar” com “formar-se”, não entendendo que a ideia da ação educativa nem sempre caminha junto com os movimentos inerentes à formação. Outro fator é a não prioridade em uma relação entre a formação e os projetos oriundos das escolas, onde são instituições que já têm garantido margens de autonomia e de decisão no seu cotidiano. São dois problemas que na visão do autor inviabilizam a formação como ponto de partida para o *desenvolvimento profissional* dos professores, tanto em uma perspectiva de formação individual quanto coletiva.

O “desenvolvimento pessoal” é trazido por Nóvoa (1997) como um modo de produzir a vida do professor, pois corroborando com a ideia de Nias (1991) ele coloca que “o professor é uma pessoa. E uma parte importante do professor é a pessoa”. Lança-se em tal reflexão urgência de (re) encontrar caminhos de ligação entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando aos professores assumirem os seus próprios processos de formação oferecendo-lhes um sentido no panorama das suas histórias de vida.

Nesse sentido se reforça o pensamento de que a formação não se constitui somente por meio de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim “através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Nóvoa aponta a afirmação de Dominicé (1986) quanto ao desenvolvimento de formação que é dependente de trajetórias educativas, porém não se deixa prender pela pedagogia, pois mesmo se alimentando de paradigmas educativos a formação se constrói em um movimento dinâmico de avanços e recuos nos quais as relações se dão em um processo de saberes e aos conhecimentos pertencentes à identidade pessoal, que por sua vez está atrelada às experiências, portanto,

Devolver à experiência o lugar na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (DOMINICÉ, 1990, *apud* NÓVOA, 1997, p. 25).

A experiência por este olhar não se movimenta somente no aspecto pedagógico, segundo Nóvoa (1997), mas também em um panorama conceitual de saberes. Nesse sentido, é relevante a constituição de redes de (auto) formação coletiva, nas quais se propicie a compreensão global do sujeito, encarando a formação como um processo interativo e dialético porque é na permuta das experiências e no compartilhar dos saberes que se selam momentos de formação mútua, nos quais cada sujeito é solicitado a desenvolver, concomitantemente, a ação de formador e formando.

Entretanto, é imprescindível que nesse quadro se estabeleça o diálogo entre os pares para que se instaure definitivamente tais saberes circunstanciais da prática profissional. Lembrando que para a socialização profissional se efetivar é preciso se instituir de modo permanente a rede coletiva de atividades, pois por meio dela é que promoverá a afirmação dos valores singulares dos saberes docentes. Como aponta Nóvoa, “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes que deem corpo a uma prática autônoma da profissão docente” (1997, p. 26).

As instituições escolares em sua maioria ainda não incentivam o compartilhamento dos conhecimentos profissionais dos professores, impossibilitando a exposição de ricas experiências na trajetória formativa, bem como a teorização da prática. Constata-se que tal incentivo poderia ser o caminho mais viável para as transformações significativas das práticas pedagógicas dos professores partindo de um olhar reflexivo.

A reflexão é, hoje, o conceito mais utilizado por estudiosos, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. Ainda que se configure como uma questão nova, as origens dessa perspectiva em nível da

formação de professores se deram de acordo com os pensamentos de Dewey, que em 1933 afirmava que no ensino reflexivo se priorizava o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, conforme fundamentos que lhes alicerçam e das conclusões para que tendam. De acordo com tal pensamento surge a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre sua própria prática, com o propósito de que a reflexão será um subsídio de desenvolvimento do pensamento e da ação.

É certo que Donald Shön<sup>5</sup> (1993) foi um dos autores que tiveram maior responsabilidade pela propagação do conceito de reflexão. Este autor propôs o conceito de “reflexão-na-ação”, definindo como processo considerando que os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria prática. A relevância da contribuição de Shön está no fato de salientar uma característica primordial do ensino: é uma profissão em que a própria ação conduz necessariamente à construção de um conhecimento específico e relacionado ao trabalho, que só pode ser adquirido através da ligação com a prática, conforme afirma Marcelo Garcia (1997).

Vale ressaltar que as contribuições de Shön (1983) foram resgatadas no momento da reforma educativa americana nos anos 90, em que se buscava uma reorganização do modelo de formação de professores, compreendidos como inadequados, uma vez que responsabilizava as escolas e os professores pelas causas das ineficiências de acordo com Campos e Pessoa (1998, p. 194). Desse modo, torna-se claro que a proposta teórica de Shön não trata especificamente de formação de professores, mas sim da formação de profissionais diferentes dos existentes no universo escolar.

Zeichner e Liston (1996) admitem a contribuição de Shön (1983), porém discordam em dois aspectos: primeiro contrapõem sobre a reflexão que é considerada pelo autor como uma ação individual, defendendo-a como sendo uma ação dialógica. De acordo com Campos e Pessoa (1998), Zeichner e Liston defendem a reflexão como prática social e, como tal, a necessidade comum desta de se refletir com seus pares levando em consideração as contribuições já defendidas por Dewey, no que se refere ao comprometimento, bem como à adesão intelectual para a reflexão, propiciada por um espaço em que a colaboração e cooperação estejam em sintonia entre todos que dela fazem parte. O segundo aspecto está na

---

<sup>5</sup> Levando em consideração a concepção de Dewey, Shön propõe uma formação tutorada e uma aprendizagem na ação para a formação de profissionais reflexivos em áreas de arquitetura, Desenho e Engenharia, por entender que o ensino oriundos de tais áreas possui um tipo peculiar de aprender-fazendo que deve ser mediado pelo diálogo entre professor e aluno. Nesse diálogo, a atitude de dizer e demonstrar do professor se combina com a atitude de ouvir e imitar do aluno e, nesse sentido, há uma reflexão na ação de ambos, o que implica aprender a prática de um prático, praticando. Nesse processo se concretiza a aprendizagem (CAMPOS e PESSOA in GERALDI et al, 1998).

proposição de Shön quando coloca a reflexão como parte de um trabalho, no qual o professor analisa posteriormente a sua prática pedagógica não considerando as condições institucionais e as funções que cada professor assume em sua prática. Porém, há uma defesa de que a reflexão é um dos eixos da atividade pedagógica, por isso a compreensão parte da consideração de todo o processo e etapas do trabalho pedagógico. Zeichner e Liston compreendem que mesmo às vezes a prática do professor possa parecer individual, ela está continuamente carregada das condições político-sociais e institucionais, e o entendimento da realidade, em um olhar mais amplo, deve estar latente na reflexão sobre sua prática. Desse modo, tanto a mudança individual quanto as suas situações profissionais se fazem necessárias.

Para Zeichner (1993) a ação reflexiva se dá na busca de alternativas claras e coerentes para as situações-problema deparadas no cotidiano da sala de aula e isso requer intuição e emoção. Portanto, o autor considera que o ensino reflexivo ao ser desenvolvido pelo professor não acontece simplesmente em suas aulas sobre as teorias construídas fora delas, mas sim em um panorama crítico gerando suas próprias teorias práticas conforme suas reflexões, individualmente e no coletivo, na e sobre a ação, em torno de seu ensino e do contexto social que norteiam suas práticas pedagógicas.

O autor coloca que além do saber acumulado, quando o professor reflete sobre o seu ensino diário está construindo novos saberes. Os professores estão sempre teorizando, conforme vão deparando-se com as diversas situações-problema.

Nesse sentido, aderir a uma proposta de formação de professores tendo como referência a reflexão sobre a prática requer assumir alguns pressupostos que nascem desta referência:

- A constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;
- A formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;
- Cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
- É importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
- A reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural. (GERALDI, *et. al.* 1998, p.249).

Vale salientar quanto ao conceito de reflexão que desenvolvê-la não quer dizer que o professor terá de refletir sobre tudo, pois estaria atropelando o seu cotidiano que se constitui por uma rotina. Ele deve procurar estabelecer uma sintonia entre a reflexão e o cotidiano,

entre a ação e o pensamento, de forma a definir o trajeto a seguir de maneira clara e objetiva construindo assim sua prática de modo reflexivo.

Ainda conforme Nóvoa os espaços de reflexões sobre os caminhos pessoais e profissionais são espaços em que cada sujeito “produz a sua vida”, que, em se tratando do professor, é também “produzir a sua profissão”, ou seja, o *desenvolvimento profissional*.

Para Marcelo Garcia, (1999, p. 137) o conceito “desenvolvimento” possui um sentido de evolução, continuidade superando a antiga justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. Já o conceito de “desenvolvimento profissional de professores” passa por uma abordagem na formação de professores que valoriza o seu caráter contextual, organizacional guiado para a mudança. Tal abordagem possibilita a resolução dos problemas escolares atrelada a uma perspectiva que ultrapassa o aspecto tradicional e solitário das atividades de formação docente.

O “desenvolvimento profissional” dos professores, segundo Nóvoa, pode ser fomentado por meio da formação desde que seja em um panorama de autonomia contextualizada da profissão docente. Isso significa que o importante é priorizar modelos de formação que propiciem a composição de professores reflexivos, que se comprometam com o seu desenvolvimento profissional participando como atores na implementação das políticas educativas.

Para que tais contextos se efetivem faz-se necessário, afirma o educador português, que as práticas de formação adotem como referência as dimensões coletivas de forma a contribuir para o crescimento profissional, bem como legitimar uma “profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (p. 27).

Entretanto, é necessário voltar o olhar aos saberes do professor em seus aspectos teórico e conceitual. Ressalta-se que os problemas de ordem prática da profissão docente não são apenas instrumentais e sim passam por quadros de extrema complexidade, exigindo tomada de decisões em uma área gerada por incertezas, especificidades e conflitos de valores (SHÖN, 1990, citado por NÓVOA, 1992). As situações deparadas pelos professores se configuram como singulares e como tal exigem respostas singulares, portanto é imprescindível que o profissional construa em seu percurso dentre suas capacidades o (auto) desenvolvimento reflexivo (p. 27).

Nóvoa traz também a afirmação de que a racionalidade técnica se mantém em constante oposição ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Para tanto é necessário atuar de modo a variar os paradigmas e ações de formação, oferecendo aos professores oportunidade de novas interações com o saber pedagógico e científico de maneira que a

formação se desenvolva pela dinâmica de experimentação, inovação e pela ação de novas formas de atividade pedagógica, bem como por uma análise crítica referente ao seu uso. Com tais procedimentos de “investigação-ação e investigação-formação” abre-se a possibilidade de os professores se apropriarem dos saberes que são solicitados a movimentar na profissão docente.

No entanto, Nóvoa coloca que o desenvolvimento profissional para ser positivo necessita da articulação mútua entre professores e a escola, pois é a partir deste movimento que se inicia o processo de mudança. A formação deve ser encarada como um dos requisitos para a mudança, em ligação próxima com outras instâncias e áreas diretas, então, desse modo, a formação não acontece antes da mudança e sim durante, busca-se, nesse contexto de inovação, os melhores trajetos para a reforma da escola.

Para tanto, Nóvoa coloca a necessidade de se produzir a escola através do “desenvolvimento organizacional”, concebendo-a na sua totalidade. Nesse sentido, tratar sobre a escola é tratar de seus projetos também.

A concepção de desenvolvimento profissional traz para a formação de professores a possibilidade de olhar para escola e enxergá-la como um espaço educativo onde se possa trabalhar e formar simultaneamente, desenvolvendo a formação por meio de um processo contínuo, atrelado ao cotidiano dos professores e no *lócus* da escola, eis o grande desafio (p. 29).

Desse modo, corrobora-se com a afirmação de que

O desenvolvimento profissional parece constituir-se de um conjunto de processos essencialmente formativos, possibilitando aos professores, por meio da reflexão, tanto a compreensão dos saberes presente no fazer pedagógico quanto dos aspectos estruturais do seu trabalho, gerando assim a produção de novos conhecimentos profissionais. Em síntese, o desenvolvimento profissional possibilita a inter-relação de diferentes contextos formativos e de diferentes dimensões pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais que constituem a profissionalidade docente (MONTEIRO, 2003, p. 08).

Outro fator que vale ser apontado é sobre a tendência da concepção de colaboração que atualmente vem sendo aderida não pelos aspectos ideológicos e políticos, mas também por motivos econômicos e de excelência. Diz Nóvoa (1997) que os professores passam a ser atores dinâmicos nos vários momentos dos processos da formação desde a sua concepção à avaliação. O autor complementa que o *lócus* da formação é composto tanto por atores individuais como coletivos, formando uma teia humana e social, na qual os diversos interlocutores possuem certa autonomia no desenvolvimento de seus projetos.



A aprendizagem coletiva conduz a práticas de colaboração profissional, além de gerar um ótimo ambiente coletivo de trabalho. Nóvoa (1997) diz que hoje não se está em busca apenas da qualificação ou progressão da carreira, mas também de uma mudança educativa sensata e inovadora. A formação contínua deve buscar as experiências inovadoras e investir em suas reformas educativas. Por outro lado, faz-se necessário a mudança dos professores e das escolas, por meio de um eficaz investimento das experiências inovadoras já mencionadas, do contrário pode ocasionar um comprometimento no processo evolutivo, decorrente de ações de resistência pessoal e institucional tendo como consequência a passividade de vários protagonistas.

Para tanto, afirma o autor, é necessário interagir o pensamento de busca do professor e da escola, com o contexto da oferta estabelecido pelas instituições de formação, lembrando sempre que a formação traça a mesma trajetória dos projetos profissionais e organizacionais.

No capítulo seguinte, seguirei com a análise das narrativas dos sujeitos, aprofundando as discussões sobre o que tais sujeitos revelaram nos seus percursos, sobre a construção de suas aprendizagens e retomando assim, todos os aspectos inerentes ao meu objeto de pesquisa.

## **4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS – A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS PESQUISADOS**

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1992, p. 17).

Neste capítulo, apresentei como resultado da pesquisa a análise da aprendizagem da docência na Educação de Jovens e Adultos, dos seis professores investigados, das escolas municipais de Cuiabá/MT, pautando no referencial teórico adotado.

Busquei compreender a trajetória desses professores e o que eles apontam sobre suas aprendizagens na atuação docente com a EJA através da construção das narrativas de vida baseado primeiramente em entrevistas semi-estruturada por meio da realização das narrativas orais, na qual trabalhei individualmente com hora agendada no espaço escolar de cada professor pesquisado. Tais narrativas busca identificar a visão que os professores possuem de seus alunos e as expectativas que os mesmos depositam na escola; em seguida narram o desenvolvimento da sua última aula, considerando o tema ensinado, as estratégias utilizadas, como percebem as aprendizagens dos alunos e quais as dificuldades em trabalhar com a EJA.

As narrativas escritas foram construídas com um prazo de sete dias para cada fase, na qual foi trabalhado com indagações como: a escolha da profissão e a razão de tal escolha; os cursos que foram realizados no percurso profissional; as experiências pessoais que subsidiaram na atuação na modalidade EJA. E as últimas narrativas escritas trataram de construir através das memórias as trajetórias vividas na infância e nas experiências escolares; o significado da educação no contexto atual – a escola que se tem e a que se desejam as reais perspectivas para com a modalidade EJA; a função social da escola e o sentido de ser professor/professora enquanto aprendizagens e desafios. Estas trajetórias são observadas a partir do que me evidenciam as narrativas orais e escritas dos professores investigados, que

expõem aspectos diversificados nas vivências desenvolvidas na dimensão pessoal, profissional e organizacional peculiar de cada sujeito.

No desenvolvimento da análise dos dados, construí o percurso dos sujeitos em dois grandes eixos temáticos: **I. Vivências Pessoais e Profissionais** e **II. Contexto de Atuação na EJA**. O primeiro eixo, foi dividido em dois sub-eixos: **lembranças da infância e experiência escolar e escolha profissional docente**. Neste primeiro sub-eixo analisei o conjunto mais geral pertinente às dimensões pessoais, as lembranças da infância e o contexto familiar, a concepção de escola na visão de estudante, o processo das aprendizagens escolares e os fatos mais significativos na escolha profissional.

Por sua vez o segundo eixo, foi dividido em três sub-eixos assim organizados: **Visão dos professores sobre os alunos e expectativas futuras sobre a EJA; Trajetória, identidades dos professores e conhecimento específico para o exercício na EJA**. Nesse segundo eixo, busquei compreender como se compõe a aprendizagem do professor a partir da visão que possui dos alunos, ou seja, quais são os conhecimentos dos professores sobre os alunos e como esses conhecimentos se relacionam com o ensino-aprendizagem; procurei entender o sentido de ser professor analisando como os sujeitos da pesquisa revelam seus conhecimentos, crenças e experiências constituídos no decorrer do percurso de formação para o cotidiano da sala de aula e por último busquei analisar as trajetórias ao longo da profissão docente considerando o contexto específico do exercício na modalidade EJA.

#### **4.1 1º Eixo temático: Vivências Pessoais e Profissionais**

#### **4.2 Lembranças da Infância e Experiência Escolar**

Neste sub-eixo temático busquei o contexto das lembranças da infância e a concepção de escola na visão de estudante, que os sujeitos trazem e o processo das aprendizagens escolares a fim de detectar que significados os sujeitos atribuem às suas trajetórias. Os episódios lembrados pelos professores passam a ter grande relevância para a análise do que estão expondo nas suas narrativas. Nessa trajetória encontrei fatos em contextos diversos que comprovam as influências de tais fatos nas posturas e tomadas de decisões dos sujeitos investigados.

A análise deste sub-eixo seguirá a ordem nominal começando pelos sujeitos Menestrel e seguindo com o Jonathan, Beto, Flora, Juju e Maria Guerra, na qual parto de suas lembranças da infância e a vivência escolar e a escolha da profissão docente.

Menestrel coloca que mesmo oriunda de uma família humilde com muitos filhos e sem perspectiva, teve uma infância tranquila.

*[...] No tempo de minha infância posso dizer que foi o período mais feliz, pois se brincava de roda; peteca; esconde-esconde; cantava; corria solto sem preocupações que hoje vem ocorrendo por conta da violência. Enfim, na minha infância tínhamos mais tempo para brincadeiras, criatividade, hoje as crianças estão robotizadas por conta dos avanços tecnológicos e da globalização.*

Menestrel evidencia a importância do tempo e espaço que dispunha para brincar, longe do perigo urbano e dos meios tecnológicos que vêm crescendo desenfreadamente e no seu entendimento aprisionam as crianças fazendo com que passem mais tempo envolvidas em jogos e programas de televisão do que em momentos lúdicos de interação social. Em sua narrativa manifesta o sentido de qualidade, destacando a ideia de infância por meio de noções de liberdade, criatividade a partir das brincadeiras da qual fazia parte.

Kishimoto (1988) define o conceito de brincar como uma ação que possui um fim em si mesmo, ou seja, não há imposição para exercê-la e sim o simples prazer que a criança encontra ao colocá-la em prática.

Acredito que quando Menestrel se refere à criança robotizada também pensa na amnésia cultural que as gerações atuais e futuras correm o risco de desenvolver pela questão da massificação e generalização dos valores, crenças e culturas locais e regionais devido ao predomínio de uma ideologia única baseada no pensamento hegemônico.

Menestrel ressalta também a figura de um professor na sua infância que influenciou no que se tornou enquanto adulta. *[...] Na infância tenho que ressaltar um grande homem que foi responsável em grande parte naquilo que me tornei hoje. É o professor Antonio Carneiro....*

Menestrel, neste trecho de sua narrativa, ressalta a importância da presença de seu professor na sua vida no período da infância, que veio contribuir em grande parte no que se tornou. Isso me remete a considerar que sua vivência escolar na infância foi uma importante influência na formação de sua identidade pessoal e profissional levando-me a corroborar com estudos de autores como (TARDIF, 2004, MIZUKAMI, 2008) que certificam que no percurso da história de vida e escolar o futuro docente interioriza certo montante de crenças, valores, aprendizagens etc., que acabam influenciando nas suas escolhas e tomadas de decisões.

Menestrel coloca que mesmo tendo uma família humilde os seus pais se preocupavam com a educação para todos. Reporta gratidão ao seu mestre alfabetizador.

*[...] tenho que ressaltar um grande homem que foi responsável em grande parte naquilo que me tornei hoje. É o professor Antonio Carneiro, um velho aposentado que construiu uma sala de aula em casa e dedicava-se em alfabetizar crianças da redondeza e eu fazendo parte da comunidade fui alfabetizada com tranquilidade. Estudei desde o ensino fundamental até o ensino superior em escolas e universidades públicas.*

Menestrel demonstra nessa parte de sua vivência escolar a importância da relação de quem a ensinou com sua opção pelo magistério. Sua narrativa carrega um sentimento pelo professor de admiração pela sua iniciativa tanto na construção da sala de aula quanto à dedicação para alfabetizar. Menestrel transmite uma impressão de tranquilidade e segurança docente quando narra sobre o seu processo de alfabetização e orgulho de sempre ter estudado em escolas públicas, ressaltando o seu valor.

O sujeito Jonathan fala de sua infância colocando que durante um tempo ele não a compreendia como um momento privilegiado de sua vida.

*[...] Olha foi... Eu continuo dizendo... Que hoje eu compreendo. Durante um tempo eu fui revoltado porque eu não compreendia a minha infância, porque a gente sempre quer mais do que a gente tem. Mas hoje eu compreendo que eu fui privilegiado.*

Observei que Jonathan refez alguns conceitos que tinha das lembranças de sua infância, ou seja, apresenta um novo olhar aos fatos a partir das experiências vividas em sua trajetória constatando que fora uma criança privilegiada. Jonathan então reinterpretou as suas lembranças retirando-as de um estado negativo para um voltado à qualidade de vida satisfatória.

Identifiquei na narrativa de Jonathan um sentimento forte pela terra natal. A tudo que ela propiciou-lhe viver na infância.

*[...] Porque veja bem: eu nasci e me criei em São Paulo, Capital, num bairro que hoje se eu vou lá e não reconheço mais. Num bairro próximo da Moca, chamado Vila Leme. Então... na cidade de São Paulo você crescer com área livre, gramada, campo de futebol. Água corrente límpida. Escola represava aquela água límpida... Na verdade porque que aquela água era límpida? A rede de abastecimento de água de São Paulo é imensa e tinha vazamento, aquele vazamento juntava com água de nascente correndo aquela água limpinha. A gente represava e tinha a nossa piscina no meio do mato. Então eu tomava banho, caçava passarinho, jogava bola, tinha as minhas cabanas. Apesar de ter nascido na Capital de São Paulo, eu tive muito mais que os meus filhos tiveram. Eu cresci assim... Com toda a*

*possibilidade de expressar toda a minha criatividade: então, eu fazia flecha, eu fazia estilingue; eu fazia cabana dividida em cômodos; eu passava o dia inteiro e mamãe na se preocupava porque não tinha violência. Chegava da escola fazia minha lição no joelho pra ir brincar.*

O espaço vivido por Jonathan, segundo suas lembranças proporcionou-lhe momentos de liberdade, contato com a natureza, expressão da criatividade por meio de muitas brincadeiras e que hoje tal espaço se encontra totalmente modificado.

Percebi que Jonathan quando em posse de suas lembranças, refazendo as imagens conceituais de sua infância, traz um novo sentido a essa memória a partir do que vive hoje, em que percebe que não reconhece mais o contexto de outrora e muito menos pôde oferecer tal contexto aos seus filhos e por isso dando outros sentidos às suas memórias.

Jonathan relata que teve uma escola de qualidade, mas que apanhou muito, pois naquela época se podia bater.

*[...] Tive uma escola de qualidade, uma escola boa... Engraçado naquela época a professora podia bater... Apanhei muito... Apanhei de a professora me pegar assim pelo cabelo e me virar para a carteira de traz... ia puxando o meu cabelo, que eu tinha que virar as pernas para cair para tras... Reguada... Mas também eu aprontei muito... Eu entendo porque eu apanhava. Eu sempre tive instintivamente presente que a escola era importante.*

Jonathan lembra que na sua época de vivência escolar o aluno “podia” sofrer agressões. Tal afirmação chama a atenção o fato de um professor do século XXI ainda aceitar métodos disciplinares baseados no castigo corporal. A reação a essas pratica já existiam no século XIX e se consolidou no século XX. Olinda (2004, p. 21) comentando sobre o Regulamento da Instrução Primária Publica de 1836 no estado do Ceará, mostra que iniciava o disciplinamento dos castigos por palmatória que, “não poderiam exceder a quatro bolos diários”. A mesma autora afirma que em 1881, o educador cearense Amaro Cavalcante defendeu em relatório publicado na imprensa que o professor se imponha moralmente, sem lançar mão de castigos corporais: “quando o professor quer demonstrar sua insatisfação com algum desvio de conduta ou quebra de silêncio, apenas bate levemente com a régua na sua mesa” (p. 81).

Na educação de uma criança não se justifica a punição física e/ou psicológica. Jonathan justifica hoje tal violência por causa de suas peraltices. Há certo conformismo em sua narrativa a respeito dessa relação de ser danado e por isso apanhar da professora. Porém, mesmo sendo repreendido na escola por conta de suas atitudes, Jonathan não desistia de frequentá-la, pois de algum modo acreditava na sua importância.

Talvez a importância mesmo não intencional que Jonathan atribuía à escola estivesse ligada, (mesmo sendo agredido fisicamente) ao fato de representar, durante o processo da infância e da adolescência, uma realidade simbólica, ou seja, que sentido Jonathan atribui à escola por meio de um conjunto de elementos existentes na memória como disciplina, uniforme, materiais escolares, o lanche e a cultura disseminada de que seria uma instituição detentora do saber dominante.

Jonathan narra como se desenvolveu o seu processo de alfabetização, lembrando das saídas que encontrava por meio da memorização das palavras e frases para se adequar aos ritmos de ensino-aprendizagem estabelecidos pela sua professora.

