

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DOUTORADO

**Aprender a ser educador da Educação de Jovens e Adultos nos
ambientes onde transitam:
o olhar de uma educadora ambiental**

Sabrina das Neves Barreto

**Rio Grande
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

- DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL -

**Aprender a ser educador da Educação de Jovens e Adultos nos
ambientes onde transitam:
o olhar de uma educadora ambiental**

Sabrina das Neves Barreto

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Doutorado, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental.
Linha de pesquisa: Educação Ambiental: ensino e formação de educadores/as
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleuza Maria Sobral Dias
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Bellé Zasso.

Rio Grande

Março/2013

B273a Barreto, Sabrina das Neves
Aprender a ser educador da EJA nos ambientes onde transitam: o olhar de uma Educadora Ambiental / Sabrina das Neves Barreto ; orientação da Prof^a. Dr^a. Cleuza Maria Sobral Dias ; coorientação da Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Bellé Zasso. - 2013.
140 f.

Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande / RS, 2013.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Narrativas 3. Formação de professores 4. Educação Ambiental I. Dias, Cleuza Maria Sobral II. Zasso, Silvana Maria Bellé III. Título.

CDU: 504:37

Catálogo na fonte: Bel. Me. Cibele Vasconcelos Dziekaniak CRB10/1385.

Dedico esta tese aos meus amores:

Meu filho,

André, Eduarda,

Seloir, Giselda e Rodrigo,

pelo apoio, compreensão,

alegria e afeto deles recebidos,

neste e em diferentes outros

momentos da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, aos meus familiares e amigos, que de diferentes modos souberam compreender-me e apoiar-me durante estes anos: meus pais **Seloir** e **Giselda**, meu companheiro **André**, minha sobrinha **Eduarda**, meu irmão **Rodrigo**, minha avó **Cecy** e os amigos **Alexandre**, **Carol**, **Gustavo**, **Leandro S.**, **Lúcia**, **Márcio**... presenças constantes em minha vida!

Agradeço, também de forma muito especial, a outras pessoas que contribuíram diretamente para a conclusão desta tese:

- às solícitas educadoras, com quem muito aprendi sobre ser professor da EJA;
- à **Cleuza Dias** por orientar-me com a competência ética, humana e técnica que a constitui; e por confiar em mim para além dos tempos e espaços;
- à **Silvana Zasso**, meu anjo da guarda nesta tese. Agradeço pela preciosa orientação e pela constante presença compreensiva e exigente.
- ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental nas pessoas da **Vanessa Caporlândia**, **Elizabeth Schmidt**, **Cláudia Cousin** e **Gilmar Conceição**, pela compreensão para além do rigor acadêmico e pela dimensão humana que preservam no Programa;
- aos componentes da banca: **Vanise Gomes**, **Cleiva Lima**, **Vilmar Pereira** e **Valdo Barcelos**... pela forma respeitosa de diálogo e contribuições na qualificação. Agradeço pela disponibilidade em participarem da banca e por aprender com profissionais como vocês;
- à **Lucia Nobre**, pela amizade que transcendeu dias e noites de leituras e revisões;
- à **Maria Cláudia**, pelo auxílio com as digitações e as palavras de carinho e incentivo;
- à **Lurdes** pela leitura competente e atenciosa;
- ao **Márcio Oliveira**, ao **Leandro Saggiomo** e à **Caroline Ança**, que compartilharam muito do seu tempo, de suas palavras, de seus ouvidos, de suas

compreensões... atendendo, apoiando, incentivando e compreendendo-me de diversas formas na vivência desta fase difícil e intensa;

- ao **Jorge Satt** por sua gentileza e generosidade ao auxiliar-me nos contatos e encontros com algumas educadoras.