*[...] Eu tinha e tenho ainda um poço de memória boa. Então como eu não sabia ler... Eu demorei um pouco para aprender a ler... Eu decorava. A minha cartilha era Caminho Suave<sup>10</sup>... Aquela lição do Bebê; do Cachorro e assim por diante... Aí eu sentava com os meus coleguinhas que sabiam ler, ouvia a leitura e decorava. Por exemplo: A lição do cachorro: eu botava a cartilha no livro, mas falava: “O cachorro bebe água na cuia. A cuia é de côco. Caí. Cadê, caía. Aí quando a professora tampava e perguntava o que está escrito aqui? Eu via três vezes eu já decorava. Aí... Eu ficava p. da vida com ela. Porque pra mim era assim ela estava pedindo e eu estava fazendo, então porque ela tinha que tampar palavra e pedir pra ler aquela que não tivesse no meu escript... Ela rompia o meu escript. Porque tinha ordem das palavras né? Palavras vinham em coluna na cartilha Caminho Suave: da 1ª a 3ª coluna. Se ela me pedia palavras da 3ª coluna eu não sabia por que tinha que ir à sequência. Eu tinha que ir à sequência. Aí no 2º ano que eu aprendi a ler. Naquela época tinha 2º ano fraco, médio e forte e eu era do fraco. Mas depois que aprendi a ler fui embora. Na verdade eu comecei a estudar com quase 08 anos porque no ano que eu ia fazer 07 anos eu não pude estudar porque quando iniciou o ano letivo eu iria fazer 07 anos somente em junho. Na verdade eu aprendi a ler e a escrever entre 09 e 10 anos de idade.*

Jonathan, sentindo a dificuldade em seu processo de alfabetização, usava a memorização para decorar o conteúdo da cartilha, no entanto quando a professora mudava o modo de tomar a lição via-se perdido em sua “decoreba” ficando chateado com a perda do que ele chama de “script”.

O processo de alfabetização de Jonathan pautado na cartilha *Caminho Suave* se configurou no método sintético em que atende um certo padrão, partindo da letra à palavra por meio da soletração e silabação acompanhadas do método analítico que alfabetiza pelo reconhecimento visual e global de palavras ou orações. Acredito que o contexto de ensino-aprendizagem instituído na época contribuía para que ele desenvolvesse o processo de memorização.

Em se tratando do tempo escolar e o tempo do aluno, Arroyo (2000) afirma que o tempo escolar deve ser compreendido como inseparável da construção, formação e

desenvolvimento humano. São dimensões tão importantes e que por um tempo foram secundarizadas e hoje estão sendo resgatadas nas ciências voltadas para as artes de ensinar e aprender, bem como o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização.

O autor diz que o tempo escolar, além de contribuir para aprendizagem da cultura do tempo, também é condição para ensinar e o aprender, pois é uma construção cultural, política e pedagógica, podendo traduzir e materializar pensamentos pedagógicos mais condizentes à mente humana. Nesse sentido, o autor defende que o tempo escolar pode ser revisto de acordo com o tempo mental, social e cultural dos alunos. Segundo a narrativa de Jonathan ele aprendeu a ler mais lentamente, não atendendo ao tempo estabelecido pela escola, pois como ele narra, quando aprendeu a ler foi embora.

Jonathan traz com profundidade fatos que o fizeram refletir e mudar a sua postura frente à escola.

*[...] Eu sempre fui uma criança meia... Terrível, Até que um dia eu vi mamãe chorando e eu jurei para mim mesmo que eu nunca mais ia ver minha mãe chorar por causa de escola. Foi uma coincidência... Eu tinha 08 para 09 anos eu era o caçula dos filhos: Minha mãe ia fazer uma consulta médica ela pegou o ônibus que passava perto da escola que eu estudava aonde a minha professora entrou com a amiga dela sentando perto da mamãe e a minha professora falando (naquele dia eu tinha atirado um elástico no rosto dela e ela era loirinha... eu botava o elástico na régua e atirava o elástico, o pessoal duvidou que eu faria aquilo e eu disse: vocês vão ver só, chamei a professora ela olhou e eu soltei o elástico na bochecha dela. Aí ela me levou pelos cabelos na diretoria e fiquei de braços abertos segurando um livro e aí eu queria merendar pois aonde eu estava de castigo era próximo ao fogão de chapa aonde não se via o fogo e tinha leite e eu pensei beleza eu vou tomar este leite me largaram lá sozinho... ai peguei aquela concha e não vi que o leite estava fervendo devido a chapa, e mandei o leite quente: desceu queimando umbigo e todo o resto e o diretor vendo aquilo disse: bem feito! E eu agoniado com aquela dor...) e nesse dia mamãe pega o ônibus... Olha, eu só não desisto de ser professora porque eu gosto; ganho bem... Porque eu tenho um aluno, que aquilo não é gente, aquilo é figura do capeta. Você não sabe o que ele fez hoje, pegou um elástico soltou no meu rosto... Olha como está o meu rosto? E falou... Falou um tanto mal: É a figura do capeta! Eu não o suporto... E feio! Ô aluno feio! A outra disse: Nossa menina quem é esse aluno? Eu conheço? Ela respondeu não sei se o conhece se chama Jonathan da Silva. Mamãe levantou deu sinal desceu pegou o ônibus de volta, não conseguiu nem ir pro médico. Chegou em casa chorando porque tinham falado mal de mim. Aí ela falou pra mim o que tinha escutado da minha professora e eu fiquei tão chateado de ver minha mãe chorando.*

Na narrativa de Jonathan há uma característica que até pode se dizer, de humor frente às suas peraltices na vivência escolar. Há também momento de reflexão em que decide mudar de atitude quando vê a mãe sofrer por sua causa. Acredito que a inquietação de Jonathan quando criança estivesse ligada dentre outras coisas à dificuldade que tinha de aprender a ler.



Com a mudança de atitude Jonathan narra o que mudou em sua postura no convívio escolar a fim de reparar o sofrimento causado em sua mãe.

*[...] Passei a ser entre o primeiro e segundo aluno da sala. Aí mamãe ia à escola pra me ver ganhar medalha. Mas me matava de estudar porque tinha aquelas gincanas em que eu sempre ganhava por causa da memória muito boa. Sempre fui pequenininho e raquítico e os prêmios eram sempre caixa de chiclete e os maiores queriam tirar de mim. Aí eu separava um tanto entre roupa bolsa e deixava um pouco na caixa e jogava pra cima porque enquanto eles pegavam do chão eu corria com a grande parte. Quando chegava em casa falava pra minha mãe ganhei outro prêmio... Pra mim é como se eu tivesse recuperando a dor que tinha causado nela.*

Arrisco nesse momento a observar que Jonathan, mesmo não narrando, queria além de reparar o sofrimento causado na mãe, também ser visto com outros olhos pelos colegas, e professores quando descobriu o que pensavam de sua figura física segundo a conversa que sua mãe ouviu da professora no ônibus.

Beto narra uma infância tranquila com os pais e familiares.

*[...] Praticamente minha infância foi considerada de muitas coisas boas em que me sinto profundamente feliz. Isso não quer dizer comodismo. É lógico que houve uma contribuição muito grande de meus pais e familiares.*

*[...] “vindo de uma família espírita, um dos momentos mais marcantes durante a minha infância é que fomos arrastados (no bom sentido da palavra) a termos e mantermos uma conduta satisfatória em nosso dia-a-dia conforme os ensinamentos espíritas.*

As lembranças de Beto sobre a infância evidenciam o sentimento de qualidade vida (carinho, proteção da família etc.) na qual valores e atitudes são pautados na doutrina espírita. Beto deixa a entender que as memórias narradas são contínuas na sua vida atual, ou seja, narra o que acredita ser mais interessante para ser lembrado.

Beto narra que toda sua vivência escolar sempre foi pautada na credibilidade do potencial humano desde que seja oportunizado. Na escola, desde cedo, se envolveu com o ensino-aprendizagem por conta de sua mãe exercer o magistério.

*[...] Uma das situações que mais me chamava à atenção era a de que algumas pessoas diziam que era demais de quieto na sala. Falava pouco. Mas, na oralidade/demonstração conseguia e consigo atingir o objetivo pretendido. Lembrando que a minha primeira professora orientadora, foi e é sem dúvida, minha mãe, tinha o hábito de corrigir-me principalmente em casa e eu sabia que era para o meu melhoramento. Isso hoje em dia agradeço e muito a ela.*

Conforme a narrativa do Beto vê-se que ele foi uma criança/adolescente tímido, chamava atenção de algumas pessoas por isso, porém quando tinha oportunidade de se expressar oralmente superava tal timidez atendendo às expectativas que parecem estar muito ligada às orientações de sua mãe.

Flora traz as lembranças de sua infância ligadas à figura do pai.

*[...] Nasci na cidade de Montena, Estado de Minas Gerais em Agosto de 1958. Meu pai era tudo para nós. Era um homem alto, lindo, atleta, jogador de futebol, carinhoso, pegava a gente no colo até depois de casada. Todas as vezes que ia à cidade, quando voltava, tirava do bolso uma balinha toffe, de leite, com embalagem amarelinha, quadradinha e dava para um dos filhos.*

Analiso que a figura do pai para Flora é de um super-herói: tanto a beleza física quanto a amorosidade estão presentes na sua narrativa em que ressalta a relação afetiva com o pai até na fase adulta. Flora também traz um sentido de qualidade de vida (proteção, amor) que encontrava principalmente na figura do pai.

O primeiro contato de Flora com a escola se deu nas terras de seu pai. Lembra de sua primeira professora com certo encantamento.

*[...] Nós morávamos na roça e a escola funcionava nas terras do meu pai. Eu me lembro que a minha primeira professora se chamava Lucila, era normalista, loura, alta e linda, morava na cidade. Embora não fôssemos pobres, ela nos dava roupas usadas e nós adorávamos, pois eram roupas de gente da cidade.*

Na segunda série Flora narra com detalhes a figura da nova professora, que além de dar aulas para ela e os irmãos possuía maior vínculo com a sua família. *[...] Na segunda série, nossa professora se chamava Joana, era baixinha, cheinha e com cabelos lisos e escuros, ela foi madrinha do meu irmão caçula.*

A experiência escolar de Flora na terceira série iniciou com um processo de dificuldades atingindo negativamente a imagem da professora caindo por terra todo o encantamento outrora idealizado por Flora.

*[...] Na terceira série, meu pai passou pela crise da erradicação do café, veio embora para Rio Branco-MT, com a intenção de vender nossa tropa, pois além de ter terras, meu pai era tropeiro desde adolescente e tinha mais de duas tropas (para quem não sabe tropa = burros). Meu pai não conseguiu vender os animais, não pôde pagar as dívidas e perdemos nossas terras para o Banco do Brasil S/A. Sem contar que ao sair de casa em janeiro de 69,*

*meu pai nos deixou desprotegidos e a professora Valda, branquela e pintadinha e também gorda, tirou a escola de nossa casa. (Para ilustrar o quão prejudicial pode ser uma professora má e despreparada na vida de uma criança). Esta era a visão que tínhamos dela.*

Flora expõe nesse trecho da narrativa toda a sua indignação perante a atitude insensível de sua professora frente aos diversos problemas que ela e sua família estavam enfrentando. De acordo com suas lembranças, ela narra tal qual o sentimento e imagem que nutria da professora.

Porém, hoje se vendo como adulta e docente a sua compreensão sobre o fato toma novos rumos.

*[...] Hoje, como adulta e professora, penso que ela quisesse apenas facilitar sua vida e não soubesse a dimensão que seria tirar a escola da nossa casa num momento que estávamos passando por uma crise financeira e também sem a presença do nosso pai que amávamos do fundo da nossa alma.*

Atualmente, Flora busca compreender o comportamento da professora, como não tendo sido uma atitude proposital, mas sim como forma de facilitar sua vida, não se dando conta do sofrimento que estava causando a ela e aos seus irmãos. Flora demonstra, de acordo com suas novas vivências e maturidade, que a avaliação daquele fato se modificou para si confirmando que as lembranças ao serem narradas podem tomar novos rumos a partir da maneira como o sujeito narrador compreende a sua realidade atual.

Diante das circunstâncias, Flora e os irmãos pararam os estudos e com a família vieram tentar uma nova vida no Estado de Mato Grosso. *[...] Paramos de estudar em julho de 1969 e neste mesmo mês viemos de mudança para Mato Grosso e perdemos aquele ano escolar.*

Mesmo perdendo aquele resto de ano e o vindouro, não atrasou a série e sim adiantou conforme narra a seguir.

*[...] mas como era interior e não era exigida documentação, minha irmã nos matriculou no ano seguinte avançando todos para a série seguinte. Sendo assim, eu passei da quarta série para a admissão ao ginásio sem dificuldades.*

*[...] Ficamos parados um ano. Até ser criada a quinta série na cidade. Fizemos a quinta. Comecei a sexta e adoeci, parei de estudar, perdi o ano e fui para Brasília. Tratei-me, fui curada. Em 1974 fiz a sexta em Brasília. Tirar dez era minha meta sempre.*

A vivência escolar narrada por Flora através de suas lembranças fica bem nítida quanto à importância dessa instituição em sua vida quando aponta as dificuldades para estudar e como vai vencendo-as. Tal importância pode se justificar devido à representação que a criança constitui da escola, ou seja, são códigos desse contexto que surgem no sentido de um lugar que lhe é próprio, nas regras, disciplinas, brincadeiras, socializações materiais didáticos etc.

Juju já traz lembranças de muitos desafios superados na infância.

*[...] Minha infância foi sempre de desafio. Desafios para resistir à fome, ao frio e a esperança de um dia melhor. Por não ter estudo e nem uma profissão que desse ao meu pai um trabalho digno para suprir todas as necessidades dentro de casa ele teve que procurar o garimpo para trabalhar, achando que seria a melhor opção.*

*[...] Ele não vinha trazer o dinheiro que conseguia ganhar, ou parte dele, mandava por um colega que nunca entregava o dinheiro para minha mãe.*

Juju narra, diante das dificuldades financeiras, que o seu pai foi em busca do garimpo para trabalhar, porém todo o dinheiro que enviava não era entregue para a família fazendo com que passassem pela provação.

Anos após, outro episódio marcante em sua vida foi com a enchente de 1974 que levou parte de sua casa levando a família a mais momentos difíceis.

*[...] minha mãe se recuperava do parto do meu irmão e pela pressão que ela passava durante aqueles dias de muita chuva e por estar bastante debilitada ela não aguentou vindo a perder a lucidez das coisas. Ficou completamente doente mental. Foram longos sete anos de sofrimento. Nesse tempo todo eu nunca perdi a fé e a esperança que minha mãe recuperaria a sua saúde. “Nas minhas orações, que eram diárias, eu oferecia a Deus todos os membros do meu corpo em troca da saúde de minha mãe.*

Há nessa narrativa de Juju uma forte atribuição para a recuperação da mãe e nesse caso aparece claramente o sentimento de fé.

Juju traz que seu ingresso na escola foi decepcionante.

*[...] Aos sete anos como toda criança pensei que iria conseguir estudar. Qual não foi minha decepção quando a diretora da escola olhando para minha mãe disse que não poderia me matricular porque eu não estava apta para ser alfabetizada.*

*[...] Por ser raquítica e apresentar uma estrutura física não correspondente à minha idade fui avaliada naquele dia como incapaz.*

*[...] Voltei pra casa decepcionada, recordando a fala daquela professora que nem sequer quis me ouvir dizer que gostaria muito de ficar e que faria de tudo para aprender.*

Julgada como incapaz pela diretora da escola, Juju sentiu uma grande tristeza que se refere em sua narrativa de decepção. De acordo com a narrativa a diretora fez uma análise da estrutura física de Juju não considerando sua faixa etária, ou seja, passou por cima até mesmo do amparo legal.

Porém, sua mãe foi consolando-a no caminho de volta.

*[...] Minha mãe me consolou dizendo que ela seria minha professora, que não seria uma avaliação negativa ao meu respeito que faria com que eu não aprendesse naquele ano.*

*[...] Começou ensinando-me o alfabeto, pequenas palavras formadas pelas sílabas simples e logo após apresentando as dificuldades de linguagem, montou a tabuada de multiplicação e pediu para que eu estudasse e naquele ano consegui aprender o que qualquer criança precisava em uma classe de alfabetização.*

Com o incentivo da mãe e o seu desejo de aprender, Juju supera o sentimento de decepção através de sua dedicação aos estudos em casa. Mesmo Juju não narrando, acredito que a iniciativa da mãe em ensiná-la também parte de um sentimento de frustração, sabendo que sua filha estava em idade certa para ingressar na escola e foi impedida pela sua aparência. Com certeza, nenhuma mãe ficaria satisfeita com tal episódio.

No ano seguinte Juju ingressa na escola e se farta de surpresas.

*[...] Qual não foi a surpresa de todos na escola quando na primeira atividade eu consegui ser a primeira a terminar tendo o reconhecimento máximo na sala de aula.*

*[...] A professora percebendo os conhecimentos que adquiri no ano anterior solicitou permissão à diretora para que fosse permitida uma avaliação de avanço para série seguinte, ou seja, a segunda série. Consegui nota máxima em todas as questões que constavam na prova, sendo então transferida para a referida série.*

Constatei uma narrativa carregada de satisfação por conseguir superar as dificuldades. Juju ingressa na escola um ano mais tarde que o previsto, porém, conquista um espaço que nem mesmo esperava conquistar tão rapidamente.

A sujeita Maria Guerra, ao falar da infância, não a separa da vivência escolar, no entanto, um pequeno trecho consegui trazer sobre as lembranças da infância. *[...] Minha infância foi boa e normal como de outras crianças. Minha mãe era costureira e ficava em casa para nos ensinar deveres escolares.*

Maria Guerra refere-se à sua infância sem problemas retratando a presença da mãe no seu processo de aprendizagem. Observei que Maria Guerra não aprofundou sobre fatos de sua infância, talvez por não haver lembranças nítidas ou por não se sentir à vontade de falar de si. Maria Guerra coloca que estudou em escola municipal, sua mãe era costureira e dividia o seu tempo entre a costura e o acompanhamento das lições dos filhos. Disse que mesmo sendo distante a sua casa da escola era ótimo estudar lá.

*[...] Recordo-me das minhas quatro professoras das séries iniciais, onde chamávamos de senhora e até tomávamos benção, hoje os alunos falam: “o que”; “não vou” etc..*

*[...] Eu teria escolhido fazer serviço social, só que hoje eu agradeço a Deus, pois gosto do que faço e faço por amor.*

Maria Guerra reporta ao sentimento de respeito pelas professoras, que existia em sua vivência pessoal ressaltando a ausência de tal sentimento por parte dos alunos hoje. Ela traz que gostaria de ter feito o curso de Serviço social, porém narra que se encontra satisfeita com a sua escolha.

Neste sub-eixo percebi que mesmo todos os sujeitos trazendo suas histórias da infância de um modo diferente considerando os espaços, lugares e grupos sociais aos quais fizeram e/ou fazem parte, observei alguns fatos recorrentes como os de Menestrel e Jonathan em que tanto um como o outro em suas narrativas sobre a infância revelam uma perspectiva de liberdade de outrora, fomentada pela criatividade e pelas brincadeiras. Os sujeitos apresentam brincadeiras distintas. Menestrel ressalta a música, o jogo de peteca etc., enquanto Jonathan dentre suas brincadeiras estão a caçada aos passarinhos, o jogo de bola etc.

Busquei em Hansen *et al.* (2007) a compreensão de que as brincadeiras de meninas e meninos constituem de preferências específicas em relação aos brinquedos utilizados, aos tipos de brincadeira e aos temas do faz-de-conta por serem na maioria das vezes determinados por adultos e crianças como próprios de brincadeiras femininas ou masculinas. Meninas, em geral, além de brincar com bonecas e seus acessórios, gostam de dançar, cantar, fantasiar e de atividades manuais. Já os meninos preferem blocos, veículos, ferramentas e brincadeiras movimentadas – saltar, pular, correr etc.

Menestrel, Jonathan e Beto trazem também como recorrentes o valor que atribui à qualidade de vida que dispunham na infância, tal fato é bem evidente nas três narrativas.

Beto, Flora, Juju e Maria Guerra mencionam pessoas da família em que geralmente tais lembranças mesmo que não detalhadas contribuem como influência na trajetória de vida.

Acredito que mesmo sendo possível que as narrativas tecidas pelos sujeitos sobre a infância corram o risco de possuir marcas de instabilidades, reinterpretações e transformações por conta de outras vivências ocorridas, são consideradas como um elemento dialógico que acontece entre a criança que o sujeito foi com o que se tornou hoje, contribuindo para a riqueza dos fatos que se apresentam como contínuo, pois é narrado através das lembranças. Além do processo dialógico que se instaura, o sujeito narrador ganha a possibilidade de se ver frente aos seus “eus” de outrora.

Desse modo, tanto as narrativas quanto as lembranças da infância e as vivências escolares são ricas por se constituírem como vivências que ao serem refletidas e estruturadas transformam-se em experiências e aprendizagens, que por sua vez podem promover o alicerce para a aquisição de novas aprendizagens.

Em se tratando das vivências escolares, mesmo mergulhados em um contexto generalizado há algumas semelhanças entre as experiências pessoais dos sujeitos quanto aos aspectos relativos à importância familiar e à influência do contexto escolar; as questões de exclusão praticada pela escola em alguns momentos narrados certamente contribuíram na formação da identidade pessoal e social de tais sujeitos pesquisados.

Quanto à questão de exclusão citada, observo que de algum modo a escola se mostra excludente, ou seja, dificulta a inclusão e/ou permanência desses alunos dentro dela. No caso Jonathan resolve mudar seu comportamento e suas atitudes, ou seja, ser menos peralta e tornar-se o primeiro da sala para não ver mais a mãe chorando, que por sua vez ouviu a professora depois de ter recebido um objeto no rosto dizer que ele era muito feio. Nesse sentido, indagamos: e os colegas o que falavam dele? Um garoto que tinha dificuldades para ler, levava reguada e puxões de cabelo qual a origem de tal comportamento? Então, para ser aceito naquele mundo repleto de códigos e símbolos a partir de uma concepção infantil precisou mudar para que a escola o aceitasse.

Outro caso é o de Flora, onde o *lócus* da escola era nas terras de seu pai, logo em sua casa. Quando sua família perdeu tudo antes mesmo de se mudar a escola saiu de lá e não pôde estudar mais. Acredito ter sido uma atitude excludente por parte da escola, pois, conforme sua narrativa perdeu os bens materiais e até mesmo a escola que conforme a sua fala demonstrava ser o elo com a vida urbana, da socialização com outras crianças – já que viviam na roça e tudo era distante.

Juju também traz um episódio de exclusão quando é barrada de frequentar a escola pelo seu porte físico: franzino e pequeno mesmo apresentando a faixa etária própria para o ingresso. A escola na figura da diretora impede sua inclusão por uma atitude de juízo de valor. Então mesmo na sutileza da narrativa de Juju sobre esse fato, a impressão que tenho é de ter havido uma dedicação profunda para ser aceita no próximo ano, trazendo resultados muito mais do que esperados.

Portanto, posso afirmar que as vivências escolares dos sujeitos como espaço de memória apresentaram elementos concretos e simbólicos. O concreto foi revelado quando a memória trouxe nas narrativas significações simbólicas de sentimentos de perda, de mudanças, de tranquilidade e dedicação no percurso de suas vivências escolares demonstrando que mexeu no “eu” trazendo muitas vezes um sentimento conflitante e incerto. O qual de um lado se buscou firmar o tempo, dificultando até para o esquecimento de certos fatos, e, de outro, aumentou pontos de indagações que causaram o surgimento de novos significados já produzidos. Afirmo isso, pois na entrega dos instrumentos ou no final da entrevista muitos dos sujeitos comentaram: “tirei o final de semana para fazer este “trabalho” e não foi fácil lembrar algumas coisas.” Outro disse: “Tem coisa aí nesse papel que não sabia que já tinha resolvido tão bem.” Outra disse: “Acho que consegui passar para os escritos momentos bons e ruins da minha vida”.

O próximo sub eixo trato da escolha da profissão docente, ou seja, como se configurou este processo na vida deste sujeitos.

### **4.3 Escolha da Profissão Docente**

Neste sub-eixo busco trazer como se deu os fatos na escolha profissional a fim de compreender as relações implícitas entre tal escolha com o percurso da infância e a trajetória da vivência escolar.

Menestrel admite ter tido outros planos para sua carreira profissional: o sonho de ser engenheira elétrica. Este trecho de sua narrativa demonstra que mesmo lidando desde adolescente com o magistério tinha um desejo de trilhar um percurso totalmente diferente. Porém, a carreira docente é que prevaleceu em sua escolha final tornando-se professora.



*[...] Apesar de estar no magistério desde meus 14 anos, fiz curso técnico em eletrotécnica porque tinha um sonho em ser engenheira elétrica.*

*[...] Mas o ser professora ficou mais latente. Sempre que pintava oportunidade lá estava eu monitorando minha sala ajudando a professora... Substituindo minha mãe que já era professora primária há vários anos.*

*[...] E aqui estou professora, eterna aluna buscando novas metodologias para com segurança utilizá-las com minha turma e com toda certeza, estou vivenciando uma experiência enriquecedora através dos projetos que estão sendo realizados junto à turma da 2ª etapa EJA.*

No primeiro trecho da narrativa, Menestrel admite que seu projeto profissional era ingressar no campo da engenharia, porém conforme o segundo trecho afirma ter sido mais forte a escolha pela docência. Tudo indica que sua escolha foi gerada pelas influências das vivências escolares e as relações estabelecidas com o professor citado anteriormente, bem como a figura da mãe professora.

Na trajetória de vida pessoal e escolar, é provável que Menestrel, mesmo de maneira não intencional, tenha interiorizado um conjunto de atitudes, conhecimentos, crenças e valores os quais foram somando à sua personalidade (re) significando o seu fazer pedagógico que nada mais são do que pré-concepções do ensino e da aprendizagem trazidos da vivência escolar.

Menestrel aponta no último trecho de sua narrativa um desejo constante pelo aprender, bem como pelo ensinar. Há uma busca contínua de inovações para vivenciar junto à sua turma de alunos. Sua narrativa flui comprometimento e dedicação pela profissão.

Woods (1995) diz que a inovação faz parte do professor que está no auge de sua ação educativa. Nesse contexto, o autor afirma que o professor possui certa autonomia e controle do processo, permitindo-o a uma atitude reflexiva. Há também na narrativa de Menestrel uma satisfação na realização de sua prática educativa. Nias (1988 *apud* WOODS, 1995, p.131) coloca que há uma satisfação pessoal dos professores quando produzem por si mesmos, além de se sentirem mais capazes de atitudes flexíveis e criativas.

A escolha da profissão, Jonathan queria ter sido jogador de futebol.

*[...] Quanto à escolha de outra profissão eu acredito que seria o futebol. Acho que se eu tivesse melhores qualidades técnicas seria o futebol. Eu gosto muito de futebol, joguei muito; viajava longe, pegava o “trenzão” e ia jogar.*

A primeira escolha profissional ficou apenas no desejo, Jonathan praticava o esporte como um *hobby* em sua vida.

Na capital de São Paulo, ele exercia a profissão de metalúrgico e vindo para Mato Grosso encontrou como primeira alternativa a construção civil.

*[...] Eu era metalúrgico na cidade de São Paulo. É difícil nesse país fazer o que você gosta, mas felizmente eu me considero uma pessoa meio abençoada, porque de São Paulo eu acidentalmente fui parar na área industrial e gostava muito, quando vim para Mato Grosso eu vim com uma formação só em sociologia aonde naquela época a sociologia não fazia parte da matriz curricular de escola nenhuma e aí fui para construção civil e como não aguentei o baque da construção civil.*

Jonathan demonstra em sua narrativa que todo o seu percurso profissional desenvolveu atividades que gostava, somente quando veio para Mato Grosso e que não se adaptando à atividade exaustiva da construção civil, ingressa no curso de Pedagogia em que ressalta também sua satisfação na escolha da carreira docente.

*[...] Fui fazer Pedagogia para poder entrar na educação e novamente fui privilegiado porque eu gosto do que faço; eu gosto da educação, eu gosto não só do trabalho de sala de aula porque a educação tem isso né?... Ela abre o campo de trabalho e aí se aprofunda é um campo que apaixonou; é um leque muito aberto; você se sente útil socialmente falando; o resultado do seu trabalho se você se dedica te realiza profissionalmente falando, mesmo que economicamente falando você ganhe menos.*

Jonathan nesse trecho de sua narrativa assume que gosta da profissão docente, ressalta o leque de atividades que podem ser exercidas dentro da profissão e reconhece que quando o profissional se compromete com causa há uma realização profissional mesmo que economicamente não.

Jonathan se considera um sujeito realizado nas suas escolhas. Narra que sempre buscou desenvolver o seu trabalho docente da melhor forma possível desde os tempos da graduação.

*[...] Então eu não tenho frustrações por não ter realizado algo Não... O que eu faço procuro fazer bem feito... se eu entro na universidade para fazer tal curso eu não faço o curso eu me envolvo com o curso. Quando entrei na UFMT eu me envolvi... Eu era membro do centro acadêmico; membro do DCE; CONSUNI; representei os estudantes de Pedagogia de Mato Grosso em nível de Estado e do país, participei de várias organizações do ENEJA, então eu acho quando a gente é parte das coisas que faz aprende a gostar daquilo que faz.*

Jonathan em sua narrativa afirma que o envolvimento na causa em questão é que faz com que o sujeito aprenda a gostar do que faz. Em seu caso, envolveu-se totalmente nos movimentos em prol da educação levando toda essa experiência para a sua vida profissional.

Por outro lado, Jonathan atualmente apresenta um sentimento de desânimo perante a sua profissão. [...] *Hoje estou um pouco mais desanimado devido à impotência que eu sinto frente ao poder público, eu já tive mais animado, porém esta alternância e o descompromisso com a educação vão desanimando a gente.*

Jonathan sente-se impotente frente ao poder público. Ele deixa claro que a sua carreira profissional não vem oferecendo grandes perspectivas levando-o ao desânimo. Isso me traz a possibilidade de reflexão quanto aos aspectos da difícil relação social e profissional que o docente vive hoje levando a uma perda da identidade profissional juntamente com o sentido da função social da escola e da educação frente a essa postura do poder público que reafirma o seu modelo neoliberal. A esse desencanto profissional, Cavaco (1995, p. 168) ressalta que dentre uma sequência do que chama de mal-estar profissional pode se transformar em ciclo vicioso e justificar a alienação e um progressivo desinvestimento. A autora afirma que para se romper de tal círculo é preciso o desenvolvimento de uma nova função docente pautada na diversificação e enriquecimento das atividades, por meio de sua revalorização social e melhoria das condições de seu funcionamento.

Para tanto se faz necessário que o professor compreenda que a complexidade da profissão docente já está posta, cabendo ele a ação de refletir e construir permanentes aprendizagens e saberes, individuais e coletivos no espaço escolar e fora dele. Acredito ser uma das alternativas para que o desenvolvimento profissional aconteça em um espaço integrado com a realidade.

Na escolha da profissão Beto entre os seis sujeitos é o único de tal universo que optou pela escolha da profissão docente.

*[...] Minha mãe tinha uma escola particular. Era a Escola Particular Allan Kardec. O gosto pela área da docência teve início particularmente com a minha mãe a qual hoje está aposentada. Auxiliava-a desde, aproximadamente, 13 anos de idade em plano de aula, plano de ensino e também na área administrativa. Mesmo na UFMT quando me ingressei no curso de Pedagogia, minha mãe fez parte da minha turma. Tanto que concluímos o curso juntos.*

Identifiquei neste trecho da narrativa vários fatores que levam a crer que a vida familiar e a figura da mãe professora apresentam-se como influência importante na decisão

tomada por Beto pela profissão. A ilustração disso é o trajeto trilhado por ele no contexto do ensino junto com sua mãe evidenciando que tanto as vivências escolares quanto as relações estabelecidas com a mãe contribuíram para formar a identidade pessoal de Beto bem como de seu conhecimento prático docente.

A escolha profissional, de Flora coloca que não escolheu ser professora, pois na realidade era o único curso profissionalizante que dispunha na sua cidade.

*[...] Não sei que profissão teria escolhido. Como eu morava no interior e o único curso que existia na minha cidade no antigo 2º Grau era Habilitação para o Magistério, eu fiz. Trabalhava na EMATER-MT como auxiliar de escritório, quando fiz o primeiro concurso em 1982, acumulei os dois cargos durante dois anos. Fiz o segundo concurso em 1984 e acabei optando por ser professor em período integral da rede estadual. Sempre gostei de todos os trabalhos que realizei: colhi algodão; vendi pastéis; vendi ovos na feira; trabalhei em armazém; em escritório de contabilidade; na EMATER e por último, Professora.*

Os trabalhos, em suas diversas funções, para Flora, segundo os seus registros, têm um valor longe de preconceitos e elevação de *status*, deixa claro na narrativa que todas as suas atividades laborais tiveram relevância em seu percurso pessoal e profissional. Na sua narrativa fica claro que a escolha pela profissão docente se deu pela questão de ser a melhor e mais segura – por ser concurso público – opção dentre as oportunidades oferecidas na cidade que morava.

A escolha profissional de Juju diz que gostaria de ter seguido a carreira de engenharia civil, mas terminou seguindo a carreira do magistério. *[...] Terminei meu ensino fundamental e médio vencendo muitos desafios e com muita vontade de conquistar aquilo que meus pais não puderam me dar. Incentivada por uma tia materna formei-me professora e hoje amo o que faço e procuro ser melhor a cada dia.*

Mesmo não seguindo a carreira desejada (engenharia civil), Juju demonstra estar satisfeita com a profissão docente. Tudo indica que sua tia materna teve uma grande influência na sua segunda opção.

As narrativas trazem uma diferenciação de fatos e não se dá na generalização, considerando que as vivências a partir de sua estruturação e reflexão desenvolvida pelo sujeito que narra transformam em experiências pessoais.

Menestrel apresenta um aspecto recorrente com o Beto quanto à escolha da profissão porque mesmo ele tendo como única escolha a docência e ela dividida entre engenharia e o magistério, porém tanto um quanto o outro iniciam a atividade docente na adolescência, influenciados pelo meio em que viviam. Menestrel nutria uma grande admiração pelo seu

professor alfabetizador; auxiliava a professora na sala de aula e substituía sua mãe que também era professora. Beto cresceu ligado à profissão docente através da escola da mãe onde assumiu compromissos profissionais de um adulto quando era apenas um adolescente.

Outro aspecto que ressaltai nesta pesquisa é a questão de gênero baseando na pesquisa de Catani *et al.* (1998) sobre o gênero masculino no magistério em que caracterizam como uma construção social, constituída através da relação do sujeito com o meio e a cultura em que vivem, durante o seu percurso de vida. Desse modo, as autoras afirmam que o gênero vai além da natureza exclusivamente biológica, estabelecida previamente pelas condições genéticas do nascimento. Em relação à presença do gênero masculino no magistério, as autoras ressaltam a escassez masculina em tais carreiras. Dentre os aspectos que poderiam auxiliar o entendimento desse fato seria “o aumento do desprestígio da profissão, sobretudo em função dos baixos salários.

Reportando à narrativa de Beto percebi que a sua escolha profissional foi somente a docência contrariando o contexto que as autoras trazem em sua pesquisa a partir de dados que confirmam que tanto a escolha da profissão docente quanto aos modelos e imagens de professores a ser seguidos, pela maior parte dos gêneros masculinos são de figuras masculinas. Outro fator, é que enquanto os gêneros femininos tenderiam a perceber sua escolha como uma condição de destinação social, ou uma condição de “aptidão”, as autoras ressaltam que os homens teriam uma propensão a escolher mais tardiamente o ingresso na profissão docente. Segundo as autoras essa escolha da docência, se dá quando já estão na graduação, até porque, na maioria das vezes são evidenciadas pela referência à relação mantida com o conhecimento (p. 55).

Conforme a narrativa de Jonathan quanto à escolha da docência, observei uma aproximação ao aspecto da escolha tardia, citada pelas autoras, ou seja, ele definiu a profissão docente a partir do curso de sociologia realizado.

As autoras analisam segundo suas pesquisas das memórias de docentes masculinos as lembranças escolares em que dentre os resultados muitos de seus entrevistados tiveram uma vivência escolar tranquila. Tal fato aparece também nas narrativas de Beto em que narra sobre uma vivência escolar bem-sucedida devido à influência da postura familiar frente ao estudo e à cooperação dos parentes próximos com relação à escolarização.

As narrativas de modo geral revelaram que as vivências pessoais estão atreladas às profissionais em que há influências do percurso de vida ao decurso da trajetória e escolha profissional, pois conforme Moita (1992) ninguém se forma sozinho. Formar-se requer troca de experiências com os pares, interações sociais e aprendizagens. Conhecer a forma como

cada pessoa se forma é considerar as especificidades de suas experiências de vida e principalmente o modo peculiar de agir, reagir e interagir com a sua realidade. Uma trajetória de vida então está atrelada ao decurso da formação. Nesse sentido, o processo de formação pode ser considerado como mais um elemento em que vai se constituindo a identidade de uma pessoa.

A seguir apresentarei o segundo eixo temático que trata do contexto de atuação dos professores pesquisados em que junto a este se desenvolvem os sub-eixos, buscando estruturar a construção das aprendizagens docentes considerando o contexto específico do exercício na modalidade EJA.

#### **4.4 2º Eixo Temático: Contexto de Atuação na EJA**

Este segundo eixo, foi dividido em três sub-eixos assim organizados: A visão dos professores sobre os alunos e expectativas futuras da EJA; trajetória, identidades dos professores da EJA e conhecimento específico para o exercício na EJA.

#### **4.5 Visão dos Professores sobre os Alunos e Expectativas Futuras sobre a EJA**

No presente sub-eixo busquei compreender como se compõe a aprendizagem do professor a partir da visão que possui dos alunos, ou seja, quais são os conhecimentos dos professores sobre os alunos e como esses conhecimentos se relacionam com o ensino-aprendizagem.

Menestrel tem o seu olhar voltado para os seus alunos sob uma dimensão política e afetiva. [...] *Eu defendo meu jovem e meu adulto como um cidadão que está em busca de conhecimento e não só de conhecimento, mas de cumplicidade dessa troca; dessa conversa que é o diálogo mesmo defendido por Paulo Freire.*

A sujeita traz a defesa de seu aluno não como uma pessoa que está em busca do tempo perdido, mas da conquista e do reconhecimento do sentido da educação como alicerce ao desenvolvimento humano, social e solidário através do diálogo e da afetividade.

Para Freire (1983) o verdadeiro humanismo está na dialogicidade. E para ser verdadeiro é preciso ser dialógico vivenciando o diálogo por que

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (p. 28).

Freire (1987) defende que não há diálogo sem um profundo amor pelos seres humanos e pelo mundo porque para ele o amor fundamenta o diálogo por ser um ato de coragem e compromisso com os seres humanos. A concepção de Menestrel para com seus alunos de EJA então sugere a busca de uma educação concreta e permanente, em uma realidade que a todo o momento sofre mudanças na organização do trabalho e nos avanços das tecnologias em que este jovem e adulto se encontra presente, mas não inserido.

Nas expectativas que os seus alunos buscam na escola, Menestrel afirma que há uma relação de troca em se tratando dos jovens através da narração de fatos inspirados em histórias de sucesso na continuidade dos estudos.

*[...] “Quanto às expectativas dos jovens, eu tenho 04 jovens e vejo que além de buscarem a conclusão desta modalidade de ensino, eles também terminam se animando para algo mais devido às experiências que contamos para eles, como por exemplo, de um Senhor de quase 70 anos que foi meu aluno na Escola Estadual Nilo Povoas e chegou até a bacharel em Direito. Primeiro. Formou os filhos e então foi buscar concluir os seus estudos. Para tanto, passou por todas as etapas exigidas pela modalidade; um velhinho de bengala; mas ele conseguiu realizar o sonho. Então procuramos mostrar as experiências que dão certo como meio de elevar a auto estima deles de mostrar que com eles também podem dar certo.”*

Menestrel traz nessa sua narrativa o sentido de comprometimento, ou seja, a preocupação em elevar a auto-estima de seus alunos como forma de contribuir em suas expectativas quanto à continuidade dos estudos. Há uma iniciativa de levá-los ao pensamento de processo de aprendizado ao longo da vida. Assim Menestrel ressalta a importância de não se conceber a EJA somente como um projeto de alfabetização, mas também motivar o aluno a buscar a continuidade a fim de alcançar a profissionalização qualificada.

Aos alunos adultos Menestrel traz um contexto de expectativas. *[...] Já os adultos querem concluir as etapas de EJA para escrever um bom texto; ler a sua Bíblia; fazer conta do mercado e conhecer a economia de onde vive, por exemplo, a questão dos juros por que pago este montante juro?*

Nesse registro das expectativas dos adultos a Menestrel já traz uma realidade em que não há o interesse para continuidade dos estudos porque esses alunos desejam a melhoria da condição que já possuem no seu cotidiano. Nesse sentido talvez não haja interesse por parte dos adultos a seguirem em frente com a escolarização.

Por outro lado, de acordo com as diretrizes (2000) da EJA, a educação é concebida como um elemento indispensável para o exercício da cidadania na sociedade vigente, em que vêm requerendo que o jovem e o adulto tenham a oportunidade de rever o seu potencial, desenvolver suas habilidades e (re) significar os saberes adquiridos ao longo da vida, de forma a promover não só a profissionalização qualificada, mas também a humanização integral.

Desse modo, é papel do poder público apoiar a escola na contribuição de maneira concreta para que os seus jovens e adultos visualizem sua condição no contexto das três funções da EJA estabelecidas pelas diretrizes como forma de ao mesmo tempo ser incentivados e poder optar para o estágio seguinte conforme sua predisposição e compatibilidade com o seu tempo diário, ou seja, se já saiu da condição do direito negado da educação em tempo certo (reparadora) esses jovens e adultos devem ser contextualizados sobre a importância e possibilidade de serem inseridos no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias não só as ofertas nas escolas, mas também dar significado a essa oferta a partir da realidade/especificidades múltiplas trazidas por tais alunos para que realmente se efetive uma nova oportunidade de equalização. E por último para atender realmente à concretização de promoção da educação ao longo da vida é preciso que compreendam a essência da função qualificadora como sendo um dos estágios que podem por direito alcançar, pois o sentido da EJA está justamente no desenvolvimento permanente do conhecimento e aprendizagens de forma a possibilitar a se enxergarem como ser humano incompleto como todos nós somos sedentos de aprendizados contínuos para que se contribua na constituição de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Jonathan ressalta o descompromisso de quinhentos anos do Estado para com a causa social da erradicação do analfabetismo evidenciando o tipo de ideologia empregado em tal realidade.

*[...] Na verdade nestes 500 anos não houve qualquer (ainda) interesse e vontade política de fato em acabar com o analfabetismo, muito pelo contrário a EJA de certa forma ela é até mantida por interesses e pessoas que continuam fora do movimento social e político para servir de massa de manobra.*



Jonathan ressalta nesse trecho de sua narrativa o contexto histórico quanto à prioridade e vontade política de atendimento da modalidade de EJA no Brasil. Conforme dados estatísticos a atenção que o poder público dispensa para a EJA não vem atendendo conforme suas medidas as respostas esperadas no campo da aprendizagem, permanência, progressão e conclusão da escolaridade.

Recorro a Paiva (2006) a fim de enriquecer a compreensão do tempo de meio século sem grandes avanços ao rumo da erradicação do analfabetismo como evidencia Jonathan. A autora diz que

*[...] no plano histórico a afirmação dos direitos do homem deriva de uma radical inversão de perspectiva, característica da formação do Estado moderno, na representação da relação política, ou educação de jovens e adultos na relação Estado/cidadão ou soberano-súditos.*

*[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1992 citado por PAIVA, 2006 p. 521).*

Certamente esse é o contexto que encontrei na história da EJA no Brasil, ou seja, as iniciativas legais em favor de uma educação pública para todos são lentas, carregados de avanços e recuos demonstrando que todos os processos relacionados à EJA ao longo da história estão atrelados aos interesses primeiramente do poder político e as estruturas sociais e econômicas que o acompanham. Essa antiga prática faz com que os programas de EJA estaduais e municipais – responsáveis pela maior parte do atendimento mantenham-se em uma situação de inércia provocando uma das causas do baixo rendimento. Paiva (2006) acrescenta que falar sobre o sentido de direito requer trazer à tona também a condição de democracia que ao longo da história vêm caminhando juntos no campo da educação como luta em favor do direito e do exercício democrático. Voltando-se para a EJA, a história mostra que além do contexto de negação e de exclusão com esses sujeitos, há uma concepção de desonra anterior, na fase da infância, impedida como momento escolar e como momento de ser criança a milhares de brasileiros. Segundo a autora, análises empíricas, revelam que pais semi ou analfabetos vão em busca primeiramente da escolarização para os seus filhos, não se incluindo na maioria das vezes como pertencentes ao mesmo direito. A autora afirma que quando a perspectiva de direito transforma em demanda, surgem relações determinantes entre o poder público e o exercício democrático para negociações em defesa de novos direitos, respaldados por expectativas e concepções tensionadas por ambas as partes. Acredito que se

faz necessário a reflexão de tal contexto no sentido de compreender e apreender não só no âmbito da função do poder público, mas também da cultura das populações.

Jonathan coloca que o jovem e adulto analfabeto bem como a própria população vem adquirindo um novo grau de consciência em que vem buscando a EJA para dar respostas rápidas a situações que lhe foram tiradas anteriormente.

*[...] Eu sinto assim, na minha prática docente o que a maioria dos jovens adultos hoje traz como expectativa normalmente está acima daquilo que a escola pode oferecer porque o ritmo que a escola tem hoje é o mesmo... Vamos dizer assim... De 20, 30 anos atrás. Não há uma paridade entre o desejo do educando e a forma como a organização da educação do nosso país tem hoje. Seria necessário outro nível de organização que de fato buscasse atender o movimento que o jovem e adulto faz atualmente que é um movimento muito próximo do movimento adulto tecnológico. Nós temos hoje o avanço tecnológico a cada dia surge algo novo o mesmo se reflete na população a cada dia surge algo com expectativas diferentes... E a educação continua a mesma: lenta em termos de tecnologia; de organização curricular; em termos de formação...*

*[...] O jovem e adulto que procura a EJA em sua maioria já vem de uma experiência de vida meio vitoriosa. Ele já sustenta família, já têm “simples” a casinha dele, tem o emprego mesmo sendo analfabeto ele é pedreiro, eletricista... o que ele ganha de forma simples por meio da prática, da observação permite que sustente a família. Então eles procuram a EJA pra quê? Na verdade eles buscam para melhorar aquela condição que já têm. Aí eles chegam e encontram uma estrutura curricular e um profissional que não conseguem compreender frente a uma estrutura curricular estática, parada, lenta... ficando muitas vezes presa aos velhos chavões no sentido assim: “tenho que preparar o meu aluno para vestibular! Então pegam conteúdos que não tem nada a ver com esta realidade... Pega o que é complementar e considera como essencial deixando muitas vezes de trabalhar o que realmente é essencial.*

O jovem e adulto na visão de Jonathan quanto às suas expectativas estão em busca de respostas rápidas porque vive em um contexto que lhe é exigida tal ação, por outro lado, as expectativas desses alunos estão aquém do que as escolas têm a oferecer, pois como afirma a escola não vem acompanhando o ritmo e as exigências da sociedade como um todo. Os alunos, segundo Jonathan, não buscam a escola para constituir somente um contexto social, econômico e cultural, mas sim, proporcionar qualidade naquela condição que já possui. Portanto, Jonathan faz o chamamento para que a escola saia da condição socioeducacional obsoleta e busque oferecer uma educação que contribua para a inclusão e participação ativa destes jovens e adultos numa realidade que cada vez mais vem requerendo mudanças na organização do trabalho de modo que se constitua um perfil profissional que atenda os avanços nas tecnologias; que acompanhe o ágil movimento das informações e do desenvolvimento da globalização e das atividades econômicas. Ressaltamos que não podemos

deixar de agregar a todos esses elementos a formação humana a partir da ação social pautada na ética e em princípios de justiça social e solidariedade.

Jonathan faz uma crítica também em relação ao desenvolvimento da instituição escolar frente aos avanços tecnológicos e às expectativas dos alunos. A instituição escolar na visão de Jonathan não vem acompanhando o movimento acelerado das inovações tecnológicas que fatalmente passa também pelo repensar a organização curricular bem como o processo de ensino aprendizagem como forma de acompanhar a complexidade do mundo contemporâneo que requer a aprendizagem permanente. Gimeno (2000) coloca que as novas tecnologias da informação não sucedem as práticas de leitura e escrita, mas partem e precisam de tais, pois promovem oportunidades para os sujeitos leitores e escritores, podendo transformá-las e não findá-las, considerando que os recursos tecnológicos por onde as informações são disseminadas, não contribuem para o crescimento nesse caso do jovem e adulto em seu processo de aprendizagem como um todo, por serem constituídas de inúmeras letras. Somente os leitores plenos podem usufruir com vantagem, ou seja, apenas os detentores da escrita têm a chance de fazer parte de tais recursos. Desse modo, as mudanças a serem pensadas na educação devem partir primeiramente da formação dos professores para atuarem de forma cada vez mais diversificada no conjunto social, cognitivo, cultural etc. por meio de conhecimentos mais minuciosos e flexíveis a fim de elevar o padrão acadêmico dos jovens e adultos.

O Beto coloca que seus alunos estão em busca de uma dimensão integral. [...] *Posso defini-los na forma relativa no momento, como seres com desejos de crescimento intelectual, moral, afetivo e espiritual*". [...] *“Demonstram melhor consciência e responsabilidade, predominantemente os mais idosos, perante a sociedade*.

Seguindo a definição de Beto em que vê os seus alunos em busca de um crescimento integral complementamos com uma das determinações inseridas nas diretrizes (2000) da EJA em que afirma ser um direito a qualificação de vida para todos, inclusive os idosos que muito têm a contribuir com a geração presente. Beto ressalta também o comprometimento e clareza dos mais velhos em que está mais facilmente voltado para desenvolver suas habilidades, construir novos conhecimentos a partir de sua bagagem prévia, dando outros sentidos às suas qualificações contribuindo para a satisfação de suas necessidades bem como as da sociedade em que vive.

Beto coloca que seus alunos buscam com sacrifícios realizar seus objetivos e que a família é uma grande influência para a iniciativa de voltar para a escola.

*[...] o compartilhamento familiar que os leva ao retorno do banco escolar. Muitos têm necessidade de voltar para escola para ajudar os filhos nas tarefas escolares.*

*[...] Enfrentam de forma desafiadora e até por questões de sobrevivência tentando recuperar o tempo perdido. Às vezes sentem-se “tolhidos” ou “envergonhados”.*

O sujeito Beto narra que as atitudes demonstradas pela maioria dos alunos são de enfrentamento para a busca do tempo que consideram perdido e que muitas vezes apresentam um comportamento perante a escola de vergonha e acanhamento. Segundo Paiva (2006) ainda existe uma concepção muito acentuada de que a EJA se faz recuperar o tempo perdido daqueles que não alfabetizaram no tempo certo; trilhando assim o resgate da dívida social, até chegar ao pensamento de direito à educação para todos e do aprender ao longo da vida, ela afirma que tais enunciações variaram, deixando no mapa mental social a sua imagem mais forte, relacionada à escola, para fazer, no tempo atual, o que não foi feito no tempo da infância e da adolescência. Quando Beto narra o sentimento de inferioridade que seus alunos manifestam, acredito que é o momento de contextualizar com os mesmos que não saber ler e escrever não devem ser motivo para tal sentimento, pois eles carregam em suas histórias de vida inúmeras riquezas culturais ligadas à oralidade reveladas por trabalhos manuais, artesanatos, música popular, danças e muitos outros saberes e habilidades que são indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem que hora estão envolvidos. É preciso que compreendam que mesmo fazendo parte de uma sociedade elitista eles estão em busca da efetivação de uma cidadania plena na qual o domínio da leitura e da escrita é um bem privilegiado.