Escrevo uma tese contando histórias! Conto histórias de educadoras da Educação de Jovens e Adultos! Conto histórias minhas! Reflito histórias, entrelaço histórias, construo histórias... Apaixonono-me por esta forma de pesquisar, de escrever, de viver e de viver a docência... e conto isso! Sendo assim, por que não escrever meus agradecimentos contando histórias? Ou melhor, como escrever meus agradecimentos, senão remontando, resgatando, ressignificando histórias?

...

O presente se faz pela história. A história que hoje faço se faz a partir das constituições anteriores destas e de outras histórias... da minha história... Nestes agradecimentos, vou puxando da memória alguns nomes, mais nomes do que palavras para estes nomes... com sentimentos muito sinceros e amadurecidos de reconhecimento e afeto! Portanto estes agradecimentos tentam personificar aquilo que narrei na tese, destacar cronologicamente pessoas que se fizeram presenças nas minhas diferentes trajetórias...

A história de uma gestação e de um amor grande que me fez gente, deu-me um nome e muito de minha história, além de apoio incondicional e valorização sempre. Aos meus pais **Seloir e Giselda**: todo meu amor. Aprendo diariamente com a forma comprometida deles de amar.

Uma infância marcada pelo afeto e cuidado dos meus avós **Luiza, Nilo** (que hoje não estão mais comigo) e **Cecy**. A saudade não diminui a presença das aprendizagens e boas lembranças de carinho.

Meu irmão **Rodrigo**. Contam que desde criança ele pedia um chocolate para mim quando davam um para ele. Desde então é um parceiro constante. Irmão-Amigo! Aprendo com ele sobre ser irmão, gente, pai, amigo...

Da infância, amigos ainda presentes no amor correspondido e na memória de tanta alegria vivida juntos: **Lili e família Lagos de Ávila...** talvez sejam a imagem

alegre mais nítida da minha infância e da minha adolescência. Com eles aprendi sobre solidariedade, amizade, família, felicidade...

Da adolescência, a colega de escola **Rejane Carvalho**, a tanto tempo amiga e companheira fiel. Guardamos boas histórias e cartas que marcaram nossa adolescência. Com ela aprendi muito sobre comunicar e viver o afeto.

A Igreja vivida nos movimentos de juventude... boas lembranças e muitas aprendizagens vividas. Nomeando dois amigos, tenho no pensamento tantos outros, companheiros de retiros, cursos, serenatas, vivências de grupos: **Luciano Moscarelli** e **Gustavo Garima**. Também desse tempo, o **Pe. Valdir Gambin**, o **Pe. Valdeci Vieira**... mudaram minha vida! Fazendo-me compreender fé como compromisso com as pessoas e com a vida... penso que de alguma forma carrego isso ainda em minha história, ou pelo menos tento.

A FURG e o que ela significa na minha vida hoje se inicia numa vivência de Universidade para além da sala de aula: Professores **Ivalina Porto** e **Aloísio Ruscheinsky**. Meus primeiros professores de Educação de Adultos, de Educação Popular, de prática política... nos projetos vividos com eles.

Destes primeiros tempos de FURG na Pedagogia e na Especialização, amizades se conservam e se renovam e se reencontram em outras trajetórias: **Arlete da Costa**, **Márcia Madeira** e **Vivian Rosa**.

Do Governo Olívio, no nome da **Maria do Carmo Gautério** (com quem tanto aprendi e aprendo, na sua radicalidade política e humana), eternizo meus agradecimentos ao pessoal do MOVA-RS, reconheço minha vida antes de... e depois de... esta vivência... Deste período, a **Eliana Pereira**, pequena-grande-amiga, presente e afetuosa.

Do Mestrado, além da **Cleuza Dias** e sua dedicação e compromisso comigo para além da orientação, me emociono a escrever do principal legado deste tempo: as amizades. Nossa turma! E dessa turma histórias que se consolidaram: a **Arlete da Costa** que permanece para além destes tempos uma grande amiga, com quem aprendi muito sobre as relações humanas, as questões sociais, a amizade! O **Márcio Oliveira** que tomou lugar na minha vida e ficou. Permanece tão presente! Talvez quem me fez compreender o sentido do respeito em uma amizade (talvez por isso me conheça e nos identificamos tanto)! Ele e o **Leandro Saggiomo** são

grandes presentes da vida! Companheiros fiéis desta jornada! Tem também a **Jussara Botelho**, a **Rose Albernaz**, o **Neve** e a **Cristina Juliano**, pessoas que admiro e agradeço por ter convivido e criado laços de afeto.

Nesta história tem um Núcleo, um grupo de pessoas que ao longo de 9 anos foi se redesenhando. E sempre me acolheu e sempre me ensinou. No NEEJAA aprendi sobre a extensão, a pesquisa... com: o **Jorginho Dutra**, o **Alexandre Cougo**, o **Bruno Silveira** (como sempre me instigou e comprometeu ser tua amiga), a **Suzana Kaiser** (como é bom contar com teu carinho e confiança), a **Cleuza**, a **Silvana**, a **Vanise** (contigo aprendo muito sobre ser professora e sobre ser gente, para além das palavras), a **Cláudia Cousin**, a **Maria Cláudia...** a **Paulinha...** o **Fábio**, a **Pâmela...**

Deste tempo, amizades de outros contextos: o **Alexandre Cougo** (quem se faz e faço presente apesar da distância geográfica atual), amigo de muita vida compartilhada e, hoje com ele, o amigo querido **Leandro Vieira**; a **Lucinha Nobre** (a verdadeira amiga para todas as horas, na simplicidade, complexidade e diversidade desta expressão) - aprendo contigo sobre comprometimento humano, social e afetivo; o **Gustavo Garima** (amigo de trajetórias anteriores, hoje tão presente e intenso amigo), aprendo com tua sensibilidade de poeta/artista e o engajamento político...

Agradecendo o amor de uma pessoa, tento reafirmar quanto o amo e sou feliz por ser sua dinda: **Pedrinho!** Nosso afeto se preserva! Aprendi contigo a ser dinda e a amar alguém que eu nem ainda conhecia.

De tantos amores que narro aqui, tem o amor doce, alegre... O ser que conhece o melhor de mim, a pessoinha que me faz feliz todos os dias. Que reivindica minha companhia. Que me acolhe e ama, assim como a acolho e amo incondicionalmente. A **Eduarda Barreto**, minha sobrinha, afilhada... amor de toda vida! Contigo aprendo a ser melhor...

O Amor que ainda não citei, que chegou de um jeito torto, porém, bonito, intenso e especial... e que hoje ressignifica tantas coisas: o **André Freitas** – meu companheiro. Aprendemos tanto juntos: a nos compreender e aceitar, a nos sintonizar e ser feliz! É muito bom poder escrever isto e sentir alegria, alento e segurança na boniteza da história que construímos!

Nestas andanças de FURG e Cassino: a **Carol Ança** e o **Neve – Paulo Sérgio Barbosa!** Presenças doces, alegres, sensíveis e acolhedoras. Com a Carol, na maioria das vezes, em inúmeras mensagens diárias!

Da família que tanto me constitui, meus tios **Leila** e **César Lopes**, minha prima **Juliana**... marcas de alegria, boa convivência e aprendizagem do que é ser família!

Esta história que sintetizo aqui nestes agradecimentos, só estão aqui, compondo minha tese, por iniciativa de uma pessoa que me acolheu, incentivou e ajudou no momento que eu precisava. Sem ela naquele momento, hoje não haveria tese. Alguém que acreditou em mim e se comprometeu comigo para além do que podia imaginar que pudesse: professora, colega e amiga **Silvana Zasso!** Como aprendi contigo! Como tenho a te agradecer!

A **Cleuza Dias** que chega em minha trajetória apresentando as narrativas e, com isso me modifica enquanto pessoa e profissional, tem todo meu carinho, reconhecimento e gratidão. Obrigada a vocês por confiarem em mim e me ensinarem!