Flora coloca que os seus alunos na grande maioria são adultos onde alguns já possuem um trabalho e estão impedidos de terem uma ascensão devido ao pouco grau de conhecimento.

*[...] Na verdade meus alunos são mais adultos do que jovens, eu não tenho muitos jovens. E o que eles buscam? Eles buscam aprender a ler que é o maior desejo deles por diversos motivos, alguns porque querem ler a Bíblia – muitos são evangélicos; outros porque precisam tirar a carteira de motorista, inclusive tenho alunos que já fizeram o teste e não conseguiram passar por não terem uma leitura dinâmica, não conseguem acompanhar o tempo do computador. E outros também porque tem vontade de melhorar de vida e vêem na escola essa oportunidade, eles acham que estudando eles vão poder se capacitar e vão conseguir um emprego melhor”. “Eles têm esse desejo e expectativa de crescimento.*

Flora narra que os seus alunos querem aprender a ler por vários motivos como: Para lerem a Bíblia por serem evangélicos; outros porque precisam tirar a carteira de motorista.

Relata que já houve casos de alunos que não conseguiram passar por não possuírem leitura dinâmica, não conseguindo acompanhar o tempo do computador. Muitas vezes, perdem oportunidades porque não sabem nem anotar um recado. Flora deixa transparecer em sua narrativa que há um contexto em sua sala de aula de alunos que dominam parcialmente a leitura e a escrita e outros ainda não, quando narra os fatos vivenciados por seus alunos em busca de emprego ou permanência no atual. Nesse sentido, reporto-me ao contexto que nos cerca em relação à oferta de ensino de má qualidade que vitimam muitos adultos como esses referidos por Flora de terem até passado pela escola quando crianças e adolescentes não conseguindo aproveitar as aprendizagens significativas, além de vivenciarem muitas vezes o sentimento de exclusão frente ao fracasso e repetência escolar, levando a desistir da escola. A política pública de democratização e a ampliação da oferta de ensino público sem a qualidade necessária não vêm dando conta de impedir o novo paradigma social: o analfabetismo funcional, ou seja, são sujeitos que muitas vezes possuem algum conhecimento formal, porém não conseguem assegurar sua inclusão nos critérios exigidos pelo mundo do trabalho da sociedade atual reafirmando que a necessidade de atenção da EJA não está apenas no rol de analfabetos, mas também para aqueles que vivenciaram aprendizagens incompletas. Acredito que tal aspecto só poderá se configurar em um novo modelo de atendimento contra o atual que por sua vez respalda-se por meio de campanhas pontuais, sem uma prioridade na formação docente, na priorização de políticas financeiras contínuas que atendam as especificidades da modalidade.

Segundo Flora os alunos da EJA depositam uma expectativa grande na escola. Eles acreditam na instituição escolar. Acreditam que a escola fará a diferença em suas vidas. Nesse sentido, certamente apostam que a escola possa contribuir com a sua ascensão e intervenção no mundo através da educação. Por outro lado, Flora coloca que alguns acabam desistindo por diversos problemas e conflitos.

*[...] Colocam na escola toda aquela responsabilidade de fazer com que eles possam mudar de vida através do estudo.*

*[...] De repente o que não tem emprego consegue e entre estudar e conservar o emprego às vezes ele tem necessidade de conservar o emprego, porque quem é que vive sem ganhar dinheiro?*

*[...] Às vezes o marido não deixa a mulher estudar... A gente tem também aluno que comete algum crime em que se vê obrigado a desistir.*

Flora em seu primeiro trecho narrado afirma que os alunos colocam toda a perspectiva de qualidade de vida na escola, ou seja, no estudo. A questão a indagar é se essa escola está

preparada para atender tal expectativa desses alunos? Observei que a escola ainda não pensa a proposta da EJA a partir do sujeito, não há distinção da condição dos sujeitos que procuram a escola porque não se leva em conta o entorno da comunidade em que essa escola ofertante está inserida. Veja, Flora trata de dois aspectos que simultaneamente exigem uma consideração significativa da escola em que a primeira é: quem são esses alunos que apostam na nossa contribuição enquanto escola? A segunda qual o contexto situacional que vive? È desempregado, qual o horário que trabalha? Qual a disponibilidade de tempo viável para frequentar a EJA? Em dias alternados? São questões que podem solucionar muitos outros problemas que nem mencionados aqui foram. Portanto, que a observação significativa da escola deva partir da identidade do aluno da EJA de acordo com sua etapa, pensando a ação educativa a partir da realidade apresentada. Tal observação chamada por significativa não é nova, há muito é referência de Freire para se trabalhar com a EJA.

Juju traz a realidade de seus alunos em uma perspectiva voltada para o emocional no campo de conflitos quanto a dificuldade de permanecerem na EJA.

*[...] Vivem realidades diferentes, participam das aulas de forma tímida, por medo de serem ridicularizados pelos colegas. Eles morrem de medo de errarem, para eles é como se fosse um castigo, Apresentam bastante carência afetiva e muita baixa auto-estima por não encontrar incentivo aonde vivem.*

*[...] Devido ao trabalho exaustivo durante o dia e muitas vezes por ciúmes dos companheiros (a) (os maridos são extremamente ciumentos) faltam muito às aulas e conseqüentemente apresentam pouco rendimento no processo ensino-aprendizagem.*

*[...] É como se voltassem ao tempo em que eles foram alguma vez na escola, e foi chamada a atenção, riram deles, de alguma forma é como se estivessem amarrado lá na etapa inicial da vida deles.*

Há um acentuado sentido de vítimas de opressão na narrativa da Juju. O sentimento que os alunos nutrem e revivem na escola é de descontinuidade, ou seja, jovens e adultos oriundos de uma educação bancária e autoritária em que Freire (1987) caracteriza como um ensino pautado na transmissão e depósito de conhecimentos, descontextualizado da vida de quem aprende não se levando em conta o tempo de aprendizagem de cada um fazendo com que o processo de avaliação seja um amargo resultado de exclusão.

Juju também ressalta as dificuldades constantes enfrentadas pelos alunos para conciliar trabalho, família e a escola afetando desse modo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Com a narrativa de Juju reporto-me a Freire (1987) quando coloca que a dependência emocional do sujeito é resultado da condição real de dominação em que se

encontra gerando uma visão distorcida do mundo. Porque as pessoas são seres da práxis, pessoas que ascendem do mundo constroem e se reconstróem. Esse movimento se desenvolve pelo diálogo com o mundo, com os pares. Nesse sentido Juju coloca que é como se os alunos estivessem presos ao passado em uma educação vazia de diálogo e de criticidade havendo passividade, insegurança e vergonha, dando lugar ao sentimento de exclusão limitando-se a ouvir sem estabelecer relações entre o conhecimento e a realidade concreta.

Maria Guerra deixa claro em sua narrativa a preocupação com os seus alunos jovens no sentido de trabalhar com as diferenças, pois a maioria de sua turma é adulta.

*[...] A minha turma este ano a maioria são adultos e uns sete jovens, e esses jovens são os que mais faltam às aulas e atrapalham a mesma.*

*[...] Eu tenho aluna ex-menina de rua que vivia no Morro da Luz; outra ex-viciada em craque e prostituta.*

Na narrativa de Maria Guerra são apresentadas duas questões: a primeira a dificuldade que sente em trabalhar com a realidade heterogênea da sala e a segunda o histórico de duas alunas no contexto das drogas e prostituição.

Maria Guerra percebe que os seus alunos de um modo geral buscam aprender para o ingresso no mundo do trabalho; para lerem a Bíblia, pois há muitos evangélicos e também para ensinarem seus filhos. Aspectos recorrentes aos registros dos outros sujeitos.

*[...] Sinto no geral que eles têm buscado mais e mais o ensino de EJA no sentido de crescerem, aprenderem e integrarem na sociedade.*

*[...] Nós vemos a ansiedade deles em tentar recuperar o tempo em que não puderam estudar e agora quer saber tudo rápido, muitas vezes até mesmo tropeçando no próprio aprendizado.*

Maria Guerra observa que seus alunos focam seus desejos de inclusão na sociedade em que vivem e que a maneira de tal processo acontecer é com a intervenção da instituição escolar. Porém, há um aspecto atenuante no movimento ensino-aprendizagem quando ela ressalta que está ligada à pressa com que apresentam para aprender levando-me a refletir sobre a cultura social bastante presente quanto ao retorno escolar estar relacionado para os alunos não tanto como direito, mas como “tempo perdido”, ou seja, desenvolver no tempo atual o que não pôde na infância e na adolescência de modo rápido atropelando muitas vezes

o aprendizado como evidencia Maria Guerra. Sendo a educação um elemento ímpar para o exercício da cidadania na sociedade atual, vi a necessidade de a escola ter clara tal compreensão para que possa contribuir para o entendimento dos alunos, pois dar novo sentido a tais processos significa possibilitar a esse jovem ou adulto examinar com cuidado o seu potencial, desenvolver suas habilidades, reafirmar as experiências do percurso vivido, favorecendo, desse modo, o processo educativo de maneira integral: a formação humana pautada na ética, solidariedade e respeito à diversidade, bem como o desenvolvimento da profissionalização qualificada.

Constatei nesse sub-eixo diversas características ricas e recorrentes sobre os alunos, apresentadas pelos protagonistas dessa pesquisa.

Jonathan e Menestrel demonstram um olhar sobre seus alunos voltado para dimensão política quando os considera como cidadãos. Menestrel traz também que o processo ensino-aprendizagem que seus alunos buscam está aliado à dialogicidade entre os envolvidos professores alunos e alunos.

Outra recorrência é relacionada ao olhar que os alunos têm da escola. Primeiramente sob o aspecto de buscarem o tempo perdido vendo-a então como instituição compensatória e não como um direito de aprender ao longo da vida. Em segundo lugar uma instituição carregada de exclusão, pois há medo, vergonha em se errar. Nesse contexto a escola ainda é vista em uma concepção hegemônica de verdade única e absoluta.

Por outro lado, os sujeitos colocam que seus alunos possuem consciência de que a educação é o elo entre si e o mundo em todos os aspectos: social, afetivo, familiar, econômico etc. Há nas narrativas um forte sentido de crescimento, evolução.

Menestrel traz uma situação interessante quando se refere às expectativas de seus alunos. Em relação aos jovens não fica explícito quais são as expectativas deles e sim que elas são construídas na escola a partir do movimento realizado por Menestrel em narrar os sucessos de outras pessoas com o estudo. Quanto às expectativas dos mais velhos são bem definidas e não parece que são incentivadas como para os mais jovens levando a compreensão de que se é “respeitada” na íntegra.

Jonathan, além da abordagem da omissão do poder público com a EJA, traz uma crítica relativa à condição retrógrada sócioeducativa da escola frente aos avanços tecnológicos contidos na sociedade contemporânea; de formação e até mesmo a organização curricular gerando um choque quanto às expectativas dos alunos porque busca nela algo mais, ou seja, melhorar o que já possuem.



Beto apresenta a definição de seus alunos como que estão na escola em busca de conhecimento; valores morais, afetivos e espirituais, porém, quando traz o sentimento de “tolhimento” e “vergonha” manifestado por seus alunos na escola não afirma a busca de plenitude, mas sim a cultura do “tempo perdido”, como uma escola compensatória e não como escola de direito adquirido para o desenvolvimento humano, social e solidário.

Flora já traz que o seu público está em busca da ascensão no trabalho e na religião através da escola, ou seja, querem melhorar a qualidade de vida e conhecer a bíblia. Mas, Flora também trouxe o fator do modelo emergente da sociedade atual que é o analfabeto funcional, ou seja, muitos de seus alunos possuem algum conhecimento formal, no entanto não o suficiente para incluir-se aos critérios exigidos pelo mundo do trabalho. A expectativa colocada na escola também é forte cabendo a reflexão do que ela tem a oferecer frente a tal perspectiva.

Quanto a Juju, traz uma concepção dos alunos de EJA voltada para o contexto da exclusão e conflitos, ou seja, os alunos significam a escola como repressora, que reprova e expõe as fraquezas e por isso não podem errar e para não errar não podem falar deixando de acontecer assim o processo dialógico tão importante nos pressupostos da EJA. Outro fator apresentado são as dificuldades que tais alunos enfrentam para frequentar a escola. Observei então na narrativa de Juju sobre a concepção que possui de seus alunos somente problemas, sem nenhuma alternativa e nenhum contexto positivo vivenciados por esses alunos na escola levando-me a compreender que suas concepções estão voltadas para uma construção histórica da escola como um espaço marcado por um processo de produção simbólica e ideológica que se atrela ao poder e exclusão configurando-se em representações.

Maria Guerra revela o desejo de crescimento e integração na sociedade por parte de seus alunos. Demonstra as dificuldades em lidar com a realidade heterogênea da turma e ressalta o anseio e pressa que os alunos apresentam em aprender como forma de recuperar “o tempo perdido”.

Fica evidente neste sub-eixo a cultura impregnada da condição da EJA ser compreendida pelos alunos como compensação e não como um direito, bem como pela maioria dos sujeitos pesquisados considerando que apontam para o tempo perdido não tomando uma posição clara do que pensa sobre o assunto. Certamente tal postura docente está ligada à herança do processo histórico da EJA quanto o mínimo apoio político, financeiro e de formação docente por parte do poder público levando os programas e projetos a um contexto estático causando o baixo rendimento da escolarização.

Também há forte predomínio de os alunos conceberem a escola com um sentido de exclusão – repressora e que castiga havendo assim uma dualidade de pensamentos em que por um lado, acreditam que é por ela que podem ter ascensão social nos diversos segmentos do qual fazem parte, por outro lado, há medo e vergonha de participar ativamente de seu processo educativo levando-me a repensar o perfil da escola em que passaram esses alunos e que deixou tais marcas e com o seu retorno continuam tais sentimentos restando, a saber, se são apenas marcas do passado que perpetuam no presente ou se inicia um novo ciclo do mesmo tratamento e significação por parte da escola para com eles.

Portanto, constato que ainda com a política de democratização e a ampliação do ensino público continua a falta de qualidade do ensino juntamente com um contexto de situação de pobreza alarmante na qual se encontra a maior parte da sociedade levando a um contingente considerável de crianças e adolescentes que sentam no banco da escola sem concluir as aprendizagens significativas, terminando por abandonar a educação formal transformando-se em alunos da modalidade EJA, por sua vez, muitos em analfabetos funcionais.

Até o presente momento os sujeitos da pesquisa revelaram a partir de sua compreensão um recorte dos cidadãos da EJA do município de Cuiabá, em seguida partirei para a compreensão de como estes sujeitos da pesquisa organizam o percurso profissional para lidar com a modalidade EJA.

#### **4.6 Trajetórias, Identidades dos Professores da EJA**

Neste sub-eixo procurei entender o sentido de ser professor analisando como os sujeitos da pesquisa revelam seus conhecimentos, crenças e experiências constituídas no decorrer do percurso de sua formação para o cotidiano da modalidade EJA. Há muito forte ainda na sociedade e no contexto escolar a compreensão voltada para o pensamento inatista em que se entende que ser professor está ligado à vocação. Estudos e pesquisas revelam a outra face de tal contexto demonstrando que ninguém nasce com o destino de ser professor, pois tal escolha acontece a partir da interação do sujeito nos diversos contextos socializados como a família, escola, religião etc. Desse modo, tornar-se professor sofre a influência das experiências adquiridas, na reflexão da prática e no olhar voltado às práticas de seus pares, no estudo permanente pautado nas contribuições de escritos teóricos e no entendimento de que a vida é um grande movimento que se necessita acompanhar por meio das intervenções.

Em relação às experiências pessoais que contribuíram no trabalho com a EJA Menestrel narra o processo de engajamento com a modalidade.

*[...] Antes da conclusão do curso de Pedagogia já trabalhava como professora interina na rede estadual, depois, substituindo minha mãe que já era professora primária há vários anos e engajada em movimentos em prol da alfabetização de adultos. A paixão por esta modalidade foi crescendo como uma bola de neve e hoje estou contaminada não tendo como sair, pois é minha paixão.*

A trajetória profissional de Menestrel esteve toda atrelada à educação. Fica visível em sua narrativa a vivência com os assuntos da escola antes mesmo de ingressar para a universidade. O contexto pedagógico baseado nas relações determinantes com sua mãe, ideologias, conhecimentos, crenças etc., vivido por Menestrel antes da formação docente, com certeza contribuiu para sua escolha profissional. Tais saberes se configuram em saberes técnicos que caracterizam sua prática que por sua vez contribuem para que ela mesma seja capaz de elaborar os conceitos de sua função docente.

Menestrel acredita que a escola é o reflexo da sociedade e esta quando não se envolve em sua totalidade dificulta o trabalho do professor.

*[...] A escola é o reflexo da sociedade, então, quando a sociedade não está envolvida, em sua totalidade, na construção de coisas melhores, fica difícil o trabalho do professor. Por outro lado, professor no Brasil vem sendo mal formado, porque você tem de ter capacidade de ensinar, de conhecer o conteúdo, mas sabendo da didática de como ensinar o conteúdo e, tudo isso não é neutro. Hoje, existe uma formação neutra tecnicista. E essa educação técnica não motiva. O professor também não é motivador, não contagia a sala de aula. Estamos presenciando uma crise moral que Paulo Freire chamava de licenciosidade.*

Menestrel se refere à formação docente atual como neutra tecnicista, ou seja, o processo educativo não é inspirador, muito menos dialético, levando a uma crise moral concebida de acordo com a concepção freireana como licenciosa. Corroborando com as afirmações de Menestrel, acreditamos que seja uma formação desenvolvida e mantida pelo poder público, por meio de ideias que se configuram como um instrumento regulador organizado de forma a se estabelecer um modelo único de política de formação com a finalidade de se assegurar as reformas determinadas pelo poder vigente.

Entretanto, a formação que acreditamos não se caracteriza como aspecto padronizado e homogêneo que visa atender a um pequeno grupo (dominante), mas sim como uma estratégia que pretende contribuir na qualidade do ensino a partir de sua ligação com as propostas de reformas, inovações que a escola projeta pautada em seu processo curricular e

organizacional. Nesse sentido, faz-se necessário a volta por cima da escola de forma que compreenda o seu papel participativo na vida e na sociedade sendo projetada plenamente nesses contextos, isto é, que seja idealizada e desenvolvida em sua prática de forma consciente e intencional a fim de contribuir não para uma formação “licenciosa”, mas sim para uma formação pautada na racionalidade prática, na verdade e autonomia, bem como no senso de justiça e solidariedade.

Menestrel elabora a concepção que tem da EJA como uma educação permanente, ou seja, é concebida numa visão global.

*[...] Concebo a EJA, como Paulo Freire a educação é permanente à medida em que os seres humanos, enquanto seres históricos, e com o mundo, são seres inacabados e conscientes do seu inacabamento, na medida em que se movem numa realidade igualmente inacabada. Numa realidade contraditória e dinâmica, realidade que não é, pois para ser tem que estar sendo.*

*[...] Para que esta concepção de conhecimento se efetive, o currículo deve ter um enfoque relacional contemplando a educação de forma permanente.*

Menestrel concebe a EJA como uma educação permanente que vai além da escolarização, isto é, aglutinam todas as dimensões da vida, como sujeitos inacabados situados em uma sociedade dinâmica e também inacabada. Nesse sentido, tornam-se sujeitos responsáveis pela sua própria educação, por meio de uma relação contínua entre suas ações e suas reflexões. Juntamente com essa concepção de EJA, Menestrel destaca que o desenvolvimento do currículo deve ter um enfoque relacional compreendendo o percurso educativo como permanente. Menestrel ressalta que a EJA para se concretizar como uma modalidade que contribui para a formação de um cidadão integral se faz necessário que a proposta curricular também deverá ter como princípios básicos a educação permanente. Fernandes (2006, p. 42) afirma que atualmente as perspectivas de mudanças dos currículos escolares, voltadas para o contexto social, para as próprias condições de desenvolvimento humano dos alunos, têm levado docentes das universidades e professores da rede pública de ensino a buscarem alternativas que possam contribuir para as reflexões e para experiências educativas escolares inovadoras.

Menestrel ressalta a necessidade de se ofertar a modalidade EJA nos três turnos por causa da diversidade de seu público. Adverte ainda que por conta dessa diversidade seja preciso assegurar a constituição plena da cidadania desses jovens e adultos.

*[...] A modalidade EJA, em função da diversidade deveria funcionar nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, atendendo jovens a partir dos 15 anos e adultos trabalhadores em geral com todas as suas deficiências pelos quais não puderam estudar no tempo certo. Em função desta diversidade, a EJA como paradigma da educação popular deve-se respaldar na construção plena da cidadania, para a transformação da realidade e construção da autonomia moral.*

Observei que Menestrel, nesse trecho de sua narrativa, ressalta a importância de se olhar com maior cuidado para a organização curricular da EJA no sentido de que a modalidade possa atender as diversas especificidades apresentadas pelo jovem e adulto. Quanto a esta questão as Diretrizes Curriculares (2000) determinam dentre outros no seu art. 5º, a disposição e destinação de verba para atendimento adequado de seus componentes curriculares acompanhados de espaços e tempo pertinentes conforme a necessidade peculiar dos jovens e adultos que procuram a EJA de forma que as práticas pedagógicas assegurem a tais estudantes a identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Menestrel, como professora, preocupa-se em não restringir a concepção de EJA à educação formal, mas estendendo esse conceito para a leitura e intervenção no mundo e nutre uma preocupação frente à postura do órgão maior com a modalidade.

*[...] Temos a necessidade de problematizar educação-cultura e compreender a EJA num sentido mais amplo, que vai além da educação formal, das aprendizagens da leitura e da escrita para conquistar o direito à informação, à expressão, à reflexão, à palavra, à escrita, indo nos remeter no ato de ler o mundo, ampliando as possibilidades de participação.*

*[...] Mas isso só se efetivará se trabalharmos como base na identidade, na diferença e na igualdade de direito, respeitando tais diferenças num enfoque participativo que poderá se efetivar através do diálogo entre os diferentes conhecimentos. Valorizar o conhecimento do educando, da leitura, da realidade, considerando a história e as necessidades das diferenças; o diálogo entre educador e educando, onde ambos são sujeitos do processo na construção coletiva de ações que viabilizem o trabalho da modalidade EJA.*

*[...] Por outro lado, não há um envolvimento por parte da gestão escolar e da SME quanto ao apoio às propostas educativas do professor.*

Menestrel, em seu primeiro trecho narrativo, levou-me a concordar que a concepção de ensino-aprendizagem da EJA não pode ficar restrita aos muros da escola e sim ganhar o mundo no sentido de ampliar os conhecimentos, compartilhar a cultura e exercer a cidadania, pois como afirma Arroyo (2001) a educação popular nos traz o entendimento de que a escola é um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais imprescindíveis, mas não

único. Nesse sentido, a escola só faz educação a partir das práticas pedagógicas docentes que contribuam para os alunos formarem-se na criticidade convictos de suas capacidades de atuação no contexto social.

Já no segundo trecho, Menestrel diz que somente é possível trabalhar em tal amplitude se o professor partir da identidade dos jovens e adultos que por sua vez apresentam no contexto da pluralidade e diversidade regional, as mais diversas riquezas culturais pautadas nas expressões artísticas e de muitos outros saberes e habilidades que podem contribuir para a ampliação do conceito de EJA, ou seja, saindo de uma visão reduzida de alfabetização para a possibilidade da formação de múltiplas aprendizagens aliadas ao seu conhecimento prévio e aglutinadas às dimensões do trabalho e da cidadania tornando-se uma educação ao longo da trajetória de vida.

A dificuldade que Menestrel aponta no último trecho narrado refere-se ao trabalho com a EJA quanto ao envolvimento efetivo da gestão tanto da escola como do órgão maior, muitas vezes sentindo-se muito só, como se a “bandeira” fosse apenas dela. Lamentavelmente essa afirmação de Menestrel está muito latente na voz dos professores que atuam na EJA. Não há na história da atual gestão uma prioridade para a modalidade, prova disso são os documentos de alocações e ações desenvolvidas no período entre 2005 e 2008 em que governo federal priorizou um montante considerável, porém não há um registro contínuo e permanente de formação e aquisição de materiais didáticos pedagógicos, por exemplo, para a EJA. A impressão que se tem é de que houve um momento de prioridade do governo federal para tal modalidade e que essa prioridade passou em detrimento de outras áreas e como a SME não aperfeiçoou favoravelmente o recurso não se constata resultados positivos.

Menestrel afirma que o seu maior desejo é a superação da modalidade EJA no Brasil.

*[...] Embora a EJA seja a minha paixão, tenho esperança de que um dia o Brasil superará esta modalidade de ensino, pois nossas crianças irão para a escola na idade certa não tendo a necessidade de jovens e adultos ter que retornar para a sala de aula em busca daquilo que fora negado no tempo certo.*

*[...] penso que um país só se desenvolve através da educação gratuita de qualidade, mobilizando recursos e energias de toda a sociedade de forma comprometida, unindo esforços de profissionais e cidadãos priorizando a educação básica em uma política nacional de combate às raízes estruturais da pobreza, promovendo a justiça social e o desenvolvimento econômico.*

Menestrel registra o seu desejo e sua opinião enquanto educadora em relação à erradicação do analfabetismo, bem como os caminhos para se alcançar tamanha façanha. A

narrativa de Menestrel remete a uma compreensão de educação como direito universal do ser humano e como um elemento da cidadania plena. A partir desse contexto teço uma reflexão em que se constata que à EJA vêm sendo permanentemente legitimados, por meio de parâmetros legais, programas e projetos, porém os dados quantitativos sobre atendimento e escolaridade mostram resultados negativos quanto à diminuição do analfabetismo, concluindo então que não é por falta de lei que não acontece o cumprimento do direito, mas sim porque o *locus* de defesa desse direito constitui-se de desigualdade e fomento a exclusões que é o mundo da ideologia capitalista neoliberal. Desse modo, é certo que o poder público mantém uma ação indutora nas realizações políticas, mesmo quando sutis, não tendo como rejeitar a responsabilidade daquele com a EJA, mas a ideologia dominante que faz com que não se enxergue os analfabetos, apoiados pelos meios de comunicação, ou que prioriza a educação das crianças e dos adolescentes, liberando assim o poder público pelo abandono de uma obrigação, por conceber cada sujeito sem o direito como responsável pela própria condição.