Por último, mas não menos importante, apenas a mais recente presença... a doce surpresa... **Meu filho!** Que um dia lerá estas páginas e saberá que acompanhou muito de perto (encostado no laptop) estas vivências. A ele devo desculpas pela agitação imposta nos últimos dias e o agradecimento pela vida e pela alegria que hoje brota em mim; e por já teres ressignificado tudo!

Estes agradecimentos, extensos e intensos, sintetizam cronologicamente minha história através de nomes e de palavras que, para mim, significam muito. Chegar neste momento e poder fazer esta narrativa tem um simbolismo indescritível. Estes são meus maiores bens, as relações construídas que atesto nestas páginas.

Minha gratidão, respeito e amizade a cada um e a cada uma!

Obrigada por me ajudarem a viver esta Tese!

RESUMO

As trajetórias de formação de quatro educadoras da EJA constituem o campo de estudo desta Tese, que tem como propósito compreender o que contam as educadoras de jovens e adultos sobre os ambientes que as constituem. Entrelaçando trajetórias, organizo este estudo em percursos, que narram histórias de vida, incluindo minha trajetória profissional e as trajetórias das professoras, propondo um diálogo com os teóricos que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos, e a Educação Ambiental. Como opção metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa de cunho qualitativo, busco orientações na abordagem (auto)biográfica, que encaminhou o processo de produção de informações, a partir das narrativas, assim como também orientou a análise textual das narrativas expressas pelas quatro educadoras, possibilitando conhecer os percursos realizados por cada uma, interpretando os sentidos dados aos seus ambientes de formação. A análise das narrativas mostra que a formação e as práticas educativas, assim como as especificidades da EJA foram evidenciadas pelas educadoras, revelando a realidade e o movimento desta modalidade de ensino na história da educação brasileira. Elas mostraram que a docência na EJA ainda é vivida sem a formação acadêmica específica e que esta vai sendo construída na prática profissional, especialmente, na relação com os alunos no espaço da sala de aula. Embora não deixem de indicar a importância da participação nos seminários, cursos, congressos, bem como, da contribuição das leituras individuais e das trocas de experiências com os colegas como constitutivos dos ambientes formativos; denunciam de forma contundente a escassez de políticas públicas permanentes para a formação dos educadores da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Narrativas. Formação de professores. Educação Ambiental.

ABSTRACT

This dissertation aims at studying the educational trajectories of four educators of a special teaching learning program of Education for Youngsters and Adults. Thus, the objective is to understand what those educators have to say about the environments that constitute them. By twining trajectories, I have organized this study in pathways that narrate life stories including my own professional career and the career of those educators in order to propose a dialog with the theoretical authors who underlie the Education for Youngsters and Adults as well as the Environmental Education. As the methodological option for the development of this research is of a qualitative nature, I searched for orientations in the (auto)biographical approach. Such approach has guided the process of data collection from the narratives and also it has oriented the textual analysis of these narratives which were expressed by the four educators, enabling the possibility of knowing the pathways performed by each one of them and interpreting the meanings given to their educational environments. The analysis of the narratives depicts that the educational background and the educational practice as well as the specificities of the Education for Youngsters and Adults were evidenced by the educators revealing the reality and the movement of this modality in the history of teaching in the Brazilian educational system. These have shown that the teaching in this special program of Education for Youngsters and Adults is still being done without the specific academic education which is being built along with the professional practice particularly related to the students within the classroom environment. Although the educators do indicate the importance of participating in seminars, courses, congresses as well as the importance of the individual readings and the sharing of experiences with their peers, as relevant aspects constitutive of creating environments; they also peach in a very scathing way about the lack of permanent public policies for the educational formation of educators who are willing to work with and for the Education for Youngsters and Adults.

KEY WORDS: Education for Youngsters and Adults; Narratives; Teacher formation/ education; Environmental education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MINHAS TRAJETÓRIAS... os ambientes que me constituem educadora ambiental e pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos	14
3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ambientes de formação e de ser educador de jovens e adultos	42
4 O PROCESSO NARRATIVO: metodologia, sujeitos, estudo e análise.....	70
4.1 A experiência da narrativa com as professoras da EJA	74
4.2 Os sujeitos da investigação	74
4.3 Os encontros de narração	75
4.4 Problemática da pesquisa.....	76
4.5 Questões de pesquisa	76
4.6 A metodologia de análise	78
5 A DOCÊNCIA NA EJA: o que contam as educadoras sobre os ambientes que as constituem?.....	80
5.1 Imagens e autoimagens de educadoras de jovens e adultos.....	81
5.1.1 ROSA: “... eu não posso ser mais uma a passar na vida deles...”	82
5.1.2 OLGA: “é tri bom esse contato que tem com eles”	87
5.1.3 ANITA: “eu aprendi a ser mais gente com eles”.	90
5.1.4 JOANA: “eu entro na aula e eu sou completamente deles [...] eu acho que as pessoas carecem de ser escutadas”	93
5.2 Percursos e práticas educativas em EJA: o que contam as educadoras	97
5.2.1 Processos e ambientes de formação	98
5.2.2 Especificidades da EJA: velhas e novas narrativas.....	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

Esta tese versa sobre a formação de educadores de jovens e adultos, com base na perspectiva (auto)biográfica e teve como problema de pesquisa **compreender o que contam as educadoras sobre os ambientes que as constituem**, tendo como orientadoras as seguintes questões:

- Que ambientes são identificados como espaços de formação pelas educadoras?;
- Quais saberes constituem as práticas pedagógicas e os modos de ser professor da EJA?;
- Que sentimentos mobilizam os educadores no cotidiano da EJA?;
- Que práticas pedagógicas exercem os professores da EJA no contexto educativo?

O texto está organizada em cinco capítulos. O primeiro, ***Minhas trajetórias: os ambientes que me constituem educadora ambiental e pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos***, narra meus processos formativos, narrando também argumentos em torno das razões que me levam a pesquisar os ambientes de formação das educadoras de jovens e adultos.

No segundo, conto ***A história da Educação de Jovens e Adultos: ambientes de formação e de ser educador de jovens e adultos***, trazendo os fundamentos teóricos deste estudo através de um resgate da história desta modalidade no Brasil.

O terceiro capítulo, ***O processo narrativo: metodologia, sujeitos, estudo e análise***, descreve a metodologia que orientou o processo de pesquisa, expondo fundamentos da abordagem (auto)biográfica. Conto, também, a experiência da narrativa com as professoras, quando trago reflexões da prática de pesquisa, do processo de coleta das narrativas e de análise.

No quarto capítulo, ***A docência na EJA: o que contam as educadoras sobre os ambientes que as constituem?*** – dialogo com as trajetórias das educadoras participantes da pesquisa, tendo como propósito compreender o que contam as educadoras de jovens e adultos sobre os ambientes que as constituem.

Nas considerações finais, concluo a tese, retomando aspectos relevantes da trajetória de pesquisa, em um esforço de síntese das reflexões e proposições construídas e, também, apontadas pelas educadoras.

2 MINHAS TRAJETÓRIAS... os ambientes que me constituem educadora ambiental e pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos

*Contar é muito dificultoso.
 Não pelos anos que já se passaram.
 Mas pela astúcia que tem certas
 coisas passadas de fazer balancê,
 de se remexerem dos lugares.
 A lembrança da vida da gente
 se guarda em trechos diversos,
 cada um com seu signo e sentimento,
 uns com os outros acho que não se misturam.
 Contar seguido, alinhavado,
 só mesmo sendo as coisas de rasa importância.
 De cada vivimento real que eu tive,
 de alegria ou pesar,
 cada vez daquela hoje vejo
 que eu era como se fosse diferente pessoa.
 Sucedido desgovernado.
 Assim eu acho, assim é que eu conto.
 O senhor é bondoso de me ouvir.
 Tem horas antigas que ficaram muito mais perto
 da gente do que outras, de recente data.
 O senhor sabe;
 e se sabe, me entende...*