Diante desse contexto, cabe a nós professores a compreensão de que vivemos em uma teia na qual o processo de participação política, da organização das classes sociais, bem como do desenvolvimento e a distribuição da riqueza não são tecidos fora dos modelos de educação das pessoas, portanto o que o sujeito e grupos sociais representam ou o que poderão representar não pode ser concebido, sem ser resultado dos sistemas educativos.

Jonathan narra que o seu engajamento na modalidade EJA se configurou a partir de uma experiência com pais de crianças de uma creche.

*[...] Eu assumi a coordenação de uma instituição educativa (creche) chamada Fé e Alegria em que havia um grupo de pensadores que auxiliava pensar a educação popular. Montamos um projeto para começarmos a EJA com os pais das crianças atendidas na creche. E assim começa a experiência com EJA, na organização das turmas, na formação dos professores etc..*

Um trabalho que teve seu início apenas com crianças, dissemina a atividade de alfabetizar os pais também dessas crianças, consolidando assim o engajamento de Jonathan com a modalidade EJA até hoje.

Para o sujeito Jonathan se o professor for um mal profissional ele perde aluno da EJA porque a prática educativa com a modalidade acontece principalmente no livre arbítrio e na relação afetiva com os alunos.

*[...] Na EJA o adulto é diferente da criança que a resposta é muito mais rápida e ela é mais sincera por isso você tem que ter a sensibilidade de perceber e a sensibilidade também*

*de como voltar à aprendizagem porque se não eles desistem; eles se magoam eles podem ir embora, a criança não pode ir embora, você pode até ser um mal profissional que você não perde aluno, na EJA não, se você for um mal profissional você perde aluno. Você começa com 30 e termina com 05. Então, também é um critério que eu utilizo para avaliar a minha prática, porque se eu perco aluno é porque eu estou trabalhando mal porque como qualquer outra coisa a EJA se baseia na relação afetiva, se você gosta do que está fazendo, se as pessoas se gostam, se os alunos gostarem de mim, eles podem até achar a matéria pouco interessante, mas por respeito pela questão da afetividade eles acabam ficando e vice versa se eu gosto dos meus alunos eu me dedico mais se eu não simpatizo a tendência é você ir desanimando. Agora quando você gosta por respeito você não falta porque como é que você vai deixar um amigo seu ficar te esperando? Porque eles deixam de ser alunos e passam a ser amigos então às vezes você fala não vou estou muito cansado, mas aí você pensa: mas vai fulano, cicrano, tudo me esperando, o que vão pensar de mim? Então, essa relação afetiva é fundamental no processo de ensino-aprendizagem em todos os setores, mas principalmente na EJA porque os jovens e adultos têm essas características diferenciadas de outros estudantes.*

Jonathan retrata a sua realidade pedagógica, em que avalia suas ações cotidianas apontando como desenvolve o seu contexto profissional docente, por meio de suas ideologias, conhecimentos e crenças configurando em um saber técnico que por sua vez caracteriza as suas práticas com sua turma de EJA. Nesse sentido, Jonathan evidencia a importância do desenvolvimento de uma prática pedagógica por meio de um processo dialógico, pois os alunos são oriundos de um meio fértil de vivências prontas para ser trabalhadas na qual se apresentam na mesma faixa etária do professor requerendo certamente que este esteja preparado com propostas pedagógicas que levem em conta os perfis e expectativas do educando.

Jonathan diz que o real significado da educação está na fala dos políticos, (apenas na fala), pois é por meio de investimento maciço na educação que este país conseguirá sair da condição de emergente.

*[...] A Educação para mim tem um real significado que está na fala dos políticos. Só na fala. Todo ano hoje houve a mesma coisa: É através da educação que vamos conseguir sair de um país emergente... Todo e qualquer país que conseguiu avançar, como por exemplo, os países asiáticos investiram maciçamente na educação. O que é isso? Nós não temos a mínima ideia do que é se investir maciçamente na educação.*

Jonathan traz uma afirmação interessante quando ressalta que os reais sentidos da educação todos sabem, pois está no discurso político permanentemente, faltando então compromisso do poder público para com a mesma de forma a atender a população como os países que acabou de citar, a partir de iniciativas contínuas para a educação como um todo. Para tanto, é preciso uma reestruturação no modelo atual de atendimento no sentido de se



estabelecer de uma vez por todas a universalização do ensino fundamental sintonizando faixa etária e tempo com o processo regular, dando assim respaldo para a ampliação do ensino médio também como uma obrigatoriedade contribuindo desse modo para maior contingente de busca da educação profissional.

Jonathan retrata a realidade da formação continuada que os professores do município vêm recebendo, pois segundo a sua fala não há participação.

*[...] Eu acredito que pra se pensar um curso de formação continuada tem que se conhecer os professores de EJA. Quem está lá na Secretaria não conhece. Qual o grau de expectativa dos professores que irão receber a formação? O curso está pautado em quê? Eu fui perguntado o que é que eu gostaria de estar vendo? Não. Então, a SME pensa pela gente e acha que a gente deve ficar satisfeito pelo que está oferecendo porque é dado. Nada é dado neste país. Estamos pagando os nossos impostos. O mesmo processo que o professor de EJA tem que desenvolver com os alunos, tem que ser desenvolvido com ele também, ou seja, se não tiver sensibilidade quanto as expectativas é o mesmo que dar tiro n'água. Vamos, porque somos obrigados. E isso é fala de muitos de nós. Não há respeito para se desenvolver a formação continuada pois ela é antidemocrática: de cima para baixo.*

Embora a SME – indica em seus documentos, o desenvolvimento de algumas ações de formação docente na modalidade EJA com o apoio do governo federal, observo que justamente por questões como a que Jonathan acaba de narrar – o não conhecimento desses professores, as reais necessidades formativas a partir das suas situações vividas na prática pedagógica não detectam uma sintonia entre o projeto de formação continuada e as expectativas de formação para os professores de EJA. Segundo os relatórios da SME é citado que tal projeto está baseado nas necessidades formativas reveladas no planejamento estratégico – PES da Instituição que apontou elevado índice de evasão na presente modalidade na qual a proposta do trabalho deveria estar articulada com a construção da proposta político-pedagógica da EJA, em um processo coletivo de reflexão da prática docente, de forma a se diagnosticar e propor conteúdos significativos ao crescimento pessoal; a inserção no contexto social e a continuidade dos estudos dos jovens e adultos. Porém, digo que deveria, pois não consegui visualizar quais seriam as atribuições do órgão central (SME) e da escola nesse processo, por não ter identificado nenhum planejamento e ações coletivas e decisivas para esta modalidade. Constatei sim a continuidade de uma política única que não visa atender as particularidades oriundas da EJA, no momento em que detectei que a instituição se utiliza de um único instrumento (Planejamento Estratégico – PES) para obter o diagnóstico do todo, reafirmando a falta de prioridade que a modalidade requer.

Sendo a escola um espaço educativo propulsor de mudanças por possibilitar ao professor o reconhecimento das características do seu contexto de trabalho tanto profissional quanto pessoal, defendo que a formação docente para a modalidade EJA também deva partir da experiência profissional dos docentes, motivando uma postura crítico-reflexiva, que os possibilite atuar de forma autônoma, mas integrada, bem como desenvolver a prática da auto formação com interlocução com os pares. Nessa perspectiva, a formação docente parte da prática adquirida na sala de aula, contudo, fortalecida pela aquisição de bases teóricas sólidas, ou seja, a constituição de parcerias com instituições formadoras, de modo a proporcionar momentos de formação docente, em busca de experiências significativas, construindo material didático que atenda as especificidades da modalidade.

Jonathan ressalta as ações descontínuas da SME em relação à estrutura curricular da EJA.

*[...] Pelo motivo de descontinuidade, como é que ficam os alunos que estão na 2ª e 3ª etapas. Hoje está bem reduzido o número de alunos, pois com tantas mudanças passaram grupos de professores. Como era estrutura antes: 04 professores com 20h e esse ano não aceitaram, mandando professores picados. Como é que se garante o ânimo para os alunos? Eles também sentem a quebra do processo de ensino-aprendizagem que estava acontecendo de forma integrada e não só os conteúdos, mas também o comprometimento pessoal e profissional que estávamos construindo anteriormente.*

*[...] A SME tem que brigar pra fazer um trabalho de formação continuada e garantir a continuidade deles. Para mim a Prefeitura está jogando dinheiro fora. Todo ano inicia-se todo o processo virando ciclo vicioso. Quando se começa a compreender o significado da relação professor aluno que passa pela afetividade quebra-se e inicia com outro grupo. O primeiro que iniciamos estávamos totalmente integrados. No ano seguinte um membro foi cortado vindo outra professora que não tem disposição para a EJA e sim sua atividade diurna que é vendas. Quebrando todo o trabalho interdisciplinar que estava sendo formado.*

Observei que a descontinuidade referida por Jonathan pode estar atrelada à organização curricular instituída pelo documento legal no qual a SME propõe uma organização curricular de EJA baseada em habilidades e competências, considerando que ela não requer um processo de ensino-aprendizagem integrada por ter como prioridade um ensino voltado para as necessidades do mercado. Tal postura de Jonathan me chama a atenção para o fato de que mesmo a SME já tendo institucionalizado a organização curricular do município para as habilidades e competências, tal compreensão não aparece no discurso de Jonathan demonstrando que o processo burocrático instituído pelo órgão maior – SME não atingiu a prática pedagógica de Jonathan até o momento revelando que tal organização não afina com

as concepções particulares de Jonathan. E é justamente nesse contexto que pode surgir uma situação-problema maior: a desconexão do docente com a política institucionalizada.

Jonathan enfatiza que a falta de unidade entre os pares e o tempo é uma dificuldade enfrentada na escola em que atua.

*[...] Uma das maiores dificuldades que sinto na escola que trabalho é de não ter um tempo maior entre nós professores para discutirmos o desenvolvimento de um trabalho mais integrado. Falta unidade. A gente teria que ter um tempo maior para poder pensar e organizar a EJA, pois, a oferta é integrada em 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas, os alunos fazem o tempo e o movimento dentro destas 04 etapas, só que os professores não têm essa unidade que a forma de organização tem, então isso dificulta. Por que isso dificulta? Porque nós não temos tempo, porque aí é cobrada... Aí começa o primeiro choque: nós temos uma carga horária de 20 horas que deve ser respeitada. Carga horária do concurso. Então essas 20 horas devem ser dedicadas ao aluno, aí a secretaria entende que essas 20 horas são em sala de aula. E às vezes você fica em sala de aula 20 horas em tempo integral inviabiliza que você se organize; às vezes você poderia ficar 12 horas em sala de aula e ser muito mais produtivo do que estar 20... Se você estiver 12 horas organizado você ganha muito mais do que ficar 20 desorganizado. Então a gente teria que ter um tempo maior para poder pensar e organizar a EJA.*

Observei que a questão do trabalho integrado é um aspecto fundamental para Jonathan. Ele já viveu uma experiência com projetos integrados que deu certo como narra no primeiro eixo e o que tudo indica é que a escola e os seus pares não obtêm tal vivência. Jonathan discorre também sobre uma lógica quanto à estrutura da carga horária docente da EJA em que afirma que ela, como está prejudica, o processo de planejamento, e simultaneamente acredito que mesmo ele não citando a formação docente também quando alega não ter disponibilidade para preparar, planejar para atuar na EJA. Desse modo, Jonathan defende que a carga horária total docente poderia ser revista no sentido de distribuir o tempo em sala de aula com os alunos e na preparação das aulas, julgando ser um ganho para a contribuição na qualidade do ensino-aprendizagem na modalidade EJA. Identifiquei que Jonathan, no momento, apresenta a partir de seu desenvolvimento profissional, preocupações não com inovações, mas sim com questões relacionadas com a gestão, ou seja, com a melhor organização da carga horária docente; com as ações coletivas que a escola pode proporcionar e um trabalho integrado com os pares com objetivo de melhoria do ensino-aprendizagem.

No convívio com seus alunos de EJA a partir de depoimentos deles, Jonathan traz uma definição própria da pessoa não alfabetizada revelando que o seu maior desejo enquanto professor é acabar com a EJA no sentido de romper a barreira do total analfabeto em que tal contexto se realizará se realmente houver uma política efetiva.

*[...] Eles diziam: “Professor o senhor não sabe o que é ser analfabeto.” Eu dizia: Eu não sei mesmo, porque eu aprendi a ler... “A gente estar no ponto de ônibus e ter que... com o tempo a gente perde a vergonha... mas no começo a gente fica assim... Sofrendo... E pensa: será que foi... é o meu que passou? E fica mais tempo no ponto de ônibus... A vida fica mais “demorada, menos colorida.” Teve uma senhora que falou assim: “quando a gente aprende a ler e escrever a vida ganha cor. Porque a gente vive uma vida em branco e preto. Enquanto todo mundo no colorido nós estamos em branco e preto. Achei bonito ela falar isso. E quando ela começou a identificar os primeiros códigos a vida para ela começou a ter cor. Quantos países já superaram isso não é? Se outros países já superaram porque não o nosso país? Falta vontade política. Eu gostaria de antes de desencarnar ouvir dizer que no Brasil não tem nenhum analfabeto, todos já leem e escrevem mesmo que minimamente.*

*[...] A dimensão pessoal disso a gente não tem ideia. Porque a gente sabe ler e escrever. Uma pessoa que está parada na rua num mundo letrado, cada vez mais letrado e ela não dá conta de compreender aquilo que está ali é uma pessoa socialmente falando castrada. E isso é uma responsabilidade do poder público que tirou, suprimiu o direito de cidadania de cidadão de alguém, aonde existem tantos cidadãos no nosso país que não consegue ler, escutar sua voz. Ele tem que reinterpretar e o esforço que ele faz é no mínimo duas vezes mais do que nós fazemos. Eu fui entender isso a partir de depoimentos dos meus alunos em sala de aula.*

Jonathan traz nesse trecho de sua narrativa a realidade deparada ao longo dos anos de trabalho com a EJA, em que busca organizar o sentimento expressado por seus alunos quanto à condição de analfabeto. Analiso que ser professor para Jonathan é mais que contribuir na decodificação dos códigos da linguagem, pois mostra uma necessidade de se aprofundar na condição de seus educandos de *ser menos* e mediando juntamente com estes a busca de *ser mais* por meio da educação. A narrativa de Jonathan reafirma o contexto de que a dívida do poder público com a modalidade EJA somente será saldada através de uma política comprometida e contínua, ou seja, uma política pautada por interesses de cunho nacional, desenvolvendo um movimento com todos os segmentos atrelados a essa causa.

O sujeito Beto traz em sua narrativa as experiências que contribuíram para o seu trabalho com a EJA. *[...] Antes de fazer parte da EJA, algumas pessoas procuravam-me para dar aula de reforço para elas. Queriam apenas aprender a ler e a escreve.*

Beto, de acordo com o trecho de sua narrativa, me leva a reafirmar que o tempo de aprendizagem do magistério não está preso ao tempo da trajetória profissional, mas faz parte também do percurso pessoal docente, em que, de certo modo, Beto aprendeu a lidar com a EJA antes de formalizar.

Beto ressalta que existem valores inerentes à pessoa do professor que devem fazer parte da vida profissional. Para tanto, traça um perfil.

*[...] Há valores intrínsecos ao educador que devem ser mais bem explorados. Contribuição de valor inestimável foi e é de Paulo Freire. Obviamente há outros. Lembramos as estratégias que podem ser mais bem adaptadas:*

*1º. Tomar como ponto de partida o que o educando já sabe – avaliar a sua bagagem intelectual – moral – espiritual.*

*2º. Reelaborar o plano de ação para as anotações ou registro mais marcantes.*

*3º. Executar as ações que se pretendem para atingir os referidos objetivos. Mas, sentimos que às vezes, isso não acontece. Predominam ainda, situações do conteúdo pelo conteúdo. Sem levar em conta, os procedimentos metodológicos mais satisfatórios. Ou que possam contribuir de forma mais prazerosa a aula.*

Entendo que o primeiro apontamento que Beto chama de estratégico refere-se à valorização dos conhecimentos prévios que o educando possui, ou seja, que o desenvolvimento do ensino parta da realidade do educando. No segundo apontamento acredito que Beto chama a atenção, mesmo que sutilmente, para o contínuo refletir do educador sobre sua prática. E o terceiro apontamento vê como extensão do segundo, ou seja, o desenvolvimento da ação acontece a partir da reflexão. Porém, Beto diz que nem sempre tais apontamentos acontecem. Na realidade para acontecer o que Beto propõe faz-se necessário a formação de algumas atitudes reflexivas relacionadas ao ensino que dentre elas cito a do comprometimento em que Marcelo (1992) afirma tratar-se de um comprometimento intelectual que quer dizer considerar as consequências de uma medida planejada e assumir o desenvolvimento do que foi previamente planejado. A responsabilidade intelectual requer estudo, trabalho coletivo e integridade, coerência e harmonia daquilo que se defende. Observei ainda que o sentido de ser professor para Beto passa pela consciência da necessidade de uma formação docente contínua, reflexiva e integral permeando todas as instâncias do indivíduo, ou seja, no campo intelectual a teorização da prática, no afetivo e espiritual o desenvolvimento da ação educativa voltada para a formação humana primando pelos aspectos do respeito às diferenças e atitudes de solidariedade e no campo moral pautarem pelos valores éticos os quais Freire defende que não importa se lidamos com crianças ou jovens.

Beto concebe a EJA como um contexto totalmente heterogêneo e narra sua opinião sobre o que pensa ser o papel do educador da EJA trazendo também o conceito sobre a importância de se valorizar as aprendizagens que os jovens e adultos constroem a partir de suas experiências.

*[...] A EJA é um mundo predominantemente diversificado, pois, na maioria das vezes, são classes heterogêneas, ou seja, adulto e jovem com diferenças de idades amplas. Surge nesses instantes, o desafio.*

*[...] Como educadores, somos convidados a usar as ferramentas da psicologia principalmente até em nível de atendimento clínico (embora superficial) para os educandos. Somos e estamos sendo convidados a exercitarmos a nossa empatia, sensibilidade, capacidade de ouvir e, sobretudo a compaixão, pois fazer a cirurgia plástica cognitiva, ou seja, remodelar o que eles já trazem, podem aprender e apreender e perceber a real esperança de que o que estão aprendendo tem um significado marcante em suas vidas.*

*[...] Nós professores também temos que valorizar outras maneiras deles aprenderem, pois é naquela forma deles acharem e resolverem é que percebemos também que tem lógica... É o raciocínio deles, visto que a questão da proporcionalidade, as questões de como eles aprenderam com os pais, com os avós, com os familiares e amigos deles e até mesmo com o patrão.*

Beto ressalta no primeiro trecho de sua narrativa o desafio docente em trabalhar com salas de EJA carregadas de diversidades e aponta aspectos que acredita ser necessários em uma prática pedagógica como a utilização de ferramentas psicológicas aliadas ao processo ensino-aprendizagem. Acredito ser uma concepção um tanto complexa, pois no contexto real não dispomos nem mesmo de professores qualificados e permanentes para tratar das especificidades que a modalidade EJA exige quanto mais que tenha uma mínima formação para lidar com fatos ligados à área da psicologia, mesmo que superficial como cita Beto. Por outro lado, Beto evidencia uma importante concepção de ensino que é partir do que os alunos já trazem consigo, pois eles já vêm para a escola com suas vivências, sendo então o primeiro desafio pedagógico do professor o de tornar objetivo o que está subjetivo, tornar coletivo o que é singular. Outro aspecto relevante também é considerar o contexto de vida dos alunos; as características da comunidade e das famílias etc.

Beto também ressalta suas dificuldades no percurso com a EJA quanto às diferenças cognitivas, bem como a falta de presença constante dos alunos em sala de aula.

*[...] Um dos pontos é a heterogeneidade em relação à ambiência da sala de aula. É um mundo predominantemente diversificado, pois na maioria das vezes, deparamos com classes heterogêneas, ou seja, adulto e jovem com diferenças de idades amplas. Outro ponto que pode interferir na questão de dificuldade é a falta de assiduidade.*

A dificuldade evidenciada por Beto me remete a uma realidade do município que trata da falta de formação continuada dos professores de EJA no sentido de criar ambientes satisfatórios ao aprendizado de seus alunos que se encontram em estágios cognitivos

diferentes. Certamente esse contexto contribui para a falta de assiduidade dos alunos de EJA além de fatores como: distância geográfica; choques com horário de trabalho; problemas familiares etc.

Beto revela as suas perspectivas sobre a EJA enquanto docente da modalidade.

*[...] Contribuir de maneira integral, mas de forma harmônica para o desenvolvimento intelecto-moral e espiritual do educando e, sobretudo, fazendo parte desse processo. Como todos nós seres humanos estamos em busca da plenitude humana e a educação é a chave mestra para conquistá-la.*

Para tanto, faz-se necessário que o professor tenha uma concreta formação teórico-prática para que possa exercer o seu ofício com qualidade. Não basta somente o comprometimento com o aluno, mas também o domínio coerente dos aportes capazes de proporcionar-lhe uma aprendizagem integral e significativa. Desse modo o professor tem a possibilidade de atuar em prol da formação de um sujeito crítico e afinado com o seu tempo, apto a compreender e se desenvolver em sua realidade.

Flora narra que desde jovem se dá bem com adultos e idosos talvez sendo este o aspecto que tenha contribuído para o seu engajamento na EJA e traça também um breve perfil do que deva ser em sua opinião um professor de EJA.

*[...] Não sei se foi experiência pessoal. Desde jovem, sempre conquistei os adultos e idosos e me dei bem com eles. Quando tive necessidade de assumir uma classe de EJA gostei e entendi que tenho perfil para nela continuar.*

*[...] Trabalhar na EJA exige perspicácia, paciência, amor, jogo de cintura, habilidade em escutar e minimizar problemas, gostar de idosos e entender os jovens, pois situações diferentes acontecem todos os dias.*

Flora retrata que no percurso de sua história de vida pessoal, sempre se relacionou bem com adultos e idosos e se coloca com perfil para tal atuação tecendo até mesmo um conceito do professor de EJA. Observei que a sua postura hoje como professora de EJA internalizou uma determinada quantidade de vivências, conhecimentos, crenças, valores etc. do tempo de juventude, se desenvolvendo com os outros, renovando e reutilizando, de modo não reflexivo, porém com grande credibilidade, na prática do seu ofício. Desse modo, os saberes originados da experiência de Flora como professora não devem ser baseados apenas no trabalho em sala de aula, pois certamente também são advindos de pré-concepções do ensino.

Flora diz que costuma fazer bem feito tudo que se propõe. Desse modo, ser professora para ela passa por uma intencionalidade de se priorizar os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. [...] *Nós desenvolvemos este trabalho com a intencionalidade de mostrar que a gente não pode abandonar aqueles conhecimentos que já existem.*

*[...] O mais importante na EJA é que os alunos valorizam aquilo que o professor sabe e quando o professor também mostra para eles que tem capacidade e conhecimento, não apenas aquele conhecimento formal, eles se sentem assim, engrandecido.*

Flora evidencia nesses trechos da narrativa a busca em sua prática educativa do trabalho com as experiências vividas de seus alunos, a fim de favorecer o fomento e o interesse a eles no desenvolvimento da aprendizagem. Outro aspecto ressaltado por Flora é que esse movimento de trabalhar com o conhecimento prévio dos alunos proporciona uma relação de confiança entre a professora e os alunos, bem como a elevação da auto-estima da turma. Partindo do pressuposto que ensinar requer oportunizar aos alunos a produção ou construção do saber, posso afirmar que é preciso a compreensão do professor que tal conhecimento parte de uma dimensão emancipatória, na qual o aluno seja capaz de se assumir como ser social e histórico a partir de suas experiências de vida.

Flora acredita como professora que a escola é o lugar ideal para que os sujeitos busquem a realização de seus anseios e desejos. [...] *Acho que a escola é o melhor caminho para a maioria das pessoas ver seus anseios e desejos se realizar. Gostaria que os governantes acreditassem no que nós educadores, acreditamos. Investissem na qualidade do ensino.*

De acordo com tal concepção, corroboro afirmando que a escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania por ser uma instituição do mundo atual e contemporâneo, provedor do desenvolvimento do conhecimento sistematizado, ou seja, o conhecimento escolar sendo a única instituição que representa diretamente o ensino de instrumentos indispensáveis à sobrevivência no mundo letrado das sociedades modernas. Isso é válido principalmente no que se refere às classes populares, para as quais ela é o principal meio de acesso ao conhecimento sistematizado. Desse modo, a escola é o *locus* para o encontro dos sujeitos com o saber sistematizado atrelado às experiências do seu cotidiano desde que tal instituição seja considerada como um importante componente ao processo de continuidade no conjunto de normas e de regras que regem o mundo letrado.

Por outro lado, conforme Paro (1998), há uma profunda reflexão nos últimos anos sobre qualidade do ensino. Impera um discurso oficial, pautado, aliás, por argumentos de



intelectuais que até pouco tempo atrás faziam sérias críticas ao péssimo atendimento do estado em matéria de ensino, assegura que já se alcançou o quantitativo, restando, somente no momento o alcance do qualitativo, como se fosse possível a primeira sem a ocorrência da segunda.

Gimeno (2000) defende que um fator primordial da educação é a identidade de “projeto” compreendido em contínua construção, pois mesmo que a educação se alimente de cultura conquistada e desse modo se configure como reprodutora, ela se define nesses tempos como projeto por ter como função contribuir para o crescimento integral dos sujeitos. O autor afirma que por esse motivo não há educação sem utopia.