João Guimarães Rosa¹

Só um poeta como Guimarães Rosa para capturar e revelar, com tamanha sensibilidade, a ousadia, os temores, os desafios de se *contar*. *Contar é muito dificultoso*, diz ele. Começar a contar; começar a escrever... para mim, também, se apresenta desta forma. Por isso vou à música, à poesia; retomo escritas em diários pessoais e apontamentos; busco inspiração para escrever sobre mim, sobre a Sabrina, que aqui se apresenta pesquisadora, professora universitária, doutoranda, educadora ambiental. Mas, também, cidadã, riograndina, cassinense/cassineira, gaúcha, leitora, sujeito histórico; dinda, filha, companheira, irmã, neta, amiga! Pessoa! Uma *síntese de identidades*, como afirma Galeano (2006, p. 123).

¹ ROSA, João Guimarães. Grande sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

E dentre estas identidades assumidas, a identidade de quem escreve. De uma pessoa que precisa escrever, neste momento, por razões acadêmicas. Mas que escreve também pelo prazer e necessidade pessoal de escrever. E, neste caso, como escrevo! Como preciso escrever! Quanto preciso da escrita para elaborar, para compreender, para ressignificar minhas experiências, meus sentimentos! Estética e cientificamente! Psicanalítica e reflexivamente! Educadora e humanamente...

Aqui estou diante de uma tela, de folhas cheias de escritos, fragmentos, arquivos, registros, que vou, aos poucos, reconstituindo, ao reconstituir minha história: juntando os pedaços dos acontecimentos que me formaram... os meus pedaços... (DIAS, 2002), ao lembrar as vivências... tentando me dizer, ao dizer minha história. Segundo Gabriel Garcia Marquez, escritor e reconhecido contador de histórias: “A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la” (2004, p. 5). Certa vez li que re-cordar (*recuerdos*) significa *voltar ao coração*. Assim, conto aos meus interlocutores a vida que recordo, quando busco minhas inquietações, desejos, esperanças para a investigação a que me proponho. *Volto ao coração* significando meus pertencimentos² e meus encantamentos.

Da mesma forma como expressa Guimarães Rosa, sinto o quanto é difícil contar-se, quando tento narrar minhas trajetórias no intuito de contextualizar a proposta desta tese nos ambientes³ que me ligam à Educação Ambiental e à Educação de Jovens e Adultos. E, em especial, à formação do educador da EJA, na perspectiva da Educação Ambiental defendida por Brandão:

educador dos sentidos, dos sentimentos, das sensibilidades e dos saberes. Um educador atento a recordar afetos, re-ordenar saberes e re-encantar o mundo. Um estudioso (aquém, dentro e além dos novos paradigmas), um pesquisador e um sujeito de diálogos imprevisíveis [...] (2005, p. 7).

² Segundo Sá: “o que temos chamado de consciência ecológica seria o resgate dessa condição de pertencimento na práxis humana, recolocando a produção do conhecimento no anel recorrente que liga sociedade e natureza” (2006, p. 252). Complementa a seguir: “o princípio do pertencimento parece, assim, traduzir-se como uma dialógica, entre semelhança e estranhamento” (2006, p. 253). Na continuidade, a autora chama a atenção para a questão da subjetividade como “uma dimensão intrínseca do conhecimento vivo e humano”.

³ Defino ambiente a partir de Reigota (1995): “[...] o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Estas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais do meio natural e construído”.

Ao descrever ambientes, escrever [reescrever] minha trajetória, retomo os últimos quinze anos, nos quais estive envolvida com processos educativos de jovens e adultos. Posso dizer que fui agraciada com algumas sincronicidades⁴. Os variados ambientes da EJA, carregados de esperanças e frustrações, constituem-me ao desenharem a história desta modalidade de ensino, os avanços na construção de sua identidade, bem como os retrocessos e a permanência da precariedade e provisoriedade das políticas relacionadas aos jovens e adultos ao longo da história e de vários governos.