Quando Flora apresenta o desejo de o poder público acreditar no que os professores acreditam para a educação, Gimeno afirma que refletir sobre o acontecido pode levar-nos a perspectivas mobilizadoras, pois o importante é que os professores saibam qual o conteúdo do governo para se intervir neste governo. Segundo o autor, somente resgata-se então o presente para que se possa incluir a si mesmo em tal contexto. Contudo, o resgate deve ser feito por um de cada vez para não se correr o risco de confusão sobre o trajeto a ser percorrido. Para Gimeno este é o aspecto relevante do trabalho intelectual, ou seja, aspirar à compreensão de onde se está e para onde se vai a partir do que se faz, de modo a não se perder perspectiva que não é viável no mundo considerado indeterminado. Tal pensamento evidencia a importância dos professores no processo quanto ao comprometimento para que as mudanças aconteçam, pois o papel docente nesse sentido não é só de quem verifica o que acontece, mas também como sujeito que intervém na realidade.

Flora também apresenta as diversidades cognitivas como dificuldades para se trabalhar com a EJA. [...] *As maiores dificuldades estão nas diferenças de conhecimento que existem na sala de aula. Acho que hoje o que mais atrapalha é isso.*

Flora se queixa sobre as situações de adversidades quanto ao nível de conhecimento formal que cada educando traz para o seio da sala de aula, criando um contexto problemático no processo ensino-aprendizagem. Ressalto mais uma vez a falta que representa uma formação docente para essa e outras tantas especificidades da modalidade EJA.

Flora traz como desafio diário na sua carreira o alcance da alfabetização dos alunos, superando todas as adversidades. Narra minuciosamente as dificuldades enfrentadas na sua prática pedagógica, trazendo alternativas a partir de suas vivências e experiências ao longo do percurso docente.

*[...] As maiores dificuldades estão nas diferenças de conhecimento que existem na sala de aula. Acho que hoje o que mais atrapalha é isso. A gente nesses anos no município vem sugerindo que se enturmassem esses alunos em fases/etapas: 1ª, 2ª e 3ª fases porque tem aqueles alunos que estão na alfabetização; têm aqueles que estão na intermediária, ou seja, ele já passou do nível de alfabetização, mas ele ainda não aguenta o nível da 3ª e 4ª série, entendeu? Então isso é a maior dificuldade pra gente. Por mais que a gente use a criatividade... Eu trabalho com dois planejamentos rigorosos. Dentro destes dois têm desdobramentos, pois, ainda tem mais dois... na verdade eu trabalho com quatro, porque no de alfabetização eu tenho também alunos um pouquinho mais avançados e no planejamento da 2ª série eu também tenho alunos um pouquinho avançados, então na verdade com muita coisa diferente, existem quatro planejamentos em uma única turma.*

*[...] Se tivéssemos pelo menos uma fase intermediária, a gente poderia dar um atendimento melhor, eu acho que isso também colabora para a evasão porque de repente o aluno não se sente bem atendido e acaba desistindo porque por mais que a gente se esforce, a gente não consegue atender bem duas, três turmas; dois três níveis diferentes em uma mesma sala. Enquanto um grupo trabalha... Não tem jeito... Fatalmente vão ter momentos que alguém vai ficar parado por mais que a gente se esforce.*

*[...] Estou conseguindo fazer pela metade o meu trabalho, por isso me sinto frustrada e às vezes até angustiada. Gostaria que as coisas dependessem somente de mim. Mas são campos com muitos atores, professores, alunos, gestores públicos e objetivos diferentes.*

Observei no primeiro trecho narrado que Flora desenvolve uma organização do ensino de modo a atender a si mesma e aos alunos frente à diversidade cognitiva existente na sua sala de aula, chamando a atenção de uma proposta como alternativa para solucionar tal problema. No segundo trecho apresenta a necessidade de se reformular a estrutura curricular da EJA de forma a tentar resolver até mesmo a questão da evasão que conforme dados apresentados nesta pesquisa por meio de gráficos da escolarização do município se confirma como um dos maiores problemas. A professora com certeza representa a voz de muitos outros professores que vivenciam o mesmo fato.

No último trecho da narrativa de Flora, fica evidente sua angústia e até mesmo frustração por não alcançar como deseja o objetivo de seu trabalho que é alfabetizar integralmente seus alunos de EJA. Demonstra consciência de que seu trabalho não atende como deveria e divide tal contexto com outros atores que fazem parte do processo educativo em questão.

A sujeita Juju narra que suas experiências com crianças ajudaram-na no trabalho com adultos.

*[...] As experiências foram construídas nas turmas de 1ª série que trabalhei. Nelas eu precisava ter domínio da classe, prender a atenção deles e ainda alfabetizá-los. Com os*

*adultos eu preciso apenas ter a atenção deles, incentivá-los e em grande parte alfabetizá-los.*

*[...] Meu engajamento se deu com um convite feito pela Diretora da escola que eu trabalhava em 1987. A professora titular na época se aposentou e como ela conhecia meu trabalho com crianças na 1ª série me ofereceu a turma e eu gostei muito.*

O engajamento de Juju na EJA passa de uma experiência com alfabetização de crianças para alfabetização de adultos traçando uma relação de seu trabalho com os dois públicos. A clareza da metodologia ficou evidenciada, porém não percebemos nas modalidades como diferencia os pressupostos didáticos. Entretanto, observamos que as vivências e experiências escolares anteriores contribuíram para o seu engajamento na modalidade EJA.

Juju diz que em uma sociedade onde as mudanças ocorrem rapidamente faz-se necessário que os professores constituam um perfil de polivalência, com aprendizagens sempre mais experimentadas, trilhando novos caminhos como possibilidade de crescimento em todos os campos.

*[...] Vejo hoje o professor como um orientador, um sinalizador de possibilidades aonde ele também se envolve, onde ele coloca como exemplo das contradições que a vida impõe e da capacidade de superação que todos possuem.*

Penso que Juju define o professor com o papel fundamental de contribuir para que o aluno vá construindo sua formação através da tomada de consciência dos contextos apresentados pela realidade social, aliando estes aos conhecimentos considerados primordiais.

Juju alimenta o desejo de crescimento profissional.

*[...] Busco estar atenta às mudanças e aberta às atualizações; participar das iniciativas educacionais da escola tendo como maior desejo contribuir na aprendizagem dos alunos e que estes tenham acesso às novas tecnologias.*

Juju diz estar em busca de inovações através da participação de proposta de formação oferecida pelo órgão maior, por desejar contribuir com a aprendizagem de seus alunos. A preocupação de Juju mostra-se pertinente considerando que os professores precisam formar-se, pois os avanços tecnológicos e organizacionais no mundo do trabalho exigem a revisão de quais conhecimentos, habilidades e compreensões que os alunos necessitarão e que são imprescindíveis para o exercício da cidadania.

Juju narra que a evasão é a maior dificuldade para se trabalhar na EJA. [...] *Uma das dificuldades que me angustia é a incompatibilidade de horário do trabalho com a escola. Muitos acabam desistindo.*

Tal aspecto ocorre devido ao choque entre o horário escolar com o horário de trabalho; tempos e deslocamentos até a escola, gerando conflitos continuamente exigindo um repensar, quanto à cultura burocrática e autoritária do poder público, pois como afirma Paiva (2006) a causa pertencente a outros aspectos que não a qualidade, não pode ser compreendida sempre como evasão. Paiva ressalta ainda que a EJA apresenta outras situações-problema impostas tanto para o adulto como para o jovem: emprego, mudança de local de trabalho e/ou moradia, enfermidades pessoal ou familiar; imposições do cônjuge etc.

Maria Guerra narra as experiências pessoais que a ajudaram no trabalho com a EJA.

*[...] A experiência pessoal que me ajudou a trabalhar com a EJA foi o de eu ter um aluno já de idade avançada na 3ª série, e eu fui convidada para assumir uma turma de EJA no período noturno. Não pensei duas vezes e fui para a EJA. Saí-me bem e rapidamente eu levei esse aluno para o noturno e lá ele fez diferença – ele passou a ser um dos melhores alunos.*

Maria Guerra retrata a realidade das escolas – lotadas de alunos com defasagem idade/série. Por outro lado, ela pôde acompanhar a evolução do garoto quando passou a ser atendido com a especificidade que o caso requer. Com certeza, o aluno não tinha idade para frequentar a EJA, mas a sensibilidade da professora em contribuir na sua evolução fez toda a diferença.

Maria Guerra acredita que todos os educadores devem trabalhar a partir do amor.

*[...] Nós educadores da EJA devemos todos os dias perguntar a nós mesmos: Qual é o tamanho do amor que eu sinto pelos meus alunos? Qual é o tamanho do amor que sinto pela escola? Pois se o amor for grande, grandes também serão as recompensas. Portanto estimule-os a estudarem e valorizar o que eles sabem.*

Em primeiro lugar Maria Guerra traz nesse trecho da narrativa o sentido de “querer bem” aos alunos e a escola como aspecto fundamental em sua prática docente, ou seja, Maria Guerra faz um chamamento reflexivo sobre o que se esperar de si como docente. Em segundo lugar, ressalta a importância da motivação docente para que os alunos permaneçam estudando a partir das suas experiências prévias. Freire (1996) ressalta que o querer bem significa estabelecer um compromisso com os alunos, numa prática peculiar do ser humano de forma a compreender e separar o significado de *seriedade docente* e *afetividade*, ou seja, não permitir

que a “*afetividade interfira no cumprimento ético do dever enquanto professor no exercício da autoridade*” (p. 141). Segundo Freire, a prática docente está atrelada ao discente e por isso deve ser uma experiência alegre por natureza. E tal alegria não acontece somente no encontro do achado, mas também faz parte do processo de busca, pois ensinar e aprender não pode dar-se fora da busca, alheio à boniteza e alegria.

Por outro lado, o autor coloca que junto à amorosidade e ao cumprimento do dever ético deve-se lutar politicamente pelos direitos e respeito à dignidade docente, bem como zelar pelo espaço pedagógico no qual atuam os alunos. Outro aspecto relevante é a clara compreensão de que a prática educativa experienciada com afetividade e alegria deve trilhar caminhos com a formação científica séria e política dos professores, pois para Freire a prática educativa é um conjunto de fatores formados pela *afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança*.

Nesse sentido, o professor progressista para Freire deve compreender que o seu trabalho é voltado para a especificidade humana. E tudo que se refere ao ser humano quanto à oportunidade para o crescimento integral de sua inteligência não passa em branco por esse professor porque não importa a idade e a demanda que se trabalhe, mas sim a busca permanente que se desenvolve neste contexto.

Quanto ao fator estímulo que Maria Guerra cita como importante, para Freire (1996) o professor comprometido com a causa docente deve em sua prática fortalecer continuamente a capacidade crítica de seus alunos em que estes sejam fomentados a ser sujeitos da construção e reconstrução dos saberes ensinados a partir dos saberes vivenciados.

Conforme o contexto narrado pelos professores pesquisados em que significam as suas aprendizagens segundo suas vivências, experiências, tomadas de decisões e expectativas apontaram que:

Menestrel revela em sua trajetória de vida pessoal forte influências no seu percurso profissional e de engajamento com a EJA, considerando que sempre fez parte de um contexto familiar ligado à docência e ao movimento em prol da alfabetização de adultos. Ela apresenta na construção de suas aprendizagens uma postura crítica da realidade em que visualiza o confronto existente entre a profissionalização e a proletarização da profissão docente. Apresenta um conceito de EJA a partir de sua trajetória pessoal e profissional. Evidencia a necessidade de se rever a estrutura curricular da modalidade EJA de forma a atender as reais especificidades de tempo e espaço que ela requer, segundo o contexto que o jovem e adulto apresentam. Sua opção de organização curricular para trabalhar na modalidade EJA está visivelmente pautada nos fundamentos de formação humana defendidos por Paulo Freire

contrariando assim a política defendida pela SME que é fundada no currículo por competência. Aponta como dificuldade a falta de uma política de apoio dos órgãos gestores – SME e escola, ou seja, a assessoria pedagógica da SME não atende às reais necessidades que o docente apresenta através de suas propostas e práticas pedagógicas para ensinar na modalidade EJA e por outro lado, a equipe gestora da escola vem assumindo a mesma postura da secretaria. Possui como expectativa a superação da modalidade EJA, considerando que um dia verá todas as crianças ingressadas e concluindo a escola no tempo certo. Menestrel consegue contextualizar de um modo bastante peculiar a difícil relação social e profissional entre a profissionalização e a proletarização docente, em que fomenta a perda da identidade profissional dos professores, ao mesmo tempo faz uma crítica à concepção presente sobre a formação baseada no paradigma neoliberal, demarcando o seu pensamento quanto ao sentido de EJA, bem como as singularidades do saber e fazer na ação educativa.

Jonathan também traz referências sobre o engajamento na EJA a partir do trabalho com alfabetização de adultos. Ele acredita que a base do desenvolvimento de sua prática docente com a modalidade EJA deve ser construída pautada no compromisso, habilidade e afetividade entre aluno e professor traçando assim o seu conceito sobre a identidade de um professor de EJA. Ressalta a importância de uma política efetiva de investimento por parte do poder público para que a modalidade EJA saia da condição de exclusão. Retrata a formação docente do município como sendo isolada da escola, tendo como consequência uma ação descontínua, autoritária, gerando o desperdício do dinheiro público por não surtir efeitos positivos no processo educativo. Jonathan traz uma preocupação quanto à perda da organização curricular por meio de projetos integrados e um trabalho voltado para a concepção interdisciplinar causando uma desintegração entre professores e simultaneamente comprometendo a estrutura curricular da EJA. Nesse sentido, Jonathan demonstra que a construção de suas aprendizagens passa por uma prática pedagógica mais voltada para uma pedagogia crítica do que para uma pedagogia adepta à concepção por habilidades e competências. Apresenta o seu conceito sobre a pessoa não alfabetizada a partir de um olhar dialógico em que evidencia que a sua perspectiva para a EJA passa pela erradicação do analfabetismo a partir de uma política nacional comprometida e contínua.

Beto traz que o seu engajamento com a EJA também partiu por experiências não formais com a alfabetização de adultos. Apresenta suas aprendizagens pautadas na tendência freireana na qual defende que o ensino deve partir da realidade do aluno. Traz o seu conceito sobre a EJA como um contexto totalmente heterogêneo e evidencia o papel do educador nesse contexto. Ressalta que a sua maior dificuldade em trabalhar com a EJA está justamente na

heterogeneidade cognitiva apresentada pelos alunos. A perspectiva para a EJA está na sua contribuição enquanto docente de modo integral e harmônico por acreditar que o caminho da formação humana é a educação.

Flora acredita que o seu engajamento com a EJA partiu de uma vivência positiva com adultos e idosos desde o seu percurso não formal. Na construção de suas aprendizagens mesmo não definindo claramente a sua postura frente à organização curricular, fica evidente que parte da realidade dos sujeitos ressaltando a importância de se estabelecer uma relação afetiva entre educador e educando deixando assim pistas para uma concepção fundada no pensamento de Freire. Aponta a escola como sendo um dos espaços precursor da cidadania em que chama a atenção para a relevância do poder público em priorizar o ensino a partir de suas reais necessidades. Flora apresenta também como dificuldade a heterogeneidade cognitiva existente na sua turma em que narra detalhadamente sua prática sugerindo a partir destas, alternativas junto à estrutura curricular, bem como salientando as possíveis causas do contexto de evasão na realidade do município.

Juju narra que o seu trabalho com crianças contribuiu para o seu engajamento na modalidade EJA no processo de alfabetização. Um fator preocupante é que não conseguiu visualizar como Juju compreende as diferentes concepções dos pressupostos didáticos e metodológicos entre ensinar a criança e o adulto. Traz na construção de suas aprendizagens o conceito que possui sobre a identidade docente em que ressalta a importância de ser um profissional com um perfil aberto à polivalência a fim de acompanhar as mudanças e superar as contradições. Afirma que a sua maior dificuldade com o trabalho de EJA está em enfrentar o alto índice de evasão.

Maria Guerra afirma ter tido como contribuição para o seu engajamento na EJA a vivência com um aluno em tempo e idade defasados na 3ª série. A construção de suas aprendizagens está voltadas para a constituição da afetividade e o estímulo entre educador e educando.

Analisando de um modo geral as narrativas ora contextualizadas observo que mesmo os sujeitos em suas aprendizagens relacionando a identidade docente a valores, crenças, conhecimentos não formais e formais, vivências e experiências que foram sendo construídas e reconstruídas ao longo do processo vivido há uma diversidade de tais aprendizagens quando se trata dos níveis de compreensão da realidade profissional docente, que se configuram como postura profissional frente às ideologias, discursos, estratégias, reformas, planos políticos etc., estabelecidos pelo poder público. As aprendizagens de Menestrel e Jonathan, por exemplo, apresentam uma construção a partir de uma concepção de currículo (integrado), contrário à

proposta da SME que é o currículo por competência. Nesse sentido, quando Lawn (2000, *apud* SOUZA, 2006, p. 40) afirma que o processo de controle sobre a identidade docente constitui-se a partir da política educacional do poder público de modo a legitimar um modelo único de identidade e de trabalho docente, objetivando garantir as reformas no processo educativo, neste caso, observei que não acontece assim, pois os sujeitos trazem uma concepção própria. Tal fato acontece porque como afirma Moita (1992) a identidade docente para tais sujeitos se constituiu a partir das suas vivências transformadas em experiências, das tomadas de decisões, das ações pedagógicas exercidas, dos processos contínuos e descontínuos, tanto ao nível das representações quanto ao nível da atividade concreta. Já as aprendizagens que vem sendo construídas por Beto e Flora demonstram que passam por uma organização curricular que parte do educando, porém não uma tomada de posição quanto ao currículo a seguir bem como os demais me fazendo refletir se tal aspecto é por não compreenderem a proposta curricular defendida pela SME ou não aceitarem e ao mesmo tempo não disporem de uma organização curricular clara e concreta de outras propostas. Tal fato me faz reportar ao pensamento de Nóvoa (1992), quando afirma que a identidade é um espaço de lutas e crises que geram conflitos, que exige tempo para reconstruir tais identidades, para adaptar ao novo, para reconhecer transformações ou a necessidade das mesmas. Talvez seja o caso de tais sujeitos.

Por outro lado, dentre os vários outros contextos narrados pude também detectar que os sujeitos professores trazem bastante forte na construção de suas aprendizagens a necessidade de se estabelecer um “contrato” afetivo com seus alunos como forma de demarcar confiança. Acredito que tal aspecto esteja ligado à concepção da prática educativa estar voltada para o conhecimento prévio dos alunos, ou seja, construindo um contexto harmonioso pautado na confiança e amorosidade é mais fácil estabelecer uma opinião entre o que ensinar e a partir do que ensinar. Outro fator recorrente a partir das narrativas dos sujeitos é a dificuldade que sentem em desenvolver sua prática pedagógica frente a uma sala predominantemente heterogênea em relação aos processos e estágio cognitivo dos alunos.

Discorri até o momento sobre as significações e/ou sentidos que esses sujeitos da pesquisa atribuem à sua profissão docente a partir de um olhar voltado para as suas crenças, valores, aprendizagens, a seguir continuarei a percorrer tal trajetória, porém, buscando compreender como eles significam esse percurso através de sua ação profissional docente.



#### 4.7 Conhecimento Específico para o Exercício na EJA

Sendo a aprendizagem docente considerada nesta pesquisa como um processo ao longo do percurso da vida analiso nesse sub-eixo as trajetórias da profissão docente considerando o contexto específico do exercício na modalidade EJA.

Menestrel, segundo sua narrativa trabalha com seus alunos a partir da própria realidade buscando integrar as diversas disciplinas nos conteúdos escolares. [...] *Trabalho com o cotidiano deles, por isso eles envolvem no conteúdo de acordo com a temática escolhida, assim, acredito desenvolver uma maneira interdisciplinar de trabalhar nas aulas.*

[...] *Trabalhamos este mês o tema: “Folclore cultura de um povo”. Trabalho então a geografia, a história deste povo. Desenvolvo interpretação de textos; a parte da gramática vou contextualizando com eles as lendas e assim vamos construindo uma teia.*

[...] *Às vezes uma frase de uma brincadeira durante a aula não se esgota porque aproveitamos para desenvolvê-la na aula. No mês de abril, por exemplo, trouxe uma poesia construída por uma antiga aluninha onde tratava de sua vinda da região Sul para Mato Grosso. Com esse texto trabalhamos a questão da migração, clima, dos diferentes povos e sua cultura... Então a partir de tal texto fomos trabalhando as disciplinas, outras produções, tudo de forma integrada como se tecesse uma rede.*

O modo de pensar de Menestrel se aproxima do que Shulman (1986) defende como “conhecimento pedagógico do conteúdo”, ou seja, Menestrel parte das vivências de seus alunos buscando relacionar o conteúdo específico com tais vivências e transformá-los em aprendizagens podendo assim ser considerada uma ação mediadora rica no sentido de contribuir na construção da aprendizagem do aluno, pois Menestrel retrata os modos praticados para desenvolver suas aulas nos quais podemos dizer que estão pautados em uma concepção de currículo integrado.

Quanto à compreensão do currículo integrado, Santomé (1998) afirma que se trata de uma concepção que busca a transformação do contexto social a partir da visão além de cada sujeito, levando em conta a história sócio-cultural da sociedade. O processo educativo parte dos interesses dos alunos, mas não perde de vista a necessidade de se gerar novos interesses. Dentre as diversas propostas de elaboração de currículos integrados observei que o modo de Menestrel organizar as diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas é desenvolvido através da integração de temáticas, tópicos ou ideias. Nessa prática o tema escolhido, por exemplo, possibilita ligar um conjunto de conteúdos e atividades de diversas áreas do

conhecimento: linguagem, artes, ciências da natureza e matemática etc., considerando que todas essas áreas já advêm de um rico espaço de integração, caracterizando-se por um interesse comum. Vale ressaltar que não há nessa modalidade uma área e/ou disciplina que sobreponha a outra, pois todas passam a se relacionar ao tema que serve para efetivar a proposta de integração.

Menestrel também reflete sobre a função do ensino na modalidade EJA.

*[...] um ensino que seja capaz de (re) significar os aspectos éticos e culturais do educando de EJA e que possa construir conhecimentos e ações permitindo tomar consciência de si e do seu entorno, de forma, a saber, fazer, saber ser e saber conviver na sociedade.*

Menestrel na construção de suas aprendizagens compreende que o ensino deve contribuir na vida do aluno de modo que o ele possa atribuir novos sentidos aos aspectos éticos e culturais da realidade em que vive a fim de intervir no mundo de forma dinâmica e contextualizada. No entanto, desenvolver o sentido do ensino em tal viés requer algumas prioridades defendidas por Shulman (1986) sobre a formação do professor que se adapte a tal contexto como, por exemplo, a necessidade de se conhecer o aluno a partir de sua realidade sociocultural, o que exige conhecer também o processo de sua aprendizagem, de aquisição e desenvolvimento da linguagem; outro aspecto que o professor deve ter definido ou estar em busca está ligado à proposta curricular que realmente contribuirá para se alcançar tal propósito e por último possuir domínio do ensino de diferentes disciplinas e lidar com a heterogeneidade dos alunos desde a condução do processo de avaliação ao manejo de classe.

Jonathan apresenta nas construção de suas aprendizagens como um dos sentidos de EJA a importância da leitura e da escrita no processo de escolarização. *[...] Se você der a base para o educando, ou seja, se você conseguir que aprenda a ler e escrever e entender o que está lendo e escrevendo bem como aprender as quatro operações, o resto ele faz sozinho.*

Jonathan acredita que os jovens e adultos com o domínio da leitura, da escrita e das quatro operações estão prontos para intervir e fazer suas escolhas. Essa concepção de Jonathan me leva a refletir sobre a visão ampliada de alfabetização universal defendida nas conferências internacionais de Jomtien (1990) e Hamburgo (1997) em que demarcaram o direito a todos à educação ao longo da vida em que os sujeitos devem se educar continuamente nos inúmeros âmbitos sociais, ou seja, não apenas no espaço escolar. Apontam igualmente a relevância de se relacionar as práticas de alfabetização às práticas sociais também importantes para os sujeitos. Contudo, a alfabetização só ganhará uma nova

significação na vida desses sujeitos se houver possibilidade de além de codificar e decodificar o mundo das letras e da matemática adquirir novas habilidades de modo a contribuir para mudanças de si mesmos, voltando-se para os aspectos públicos de forma a intervir na sociedade da qual fazem parte. O que vivemos no Brasil está longe de tal perfil, ou seja, estamos ainda presos a uma estrutura curricular de EJA com seus tempos e espaços engessados, em que os conteúdos e métodos se encontram ainda sustentados por ligações hierárquicas e limitadas a um corpo de gestor público que não prioriza a criação de um conjunto de programas adequados às necessidades dos jovens e adultos. Necessitamos sim, de uma formação voltada para o desenvolvimento humano, que propicie a tais sujeitos o movimento para a curiosidade defendida por Freire (1987) e a busca de alternativas para as situações-problema da realidade em que vive, bem como a participação em ações do mundo do trabalho, do exercício político, às áreas de cultura e lazer. Gimeno (2000) contribui quando traz que a leitura e a escrita são funções primordiais da educação moderna, por serem instrumentos que adentram na cultura e vice-versa, como uma ponte de acesso ao passado codificado ao hoje que não é capaz de visualizar as experiências humanas diretamente. Então, a alfabetização plena defende a inserção do sujeito às margens do poder, levando ao conhecimento através do domínio da linguagem. O autor ressalta que a alfabetização crítica defendida por Freire, passa pela capacidade de fazer parte da reconstituição cultural e social.

Jonathan concebe que o fio condutor para se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem na EJA está no sentido dado pelo aluno.

*[...] Eu acho que o foco nosso na EJA é o sentido. O aluno mesmo manifesta o caminho que a gente tem que seguir para que possamos dar respostas rápidas não pode também ser respostas lentas porque ele também não tem muito tempo de ficar esperando um ano para passar de ano. Então é preciso que busquemos alternativas que dêem respostas rápidas.*

A dinâmica do processo de ensino-aprendizagem referenciado por Jonathan inicia-se partir do que os alunos trazem enquanto condição de vida, valores e modo de compreender o mundo. Desse modo, acredito que tal *sentido* parta da realidade do sujeito podendo ser transformado em conteúdo de ensino, o qual Jonathan chama de “respostas rápidas”. Quanto a esse termo “respostas rápidas” usado por Jonathan reporto ao pensamento de Gimeno (2000) quando diz que a aceleração do presente faz-nos viver mais depressa, devido às transformações simultâneas e tão aceleradamente acompanhadas de uma força elementar dificultando-nos a percepção da realidade (citado por TOFFLER, 1971), ou seja, a realidade

exige um processo de ensino-aprendizagem acelerado a fim de atender ao conjunto de fatores atrelados à organização da sociedade como trabalho especializado, novas tecnologias, economia globalizada etc. Sobre o “sentido” Carvalho (2005) diz que é fundamental que o professor se fundamente em um referencial teórico-metodológico de forma a possibilitar a compreensão de como se desenvolve o conhecimento no processo pedagógico, a fim de ensinar considerando o sentido, ou seja, baseado no contexto histórico do aluno.

Jonathan, em sua narrativa, traz que a concepção do processo ensino-aprendizagem está sustentada na relação afetiva estabelecida entre professor e aluno.

*[...] A relação afetiva é fundamental no processo de ensino aprendizagem em todos os setores, mas principalmente na EJA porque os jovens e adultos tem essas características diferenciadas de outros estudantes.*

*[...] Você tem que ter uma sensibilidade aguçada para perceber se ocorreu ou não a aprendizagem, porque muitas vezes o adulto não manifesta. Você está ali trabalhando, ele está ali calado e lá na frente quando você cobra uma coisa é que percebe que o que parecia que já tinha aprendido ele não aprendeu.*

*[...] Na EJA o adulto é diferente da criança que a resposta é muito mais rápida e ela é mais sincera por isso você tem que ter a sensibilidade de perceber e a sensibilidade também de como voltar porque se não ele desiste; ele se magoa porque ele não precisa da escola, ele pode ir embora, enquanto que a criança não pode ir embora.*

Observo nesses trechos narrativos a preocupação de Jonathan com os alunos quanto ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem e permanência deles na modalidade. Tal manifestação me reporta ao estudo de Marcelo (1999) em que revela as etapas que o professor experiente passa em seu desenvolvimento profissional, sendo esta de Jonathan considerada dentre as mesmas do aspecto voltado à “conseqüência” que se configura como a preocupação da impressão deixada para seus alunos e *peçoal* em que não demonstra desejo de inovação e sim se coloca no papel de tomada de decisões e problemas, bem como nos resultados. São etapas de preocupações que passam por processos evolutivos, considerando preocupações de uma dimensão mais elevada, bem como mais de uma etapa de preocupação.

É nesse contexto pautado na relação de confiança, respeito, comprometimento, escuta e troca que se pode vir a se estabelecer a referida afetividade. Entendo que Jonathan apresenta tal concepção por acreditar que o jovem e o adulto já trazem conceitos socialmente construídos através de suas experiências vividas. E para que se desenvolva um processo formal de ensino-aprendizagem é preciso que o professor construa momentos de diálogos com os alunos sobre a relação que muitos desses conceitos podem ter com o ensino dos conteúdos.

Jonathan refere-se à aprendizagem do adulto como um aspecto que deve estar vigente na prática pedagógica do professor. De acordo com Jonathan, o professor deve estar atento permanentemente para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de seu aluno. Observei que o sujeito, ao mesmo tempo em que traz em todo seu percurso de pensamento a importância de se estabelecer uma afetividade com seu aluno para que flua o aprendizado, ele demonstra que existem os espaços em sala que não acontece tal processo dialógico podendo assim comprometer a construção de tal aprendizagem. Penso que tal contexto remete à reflexão da importância do processo de *mediação pedagógica* na sala de aula. Carvalho (2005) afirma que a mediação pedagógica está ligada aos aportes que pautarão o processo de ensino-aprendizagem no ambiente da sala de aula. Porém, para que tal mediação pedagógica ocorra a contento, é preciso que esteja afinada à postura educacional do professor, bem como atrelada ao projeto político-pedagógico da escola, pois como afirma o autor, “toda teoria sobre educação, que não esteja de acordo com o discurso e ação do professor, torna-se ineficiente no processo de explicação e dinamização do fazer pedagógico” (p. 68).

Outro aspecto ressaltado por Jonathan é o direito de ir vir que o adulto tem sob a escola, fazendo com que tal autonomia o leve a desistir se essa instituição não atender naquilo que procura. A reflexão dialógica substanciada pela concepção de Paulo Freire (1987) é o referencial de partida para a construção do conhecimento e aprendizagem significativa por demandar uma busca rigorosa na compreensão da harmonia e da contradição da realidade. Leva, também, a um permanente refletir, reavivando a experiência e fomentando para uma nova prática pedagógica. O fazer dialógico contribui para que aluno e professor, em seu cotidiano escolar, relatem suas vivências, de forma a contribuir para a constituição de uma comunidade de pesquisa e produção coletiva do conhecimento.

Jonathan contextualiza o processo de aprendizagem no qual se depara com as dificuldades e necessidades de tomadas de decisão e intervenções no percurso.

*[...] A questão do processo ensino aprendizagem se você não tiver uma sensibilidade aguçada para perceber se ocorreu ou não a aprendizagem, porque muitas vezes o adulto não manifesta você está ali trabalhando, ele está ali calado e lá na frente quando você cobra uma coisa é que percebe que o que parecia que já tinha aprendido ele não aprendeu. Por exemplo, nós estamos agora já no 2º semestre e conversando com eles, dei uns exercícios, e percebi que dei um enfoque maior pra matemática deixando a desejar a leitura quando desenvolvi uma atividade através de um bingo de palavras e fui fazer o joguinho com eles pra ver como eles estavam... Palavras que surgiam em sala de aula e já eram do universo do conhecimento deles eles marcavam as palavras que eu chamava, mas não liam e não escreviam e eu achava que já estava superado.*

*[...] Aí eu tive que voltar novamente lá atrás pra saber por quê... A gente sempre conversa com eles o seguinte: de que a leitura ela é feita de várias formas, que eles já fazem um tanto de leitura, visual, tátil, eles tocam e sabem o que estão tocando, eles fazem a leitura auditiva qualquer som é capaz de interpretar e que eles ainda não estão conseguindo fazer a leitura dos códigos. E aí o homem quando ele cria as coisas é para facilitar a sua vida... Porque ele criou esses códigos? Aí eles respondem para poder se comunicar; para ouvir o som da nossa voz, gravar tudo que a gente ouve... Pois é, então a letra é para isso, para a gente poder se comunicar. Nós temos família e a gente põe nome nos nossos filhos, primos e tal... Tudo tem nome e a gente grava o nome, mesmo é com o código e com a escrita, as letras também tem nome e pra aprender a ler é preciso primeiro gravar o nome de cada um daqueles códigos; segundo perceber que o conjunto de letras é dividido entre vogais e consoantes e que as vogais é que dão som, e que é preciso ajuntar as vogais com as consoantes e aí dão o som da leitura auditiva que tínhamos conversado antes e aí juntando as sílabas é que a gente forma as palavras e das palavras a gente forma as frases e das frases a gente forma o texto... E aí eu voltei lá nas 15 primeiras letras do alfabeto e estou retrabalhando a escrita novamente. Aí eles já deram um salto dizendo: professor eu queria falar que eu não tinha aprendido, mas fiquei assim com vergonha....*

Esse trecho narrativo desenvolvido por Jonathan aponta a aproximação de desenvolvimento de dois tipos de conhecimento docente dentre os três que Shulman (1986) defende: “o conteúdo específico e pedagógico do conteúdo”. Jonathan aproxima-se do “conteúdo específico e pedagógico” quando contextualiza a importância do professor estar atento ao processo de aprendizagem dos alunos em que aplicou metodologias e estratégias como forma de identificar o grau de aprendizagem que eles naquele momento apresentavam, ou seja, utilizou uma forma de conhecimento (bingo de palavras do universo dos alunos) compatível para o nível deles. Jonathan apresentou uma preocupação em adaptar sua compreensão de conhecimento à realidade de seus alunos, identificando o problema na leitura e na escrita. Frente ao problema identificado, ele busca a complexidade da temática e desenvolve ações pedagógicas que buscam contribuir para a compreensão do processo de codificação e decodificação por parte dos alunos partindo da sua própria realidade – leituras verbais e não verbais praticadas no cotidiano e com a família utilizando o diálogo a partir da realidade dos alunos para trabalhar a leitura e a escrita procurando desse modo transformar tal conteúdo específico em aprendizagem. Observei que são tipos de conhecimentos que se desenvolvem junto, pois vão se configurando na ligação com o aluno a partir da maneira de tratar as suas concepções, experiências e situações-problema. Dessa forma, posso afirmar que na relação entre o professor e o seu conhecimento e o aluno que aprende está o conhecimento pedagógico aninhado ao específico.

Jonathan faz uma análise da estrutura curricular da modalidade EJA afirmando não acontecer na prática pedagógica ainda um currículo voltado para realidade dos alunos, no qual são consideradas as temáticas, as necessidades e a linguagem dos alunos.

*[...] Aí os alunos chegam e encontram uma estrutura curricular e profissionais que não conseguem compreender não só a estrutura curricular que é estática, parada, lenta... Outros profissionais ficam presos a velhos chavões no sentido assim: “tenho que preparar o meu aluno para vestibular! Então pegam conteúdos que não tem nada a ver com esta realidade... Pega o que é complementar e considera como essencial deixando muitas vezes de trabalhar o que realmente é essencial”.*

Constato que Jonathan, nesse trecho da narrativa, tece uma crítica ao modelo da estrutura curricular desenvolvido na EJA pelas escolas municipais. Ele ressalta questões em relação ao entendimento que os profissionais docentes vêm dando aos conteúdos sem se preocupar com as necessidades e exigências da vida do aluno frente ao contexto em que se insere, priorizando os conteúdos tradicionais, deixando muitas vezes de trabalhar o que realmente é relevante não priorizando outros saberes que não seja o sistematizado.

Observo que tal concepção se reporta à “pedagogia dos conteúdos” oriunda dos anos 80, que segundo Moreira (2000) centra em aspectos relativos ao conhecimento escolar, de forma a ressaltar a relevância dos conteúdos, bem como a finalidade básica da escola – *transmissão do saber sistematizado, a transmissão dos conteúdos escolares*, (p. 23). O autor afirma que os conteúdos nessa tendência são pautados pelo *conhecimento científico, universal e objetivo* (idem p. 23), a ser decodificado por todos os alunos sendo o poder público o responsável por estabelecer uma base comum de conhecimento que estruture o sistema de ensino e beneficie a unidade nacional, bem como o desenvolvimento cultural da sociedade.

Moreira (2000) diz que mesmo que a referida tendência tenha obtido o reconhecimento do mérito de reflexão sobre as questões do conteúdo escolar da escola brasileira, bem como o esforço de construir uma teorização a fim de contribuir para melhores possibilidades, ela, em seu olhar, apresenta fatores passíveis de críticas e dentre tais estão: **a) a valorização somente dos saberes sistematizados; b) a dificuldade em se desenvolver uma abordagem mais integrada no conjunto de elementos que fazem parte do processo curricular devido à prioridade nos conteúdos; c) a não reflexão sobre a relação entre conhecimento e poder; d) a visão das disciplinas como intocáveis; e) a falta de compreensão da complexidade como relacionáveis com o conhecimento científico, modificadas atualmente pela ciência pós-moderna.**

Por outro lado, no tocante a alguns municípios do Brasil, vêm sendo desenvolvidas algumas experiências voltadas para a organização de currículos fundantes, a princípio, mais integradoras, com o intuito de proporcionar às classes subalternas uma aprendizagem mais significativa e com probabilidade de ascensão.

De acordo com Moreira (2000) a construção de tal proposta curricular deve nascer no lócus de cada escola a partir de seu projeto pedagógico, cabendo aos órgãos maiores a caracterização dos objetivos gerais norteadores da proposta. Desse modo, o currículo prima pela

Valorização da escola; o compromisso com a democratização da sociedade e com a socialização do conhecimento; a defesa da participação da comunidade nas decisões; a rejeição aos princípios pedagógicos pautados em preceitos neoliberais; o respeito ao universo cultural do aluno e a quebra de barreiras entre a cultura erudita e a cultura popular (p. 35).

Segundo Fernandes (2006), o professor nesse contexto deve ter uma postura inovadora e aberta a mudanças estando atento às circunstâncias efetivas e continuamente voltadas ao desenvolvimento da ação docente. A autora alerta que se continuar a aplicar modelos que outros constroem cumprindo programas e orientações curriculares, onde não há uma reflexão em seu sentido, será considerado um profissional obsoleto, desarticulado dos acontecimentos de seu tempo, correndo o risco à *grande ineficácia pedagógica* (p. 41). O professor atual tem de ser um profissional polivalente, preparado para adaptações frente às diversas realidades, de modo a [...] *responder firme e positivamente aos novos desafios culturais, sociais e científicos, permanentemente atento aos processos de mudança, crítico, reflexivo, ético e moralmente responsável* ( p. 41).

Jonathan se refere aos métodos da EJA como tendo que ser analisado pelo professor para ter a alternativa de escolha a fim de garantir a aprendizagem dos alunos.

*[...] O educador tem que ler pra poder ter alternativa de mobilidade. Exemplo: trabalhando com palavra geradora, não deu; troca-se por fonético ou silábico, mas você tem que ter conhecimento do que representa as diversas metodologias para que obtenha resultados de repente de um determinado método como forma de se evitar determinadas consequências por que um método pode desenvolver a memória, mas pode não estimular a criatividade, não estimular as operações mentais mais complexas, levando o educando a ficar apenas nas operações mentais mais simples. E se você tem essa bagagem, essa clareza de que é importante desenvolver as operações mentais simples, para se chegar às complexas corre menos risco de o aluno se transformar no analfabeto funcional. Por isso o professor tem que ter o conhecimento das metodologias para saber qual usar para aquele grupo de pessoas.*



Observei que Jonathan percebe a necessidade que o professor possui de alternativa e oportunidade de aprender sobre a própria área de conhecimento, sobre quais das metodologias e método aplicados poderá estar respondendo melhor ao processo de aprendizagem dos alunos. Analisando a afirmação de Jonathan quanto à importância de o professor obter conhecimento dos diversos métodos para que possa utilizar o que melhor se adequar à realidade vivida na sala de aula, transporte-me ao pensamento de Mizukami (2008) no qual defende que o professor no seu processo de formação concebido a partir de uma sociedade democrática e em permanentes mudanças deveria priorizar dentre seus eixos primordiais a do ensino de diferentes métodos, a fim de atender as características múltiplas apresentadas pelos alunos, utilizando formas avaliativas que melhor convier para a aprendizagem. A autora conclui que esse ensino é uma das bases dialéticas permanente para se desenvolver uma aprendizagem individual e coletiva. Desse modo, Jonathan ressalta a importância da escolha segura de um determinado método de alfabetização para uma determinada turma de EJA, ou seja, o método e a turma devem se afinar. O desenvolvimento do processo de aprendizagem do professor caracteriza-se como um fator primordial em sua trajetória profissional, pois são aprendizagens que vão muito além da aquisição de habilidades técnicas por exigir um repensar de quais os métodos e metodologias para quais tipos de alunos. São ações que devem fazer parte do contexto da prática dos professores.

O sujeito traz um problema muito comum hoje na modalidade EJA: o analfabeto funcional. Jonathan ressalta o risco de os alunos se transformarem em “analfabetos funcionais”, caso não se consiga desenvolver com eles um processo de ensino-aprendizagem a contento. Apresento a visão escrita do documento sobre o sentido de “alfabetizado funcional”, na qual, segundo a UNESCO, (2008) é o sujeito apto a utilizar a leitura e a escrita frente às exigências de sua realidade social usando-as como permanente aprendizagem ao longo da vida. Mediante a expansão do acesso à escolarização, compreendido além da alfabetização, faz-se necessário saber o que o sujeito é capaz de fazer com tais habilidades. Portanto, efetiva-se o olhar para o “analfabetismo funcional”, isto é, sujeitos que já passaram pelo banco escolar e continuam com a carência de capacidades de desenvolver concretamente o uso da leitura e da escrita nos diversos espaços do contexto social. De acordo com pesquisas censitárias, são consideradas pessoas analfabetas funcionais aquelas com menos de quatro anos de estudo.

Jonathan narra o seu trajeto pedagógico nesses últimos quatro anos, ou seja, ele traz referências de como vem desenvolvendo com sua turma o processo de ensino-aprendizagem. *[...] Nesses 04 anos de retorno na EJA, o primeiro ano eu trabalhei com a turma palavração, o segundo ano um pouco a palavra geradora, o terceiro ano já não deu aí trabalhei o método*

*silábico de forma toda contextualizada e este ano também estou fazendo uma mistura do silábico com as palavras geradoras.*

Jonathan defende que aprender e ensinar consiste em experimentar novas formas e métodos. Essa narrativa reporta para a importância no processo ensino-aprendizagem da relação reflexiva do professor com seu meio (sala de aula) no qual vai possibilitando a constituição progressiva dos saberes necessários ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. McDiarmid (1995, citado por MIZUKAMI, 2002, p. 79) afirma que os professores necessitam de espaços para desenvolverem novas compreensões do conjunto de elementos que constituem o ensinar, bem como possibilidades de refletir sobre o conteúdo que ensinam e as implicações dos produtos de sua aprendizagem, de modo a levar os alunos a elaborarem significados a partir de si mesmos. Tal processo somente se constitui a partir do conhecimento na prática, ou seja, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento de causa: dos alunos; da disciplina; das teorias de aprendizagem, dos métodos de ensino; do currículo e das diretrizes e metas do processo educativo. Jonathan quando relata a trajetória de práticas de ensino que desenvolveu ao longo de quatro anos demonstra que mesmo de forma não intencional vem trilhando o percurso do “conhecimento na prática” no qual segundo Smith & Lytle (1999, citado por MIZUKAMI *et al.*, 2008) configura-se um conhecimento na prática docente por meio do processo de investigação e reflexão sobre a experiência atrelada à forma como o professor percebe o seu aluno em várias situações diferentes, como concebe suas necessidades, conflitos etc.

Jonathan defende a avaliação contínua por entender que ela atende a expectativa que o aluno tem do momento.

*[...] Por exemplo, hoje estamos na copa. Mas o professor tem que saber como vai trabalhar, ele não aprova nada... Ele dá prova por que são os produtos de uma sociedade que aprova tudo. Pra você arrumar um emprego passa por um teste, entrar numa escola melhor passa por uma prova. Até que para as coisas ruins não tem muita prova não, mas pra você melhorar um pouquinho passa por prova. Até mesmo o aluno analfabeto ele sabe que existe prova, e ele pergunta: “professor quando é vai ter a prova?” Então você faz a prova, mas ele nem precisa saber que está sendo avaliado cotidianamente, passa os exercícios corrige, elogia.*

Nesse trecho narrado posso afirmar que Jonathan se aproxima de uma reflexão voltada para o conhecimento da prática, ou seja, quando afirma estar trabalhando com um tema universal como o da copa mundial de futebol, ressaltando a importância de o professor saber de onde vai partir e aonde quer chegar, oportuniza-nos a refletir que o conhecimento da

prática parte da relação estabelecida entre teoria-prática-teoria na qual o conhecimento necessário para o professor ensinar requer uma investigação também sobre o que ensinar para quem ensinar a partir do que ensinar. Tal conhecimento é constituído a médio e longo prazo coletivamente tanto no *lócus* da escola quanto em instituições formadoras parceiras.

Beto diz que busca desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma integrada com a realidade do aluno.

*[...] Nós buscamos fazer com que cada assunto trabalhado tenha uma aplicabilidade porque se sentem mais estimulados na forma deles utilizarem. Por exemplo, a parte da matemática sobre o assunto de porcentagem, juros e descontos: você já defrontou com alguma situação que alguém cobrou juros a mais e você percebeu? Ou com alguma situação que alguém tenha dado desconto de 10% na hora da compra e você percebeu que ali não tinha 10% e sim menos? Como você percebeu? Então, conforme as respostas nós vamos anotando para marcar as palavras chaves registrando. De que forma podemos perceber que eles assimilaram ou que eles entenderam? Com a participação, o interesse, o ensinar o seu colega. E percebemos também pelos chamados outros caminhos, atalhos positivos, ou seja, eles resolvem de outras maneiras.*

*[...] Nós professores também temos que valorizar outras maneiras deles acharem aquilo ali e naquela forma deles acharem e resolverem é que percebemos também que tem lógica, é o raciocínio deles, visto que a questão da proporcionalidade, as questões de como eles aprenderam com os pais, com as avós, com os familiares e amigos deles e até mesmo com o padrão, pois alguns falam: “Depois que trabalhei como caixa fui entender melhor o que é porcentagem, juros, a forma de lidar com a máquina de cálculos...” Nós temos também pessoas que trabalham em supermercado como caixa e pessoas que trabalham em loja na parte financeira. Tudo isso demonstra a valorização da bagagem ficando mais fácil perceber os assuntos e serem desenvolvidos em sala de aula.*

O processo de ensino-aprendizagem desenhado por Beto busca trilhar um fazer pedagógico pautado na condução do aluno para a compreensão e organização do espaço a que está inserido, isto é, criando e produzindo conhecimentos que sejam úteis à sua vida. Com a narrativa de Beto ilustro a teoria de conhecimento do professor - *conhecimento pedagógico do conteúdo* defendido por Shulman (1986) no qual é um tipo de conhecimento que possibilita o professor identificar quando uma temática é mais fácil ou complexa que outra; trata-se de um conhecimento pedagógico a ser ensinado, ou seja, é a capacidade do professor em transformar um conteúdo específico em aprendizagem. Neste caso, Beto utiliza o próprio conhecimento prévio dos seus alunos na tentativa de transformar o conteúdo específico em aprendizagem.

Beto no segundo trecho da narrativa mostra valorizar as vivências de seus alunos quando as reporta para o contexto do processo ensino aprendizagem. Tais vivências trazidas para a sala de aula se tornam experiências quando o aluno possui a oportunidade de

contextualizá-la através de sua história de vida, revelando a sua preferência estética, sua inquietude, sua linguagem, aliando dessa forma o conhecimento informal com o formal tendo a chance de se produzir novos significados à aprendizagem.

Beto enfrenta as situações-problema como a diversidade cognitiva em sua turma buscando alternativas e tomando decisões para ajudar os seus alunos nas dificuldades.

*[...] Para lidar com a questão da heterogeneidade um dos pontos, não falo que vá solucionar, mas pelo menos amenizar é trabalhar de uma forma individual duas a três vezes na semana agendando com os alunos trabalhando com proximidade de dificuldades.*

*[...] Percebo que eles vão assimilando, eles vão entendendo e vão surgindo dúvidas, que é um ponto positivo porque é a partir das dúvidas que eu vou perceber também que eles estão interessados naquele assunto.*

Beto demonstra trabalhar de modo fragmentado com seus alunos por não conseguir desenvolver o processo de ensino aprendizagem com todos os alunos juntos devido a característica de uma sala heterogênea.

Flora expõe uma experiência que desenvolveu com os seus alunos da EJA através do tema plantas medicinais.

*[...] Gostaria de falar da mostra de trabalhos que a gente realizou na escola e que o tema foi Plantas Mediciniais. Então, eu pude assim observar o que a gente já sabe, mas a gente comprova o quanto eles conhecem. Desenvolvemos o trabalho dessa forma: Qual é a utilidade das plantas no nosso dia-a-dia? Nós desenvolvemos este trabalho com a intencionalidade de mostrar que a gente não pode abandonar aqueles conhecimentos que a gente já tem. Pois hoje em dia somos muito reféns dos medicamentos que compramos na farmácia, os alunos têm dificuldade financeira e coisinhas simples como uma febre; uma gripe e ou tosse, nós podemos resolver em casa mesmo. Então nós trabalhamos com essa intenção.*

*[...] Como desenvolvemos o trabalho? Primeiro nós falamos da utilidade das plantas, como é que nós desenvolveríamos este trabalho, o que cada um iria fazer; elencamos quais as plantas conhecidas por cada um deles; (teve alunos que conheciam mais de dez tipos de plantas); para que serve cada uma delas; como se prepara o remédio e como se usa. Então, eles foram falando; procuraram também pesquisar nas casas de irmão e parentes.*

*[...] Organizamos a mostra de trabalho da seguinte forma: eles trouxeram as plantas nos saquinhos e colocamos os nomes e indicação; no dia da feira os próprios alunos demonstraram para a comunidade, foi uma sala bastante concorrida, eles fizeram também chás de uma planta que tem propriedade de calmante. Há alunos que também vendem produtos naturais à base de plantas e trouxe o trabalho para demonstrar para as pessoas inclusive até venderam alguns produtos. Eles trouxeram também além da planta desidratada, vasilhos de mudas de plantas medicinais para demonstrar a utilidade de cultivo em casa.*

*[...] E eu acho assim, que foi um trabalho rico, eles puderam demonstrar o conhecimento deles, pois eleva a auto estima, porque o importante não é só aquilo que eles conseguem escrever, mas também aquilo que eles conseguem ensinar. Fiquei encantada e até emocionada de poder ensinar coisas que trouxeram o nome de plantas medicinais que eu vi quando pequena em Minas Gerais quando destroncava o braço e minha mãe colocava. Eu também ensinei para eles, mas eles mais me ensinaram do que eu a eles mostrando a experiência que eles têm.*

*[...] Então, eu acho que isso é o mais importante na EJA. Eles valorizam aquilo que o professor sabe e quando o professor também mostra para eles que tem capacidade e conhecimento, não apenas aquele conhecimento formal, eles se sentem assim, engrandecidos. E, acho que foi um sucesso. A escola viu a capacidade que eles têm. Eles falavam: “Nós somos da EJA. Nós estudamos aqui nesta escola no período noturno.*

Flora buscou trabalhar a temática de planta medicinal a partir dos conhecimentos prévios que os seus alunos possuíam sensibilizando-os para a importância e utilidade dessas plantas no uso doméstico como forma de contribuir com a saúde e economia familiar.

O processo metodológico elaborado por Flora envolveu os alunos em todos os momentos desenvolvendo o levantamento do conhecimento prévio dos seus alunos sobre o assunto, mas não conseguiu teorizar o tema de modo a constituir uma relação com outras disciplinas como a matemática quanto ao custo-benefício do que foi comercializado; a disciplina ciências na qual poderia se trabalhar componentes pertencentes às diversas plantas trabalhadas; na geografia a questão do espaço físico e geográfico nos quais tais plantas estão situados e vários outros aspectos que poderiam ser abordados tornando um rico processo de ensino-aprendizagem a partir do recorte da realidade dos alunos. Flora afirma ter sido um trabalho rico em que aprendeu muito com as experiências reveladas pelos seus alunos. Flora ressalta a importância de aliar ao processo de ensino-aprendizagem da sua turma os saberes socialmente construídos por eles. Como afirma Freire (1996) é preciso discutir com os alunos a razão de relacionar alguns de tais saberes aos conteúdos propriamente ditos. Flora reconhece que ensinou em tal processo, mas afirma ter aprendido muito mais com as experiências contextualizadas por seus alunos. Freire coloca que a apreensão da realidade na prática educativa requer a existência de sujeitos em uma relação de ensinar e aprender mutuamente. Flora elenca como mais importante em todo o trabalho a possibilidade de mostrar aos seus alunos a capacidade de conhecimento que possuem.

Analisando as concepções de aprendizagem dos sujeitos a partir do exercício na modalidade EJA observo que Menestrel traz a construção de suas aprendizagens pautadas em uma abordagem pedagógica freireana na qual busca desenvolver a proposta curricular através de temas geradores por entender que o desenvolvimento do currículo deve ter um enfoque

relacional e permanente. A educação permanente na EJA para Menestrel vai além da escolarização por acreditar que o ser humano é um sujeito inacabado pertencente a uma sociedade dinâmica, mas também inacabada. Tal concepção certamente oportuniza um contexto de diálogo contínuo com a realidade compreendendo o currículo como uma trajetória pedagógica baseada nas experiências e saberes que priorizam as características históricas, econômicas e socioculturais dos alunos. Menestrel evidencia no seu processo de aprendizagens uma preocupação maior com os aspectos pedagógicos, ou seja, como ensina; quais os aportes teóricos e metodológicos que se respalda para atuar na modalidade EJA, não apresentando uma reflexão mais acentuada do que pensa sobre a política municipal por exemplo.

Jonathan revela em suas aprendizagens a necessidade de uma proposta de curricular para a modalidade EJA afirmando não acontecer na prática pedagógica ainda um currículo voltado para realidade dos alunos, em que se considerem as temáticas, as necessidades e a linguagem dos alunos. Jonathan faz um chamamento para aspectos do currículo escolar que vem exigindo atualmente perspectivas de mudanças, a fim de atender ao contexto social, bem como para as próprias condições de desenvolvimento humano dos alunos. No caso de Jonathan, a construção de suas aprendizagens está mais voltada para cunho político, ou seja, preocupa-se mais com os aspectos políticos evidenciando as necessidades e dificuldades da modalidade EJA do que com os aspectos pedagógicos e/ou de conhecimento metodológico.

Beto demonstra que a construção de suas aprendizagens se baseia no pensamento freireano quando afirma acreditar que o processo de ensino-aprendizagem deva acontecer de forma integrada com a realidade, porém, demonstra que seu processo de aprendizagens sofre dificuldades no trabalho com a sala heterogênea, por outro lado, expõe a forma como busca intervir frente às dificuldades.

Flora demonstra através de suas narrativas que a construção de suas aprendizagens pauta-se em uma proposta pedagógica baseada nos conhecimentos prévios de seus alunos a partir do desenvolvimento do trabalho sobre plantas medicinais, Flora instiga os seus alunos a externalizar seus conhecimentos prévios, porém, no processo de suas aprendizagens não há até o momento a tematização da prática por meios dos pressupostos teóricos referentes ao tema estudado.

Diante dos fatos narrados, reconheço todas as fases dessa pesquisa, que se apropriou de instrumentos com base nas narrativas de vida e de formação dos sujeitos pesquisados, através da escrita e das entrevistas, na qual se buscou compreender a construção das suas aprendizagens para atuarem na EJA.

Em síntese, nessa parte da análise que trata do “conhecimento específico para o exercício na EJA” observo que as aprendizagens dos professores pesquisado se constroem de modo diversificado, ou seja, cada um deles encontra-se em uma etapa diferente do conhecimento construído ao longo do percurso profissional, apresentando assim, conhecimentos de diferentes naturezas. Entretanto, há professor que já se encontra em uma etapa que parte da realidade de seus educandos, afirmando a importância de se considerar os contextos socioculturais, ou seja, além do conhecimento sobre a aprendizagem compreende a necessidade do desenvolvimento humano e aquisição e desenvolvimento da linguagem; há outro professor que esta em uma etapa de aprendizagem na qual mesmo reconhecendo a relevância de se partir do contexto do educando, tende voltar-se mais para os aspectos políticos do que pedagógicos e há outros que estão construindo suas aprendizagens na qual identificam os conteúdos que ensinam, mas, não visualizam ainda o currículo em face dos objetivos educacionais mais amplos, ou seja, não definem o caminho curricular que percorrem para ensinar.

A seguir, as considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face da conclusão deste estudo é o momento de retomar o problema da pesquisa na qual se indaga “*Como os professores constroem e reconstróem a aprendizagem pessoal e profissional para atuarem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*”? Tal indagação levou a problematização do processo identitário e do percurso de formação vivido por eles, para compreender como lidam com os conhecimentos e as aprendizagens necessários para atuarem com os jovens e adultos. Mediante um novo olhar são reveladas as construções significativas provenientes do processo vivenciado na investigação.

Alguns dados e análises desta investigação são tecidos por meio das narrativas de suas **vivências pessoais** nas quais evidenciam o percurso de uma infância em que manifestam qualidade de vida, por meio de referência aos significados que dão à qualidades como: amor, proteção, prazer que vivenciaram na infância e outros, ao contrário, trazem a falta de tal qualidade quando em seus enunciados narrativos demonstram sentimentos de frustrações e perdas. Desse modo, nota-se em alguns fatos narrados nesta pesquisa que a paisagem social da infância, ou seja, as lembranças do passado quando elaboradas e reelaboradas tornam-se uma referência revestida de significação na vida destes professores, a partir de diferentes circunstâncias, a escolha da profissão, por exemplo, aparece bem associada aos fatos narrados da infância.

Quanto às **experiências escolares** é revelado por grande parte dos sujeitos um contexto de exclusão vivido na escola, pois narram episódios nos quais a escola em certos momentos, por exemplo: usou de agressividade verbal; física; negou ingresso e permanência em tempo certo escolar etc. Por outro lado, todos os sujeitos demonstraram um esforço no sentido de superar as situações-problemas com o propósito de continuar tal vivência.

Na **escolha profissional** a maioria dos sujeitos pesquisados afirma o desejo de outra profissão que não fosse a docência, salvo 02 professores que demonstram na vivência pessoal uma forte influência familiar e escolar prevalecendo assim a opção pela docência. Por outro lado, no contexto das relações familiares fica evidente de um modo geral que as pessoas citadas pelos professores pesquisados são as que exerceram influência na escolha da profissão. Mesmo que a narrativa não tenha sido constituída através de um itinerário



relacional, ou seja, tais pessoas não são relacionadas em todos os fatos e significações narradas por meio de uma descrição minuciosa, mas foram citadas em alguns casos contribuindo certamente com a escolha profissional.

O que se observa de recorrente entre os 06 sujeitos é que todos afirmam estarem satisfeitos com a escolha, ou seja, todos afirmam gostarem do que fazem atualmente. Quando indagados sobre a visão que possuem sobre seus alunos os professores pesquisados revelam, segundo suas afirmações, que os alunos da EJA concebem a modalidade como uma compensação e não como um direito, quando afirmam que são alunos envergonhados e acanhados por sentirem receio de errar.

Desse modo, há recorrência entre a experiência escolar dos professores e dos alunos na qual tanto um quanto outro revelam uma forma de exclusão exercida pela escola. No caso dos alunos, parece ser uma escola vista como verdade absoluta e, portanto, não se pode errar. É como se retornassem para o banco escolar com o fim de compensar o tempo perdido e não para significar e (re) significar os seus saberes já construídos de forma que tais saberes venham contribuir para a inserção destes na sociedade considerando aspectos sociopolíticos culturais imprescindíveis para uma sociedade justa e igualitária. Por outro lado, estes alunos, segundo os professores, quanto às expectativas, depositam na escola credibilidade, ou seja, acreditam que ainda é o meio de levá-los a tal ascensão social tão necessária para se viver em sociedade.

Em se tratando das **trajetórias e identidade profissional** dos professores pesquisados, considerando-as desde a escolha profissional e todos os ciclos vividos até o momento, constata-se que os professores revelam na sua grande maioria também conceber a EJA como uma compensação ou como um tempo perdido e não como direito dos jovens e adultos, demonstrando assim ser uma cultura já institucionalizada, ou seja, está impregnada na cultura escolar. Faz-se necessário considerar que historicamente há comprovação da existência por meio da população que não usufruiu o tempo certo escolar o sentimento de negação e exclusão, levando automaticamente à concepção de desonra reforçando assim a cultura em massa de compensação e não de direito.

Nessas trajetórias e identidades dentre os 06 professores pesquisados, 02 revelam que o engajamento com a modalidade EJA está relacionado com as vivências pré profissionais, ou seja, estes sujeitos iniciaram a construção docente antes de se formalizar, ou seja, antes mesmo da escolha da profissão docente.

Quanto às **aprendizagens**, no que se refere aos conhecimentos específicos para atuar na EJA dentre os 06 sujeitos pesquisados 02 não apresentaram elementos que pudessem

constar no presente eixo. Desse modo, dos 04 sujeitos que apresentaram elementos, demonstraram estar em diferentes etapas de construção do conhecimento, no qual há o sujeito que traz na sua prática diária a organização das situações de ensino para trabalhar com a modalidade EJA, na qual revela que o seu conhecimento docente segue uma sequência didática onde procura desenvolver os conteúdos em diferentes temáticas e disciplinas, elegendo-as do próprio contexto dos alunos. Outro sujeito traz um processo de construção do conhecimento de um modo mais politizado no qual busca partir das condições de vida do aluno de EJA. Os demais sujeitos trazem a construção do conhecimento na prática voltado mais para os aspectos metodológicos mostrando possuir dificuldades no manejo com a turma heterogênea, evidenciando desenvolver a prática do ensino de forma fragmentada. Nesse sentido, a organização das situações de ensino que visa possibilitar a aprendizagem do educando acontece em diferentes momentos individualizados.

Enfim, os dados revelam que os professores por meio de suas vivências pessoais e trajetória profissional vão construindo os conhecimentos específicos para atuar na EJA. Igualmente, as aprendizagens sobre a importância e necessidade de se formarem continuamente para atender a um público que exige respostas rápidas da escola em função do acelerado movimento no mundo do trabalho. Os sujeitos pesquisados encontram-se em diferentes etapas de construção do conhecimento utilizado na docência: há aquele que revela uma organização do ensino de forma integrada a outras áreas do conhecimento; outro traz uma construção do conhecimento mais politizada do ensino e há professores que demonstram estarem em uma etapa mais voltada para os aspectos estritamente metodológicos do ensino. Outro aspecto revelado no processo de suas aprendizagens configura-se na grande resistência por parte dos professores na aceitação da proposta política pedagógica instituída pela SME demonstrada pela negação desta, apresentando uma ação pedagógica desarticulada da política educacional instituída pela SME.

Nesse sentido, constata-se que as aprendizagens são de diferentes naturezas tecidas na vivência cotidiana do fazer pedagógico e nas especificidades dos conhecimentos gerados pelo contato com os alunos e com os seus pares, num contexto específico institucional e organizacional.

Entretanto, dentre as alternativas para a mudança do referido cenário identificado nas análises, se faz necessária a articulação entre a escola e seus professores entre seus pares e a SME, como forma de se buscar neste movimento o processo de uma nova concepção na qual a escola seja compreendida como um espaço educativo em que a ação de formar e trabalhar a construção dos saberes se desenvolvam simultaneamente com a política de desenvolvimento

institucional de modo a garantir não a padronização do ensino, mas sim um ensino em contínua construção atrelado ao desenvolvimento pessoal e profissional docente; respeitando suas particularidades de forma a contribuir com a formação e (re) significações das aprendizagens dos professores da EJA e simultaneamente com o crescimento integral dos educandos.

Tal perspectiva, ou seja, a compreensão da ação de formar e construir os saberes docentes permanentemente oportuniza oferecer aos professores da EJA possibilidades de novas relações com o saber pedagógico e científico de modo que a formação se desenvolva pela dinâmica de vivências, inovações e pela prática de novas atividades pedagógicas e também por uma análise crítica permanente.

Neste cenário os professores desta investigação tecem por meio das narrativas suas vivências pessoais e profissionais, sendo que em alguns fatos tais lembranças tomam novos rumos de compreensão do passado em detrimento do entendimento que tem do presente, apresentando assim nas narrativas a reelaboração de contextos vividos.

Acredito que a presente pesquisa não se esgota aqui, nasce, então, uma gama de indagações que convida a novas investigações. Dentre as indagações coloco como sugestão aliar as ricas narrativas destes professores à observação de suas práticas pedagógicas, buscando extrair as teorias implícitas destes docentes podendo certamente contribuir para compreender mais a fundo o sentido das aprendizagens e possíveis contribuições para a qualidade do processo ensino-aprendizagem na modalidade EJA.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Pesquisa (auto) biográfica – tempo, memória e narrativas. In: *A aventura (auto) biográfica: teoria e empírica*. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2004.
- ANTUNES, Ângela. Pedagogia do Oprimido: escolha, compromisso e luta. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *40 olhares sobre 40 anos da pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. In: Alfabetização e Cidadania: *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo-SP, n. 11, p. 9-20, 2001.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 196-198, (obras escolhidas, v. I).
- BODGAN, Robert C.; BIKLE, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na escola cidadã*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CAMPOS, Silmara de.; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a Formação de Professoras e Professores com Donald Shön. In: GERALDI, C. [et al.] (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, SP: Mercado Letras, 1998.
- CARVALHO, Ademar de Lima. *Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá: EdUFMT, 2005.
- CATANI, Denice et alli. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B. O. et al. (Orgs.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CATANI, Denice et alli. (Orgs.). *Docência, Memória e Gênero, estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CATANI, Denice et alli. (Orgs.). História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice et al. *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras Ed., 2000.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: os tempos e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

CLANDÍNIN, D. Jean; CONNELLY F. Michael. Conocimiento Práctico Personal De Los Profesores: Imagen y Unidad Narrativa. In: ÂNGULO, L. M. V. *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Murcia: Editorial Marfil, 1988.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ/MT. Projeto ELOVIDA/EJA. 2005.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista Faculdade Educação*. v. 23, n. 1-2, São Paulo, Jan./Dez. 1997.

DELORS, Jacques et al. *Educação: Tesouro a: Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 4. ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Tendências da formação de educadores para educação básica de jovens e adultos no Brasil. In: *Seminário Taller REDALF sobre Formación Docente para la Educación Básica e Media de Jóvenes y Adultos*. La Serena (Chile), 1995.

*Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso*. SEDUC, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matias (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Ministério da Saúde – Depto de Rec. Humanos da Saúde – Centro de formação e aperfeiçoamento profissional. Lisboa, 1988.

EMENDA CONSTITUCIONAL. N. 14 DE 12 DE SETEMBRO DE 1996.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei Federal. N. 8069/1990.

FAZENDA. Ivani C. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. (Org.). São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. 19. ed., Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Vida e Obra*. SOUZA, Ana Inês et. al (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2001.

FERNANDES, Jorcelina Elisabeth. Formação continuada e inovação curricular: proximidades e diferenças na formação do professor. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (Orgs.). *Coletânea VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste – Anped: Educação como espaço de cultura VII*. Campo Grande, MS, 2006.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In: FINGER, Mathias; GERALDI, C. [et al.] (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, SP: Mercado Letras, 1998.

FINGER, Mathias; NÓVOA, António (Orgs.). *O método (Auto) Biográfico e a Formação*. Pentaedro Publicidade e Artes Gráficas, Ltda. Lisboa, 1988.

GIMENO, J. Sacristán. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto – Portugal. Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. A educação que temos e a educação que queremos. In: Imbernon F. (Org.) *A educação no século XXI – desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática. In: GERALDI, C. [et al.] (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado das Letras/associação de Leitura do Brasil, 1998.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ PÉREZ Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. [et al.] (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, SP: Mercado Letras, 1998.

GOODSON. Ivor F. Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

GULLESTAD, Marianne. *Dossiê “Sociologia da Infância: pesquisa com crianças Infâncias imaginada: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida”*. Educação e Sociologia, v. 26, n. 91, Campinas May/Aug. 2005.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. mai-ago, n. 014 – ANPED, São Paulo, 2000.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. (1994). *Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e adultos*. Consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo.

HADDAD, S.; PIERRO, Maria Clara Di ; FREITAS, M. V. Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 74, n. 178, p.495-528, 1993.

HANSEN, Janete; Samira M. Macarini; Gabriela D. F. Martins; Fernanda H. Anderlind; Mauro L. Vieira. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*. v. 17, n. 2, São Paulo, agosto de 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, Marie-Cristine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 37/50.

\_\_\_\_\_. *Experiências de Vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1988.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LESSARD, C. & TARDIF, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990) – Histoire, système et structures*. Montréal: Presses de L’Université de Montréal.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. A Prática e a Formação de Professores na EJA – uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998*. Sérgio Haddad (coordenador) Ação Educativa – São Paulo. 2000.

MARCELO, Garcia Carlos. *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote, 1992.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. *Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e a Escola: Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional da Docência: Impacto de um Programa de Formação Continuada*. São Carlos-SP: EdUFSCar/INEP, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – XIV ENDIPE*. 2008.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. *Desenvolvimento Profissional da Docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia*. São Carlos-SP: UFSCAR, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP. 1988, pp.63/77.

NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educativa e formação de professores*. Lisboa: EDUCA, 1992.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). *O método (Auto) Biográfico e a Formação*. Pentaedro Publicidade e Artes Gráficas, Ltda. Lisboa, 1988.

NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas S. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e Educação. Porto alegre, Pannonica, n. 4, pp. 109/139, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão Professor*. Porto Ed., 1992 a.



\_\_\_\_\_. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992b.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995 a.

\_\_\_\_\_. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995 b.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, Raquel, L. L. (Orgs.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OLINDA, Ercilia Maria Braga de. Tinta, papel e palmatória: a escola no Ceara do século XIX. Fortaleza: Museu do Ceara/Secretaria da Cultura do Estado do Ceara, 2004. Coleção Outras Historias, 24.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E CIÊNCIA E CULTURA UNESCO – Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática. 2008.

PARECER CNE Nº 11/2000 - CEB - Aprovado em: 10.5.2000

ASSUNTO: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e Sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: *Revista de Educação*, v. 11 n. 33, 2006.

PINEAU, G.; MICHELE, M. *Produire as vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Edilig. 1983.

\_\_\_\_\_. A autoformação no decurso da vida: entre o hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP. 1988, pp. 63/67.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. (DOU de 7.10.1999) Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei n.º 9.394/96 e o art. 9.º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei n.º 4.024/61, com a redação dada pela Lei n.º 9.131/95.

RESOLUÇÃO n.º 002 CNE/CP 02/99. 29 de janeiro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

RESOLUÇÃO N.º 3, de 8 de outubro de 1997(\*) Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

RESOLUÇÃO CEB N.º 2, de 7 de abril de 1998 (1\*) (\*\*)02/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

RESOLUÇÃO n.º 180/2000 CNE/CEB. Fixa normas para oferta da Educação de Jovens e Adultos no sistema Estadual de Ensino.

RESOLUÇÃO n.º 003/2002/CME/Cbá-MT. Fixa normas e formas de ofertas para a “educação ao longo da vida”, no Sistema Público Municipal de Cuiabá. Resolução n.º 003/2002/CME/Cbá-MT.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta para Discussão das Linhas Para a Política Pública da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá – MT*. Equipe de Jovens e Adultos. 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Projeto *Sala de Professor*. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação. Elaboração: MORAES. Ana Paula Gomes de, PEREIRA. Lúcia Ida Oliveira Fortes. Cuiabá, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *Plano de Educação na Diversidade*. Prefeitura Municipal de Cuiabá. Cuiabá, MT: Entrelinhas. 2007.

\_\_\_\_\_. *Política Educacional e Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação/SME*. Cuiabá, MT: Central de Textos. 2008.

SHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leônicio José Gomes. *Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O Conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice; RAYMOND Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação e Pesquisa. v. 34, n. 1, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. As fontes pré-profissionais do saber ensinar: uma história pessoal e social. In: TARDIF Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; Lessard, Claude; Lahave, Louise. *Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-232, 1991.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, Anped – Autores associados, n. 13, p. 05-21, jan./abril. 2000.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal, 1995.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado das Letras/associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.

## APÊNDICES

---

## **APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Caro(a) Professor (a)**

O presente instrumento faz parte da pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvido na Rede Municipal de Ensino desta Capital com a finalidade pesquisar como vem sendo construídas as aprendizagens docentes dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Desde já agradeço a colaboração, respondendo as seguintes informações:

**Assinale com um X nos parênteses correspondentes á alternativa que lhe for aplicável:**

### **1. IDADE**

- 25 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- 51 - 60 anos

### **2. GÊNERO**

- Feminino
- Masculino

### **3. FORMAÇÃO INICIAL**

- Propedêutico
- Magistério
- Outro

Qual \_\_\_\_\_

### **4. ESCOLARIDADE**

- Graduação Incompleta
- Graduação Completa
- Especialização
- Mestrado

### **5. ÁREA DE CONHECIMENTO COM QUE TRABALHA NA EJA**

- 1ª Etapa
- 2ª Etapa

**6. TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO**

- Até 05 anos
- de 05 a 10 anos
- de 10 a 15 anos
- de 15 a 20 anos
- de 20 a 25 anos
- de 25 a 30 anos

**7. TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO**

- Até 05 anos
- de 05 a 10 anos
- de 10 a 15 anos
- de 15 a 20 anos
- de 20 a 25 anos
- de 25 a 30 anos

**8. TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EJA**

- Até 05 anos
- de 05 a 10 anos
- de 10 a 15 anos
- de 15 a 20 anos
- de 20 a 25 anos
- de 25 a 30 anos

**9. QUANTO Á SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

- Considera que foi ideal e integral para realizar sua prática
- Reconhece haver faltado mais teoria
- Reconhece haver faltado mais estágio prático
- Não tem nada a ver com o que aprendeu na teoria, com o que tem enfrentado na prática

## **APÊNDICE 2 - ROTEIRO DAS NARRATIVAS**

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado que está sendo desenvolvida sobre as Histórias de Vida e Formação dos Professores de EJA da Rede de Ensino do Município de Cuiabá problematizando como e quais são as aprendizagens profissionais construídas por tais professores.

Desde já agradeço a colaboração.

- 1.** Como você definiria os Jovens e Adultos da turma que atua hoje e quais expectativas que eles buscam na Escola?
  
- 2.** Fale para mim como foi desenvolvida a sua última aula nesta turma considerando:
  - a)** O que ensinou
  - b)** Como ensinou
  - c)** Como percebeu as aprendizagens dos alunos
  - d)** Quais as maiores dificuldades em trabalhar com a EJA

### APÊNDICE 3 - ROTEIRO DAS NARRATIVAS

Instrumento para coleta de dados junto aos Professores do 1º e 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Esta Instrumentação faz parte da Pesquisa de Mestrado que está sendo desenvolvido pelo PPGE da UFMT envolvendo os Professores de EJA da Rede de Ensino do Município de Cuiabá problematizando como e quais são as aprendizagens profissionais construídas por tais Professores.

Desde já continuo agradecendo a colaboração.

#### IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO:

- ◆ Dê um nome fictício á sua pessoa:
- ◆ Idade
- ◆ Naturalidade
- ◆ Tempo exato de experiência na EJA

#### INDAGAÇÕES:

1. Para você, ser Professor é uma escolha que sempre esteve em seus projetos de vida?

( ) Sim ( ) Não

Caso seja *Sim*, conte-me porque optou pela docência?

Caso seja *Não*, qual a profissão teria escolhido?

2. Quais os cursos foram feitos durante sua trajetória profissional (inclua especialização, caso tenha concluído) e por que da escolha de tal curso?

3. Que experiências pessoais lhe ajudaram no trabalho com o EJA?



## **APÊNDICE 4 - ROTEIRO DAS NARRATIVAS**

Instrumento para coleta de dados junto aos Professores do 1º e 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Esta Instrumentação faz parte da Pesquisa de Mestrado que está sendo desenvolvido pelo PPGE da UFMT envolvendo os Professores de EJA da Rede de Ensino do Município de Cuiabá problematizando como e quais são as aprendizagens profissionais construídas por tais Professores.

Desde já continuo agradecendo a colaboração.

Convido você para uma viagem, contar uma história, onde você seja o narrador e o protagonista, por isso, pense, reflita e busque recordar os momentos significativos de sua história de vida.

- 1. Gênese: o que mais desejo?**
- 2. Minha Infância (fatos mais marcantes em minha vida)**
- 3. Vivência Escolar**
- 4. Significado da Educação no atual contexto:**
- 5. Escola que temos e a escola que queremos**
- 6. A educação de Jovens e Adultos: Minhas Perspectivas**
  - Função social da escola quanto:**
    - a) aos conteúdos de ensino
    - b) aos métodos
    - c) a avaliação
    - d) currículo
    - e) estrutura do curso de EJA
    - f) relação professor/aluno
    - g) Formação Continuada
- 7. O ser professor/professora hoje: aprendizagens e desafios**

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)