*Os “olhos” com que “revejo”
já não são os “olhos” com que “vi”.
Ninguém fala do que passou
a não ser na e da perspectiva
do que passa.*

Paulo Freire

Os “olhos” com os quais “revejo” o que “vi” e vivi lembra-me dos primeiros contatos com a EJA na escola Medianeira, onde estudei no Ensino Fundamental. Lembro-me de algumas ocasiões em que, ao ficar até mais tarde na escola, encontrava-me com alguns dos jovens (não recordo dos adultos) que faziam parte do turno vespertino, para nós crianças, um espaço desconhecido. Lembro-me de uma jovem, que há pouco tempo revi e que continua nos contextos da EJA em diferentes escolas. E já se passaram mais de vinte anos!

Em trajetórias semelhantes, mas em tempos diferentes, nos últimos anos, quando visito os estágios nas turmas de EJA, tenho encontrado jovens e adultos que permanecem na mesma turma, por mais de dez anos, muitos deles sem conseguir avançar na aprendizagem da leitura e da escrita. São histórias múltiplas! São trajetórias que mostram a história desta modalidade educativa.

Relatos semelhantes eu ouvia de adultos e idosos, quando estava no MOVA-RS, histórias de frustrações daqueles que participaram em programas de alfabetização de adultos, os quais acabam sendo interrompidos a cada mudança de Governo. Fato que leva estudantes da EJA a repetir por várias vezes os mesmos processos educativos sem uma sequência que propicie a aprendizagem. A história

⁴ Ana Maria Machado utiliza esta palavra para referir-se a junção de tempos diversos, como coincidências no tempo. Ver: MACHADO, A.M. Balaio: livros e leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

da EJA é longa e também longa é a luta de jovens e adultos na busca de uma política de qualidade para esta modalidade de ensino.

Neste ir e vir da memória... na tentativa de superar o *contar seguido*, *alinhavado*, lembro do ingresso no curso de Magistério, ainda que sem desejar, pois não me sentia identificada com a docência. A opção por ser professora não foi minha primeira escolha, mas fui levada à mesma pelas condições dos ambientes nos quais fui interagindo.

A participação intensa em movimentos de juventude da Igreja Católica são lembranças saudosas da minha juventude. Momentos de muitas histórias, de muita participação, de espiritualidade, de descobertas, de liderança, de aprendizagens, que hoje penso terem sido decisivas em minha constituição como educadora. Ambiente decisivo na minha constituição pessoal e profissional como canta Adriana Calcanhoto:

*O meu amor pelas misérias
Me leva
Me trouxe
Roça o que interessa
E fez de mim
Alguém que eu sou hoje⁵*

O amor pelas misérias, cantado com tanta beleza, foi vivenciado na forma de descoberta das questões sociais, das contradições de classe, da crítica ao sistema capitalista... na vivência da Igreja numa perspectiva progressista, militante... Lembro-me do rosto e da voz do Padre Valdir Gambim e dos cursos encharcados da Teologia da Libertação dos quais participávamos. Lembro-me dos gostos, cheiros, sentimentos e imagens! Aprendi com a ousadia e a humildade deste padre. E também com as vivências dentro desta instituição, que marcou minha juventude, marcando profundamente minha identidade de cidadã que se pensa pretensiosamente ou timidamente comprometida com os *esfarrapados do mundo*, como diria Galeano.

Escrever me faz refletir sobre *de onde penso*, nas palavras de Brandão (2003), do lugar que me coloco como pesquisadora. Penso que talvez aí se revele minha aproximação inicial com a Educação Ambiental, ou seja, que começo a

⁵ Música Graffitis, de Adriana Calcanhoto. Álbum: Senhas, 1992. Gravadora CBS/Colúmbia.

inventar a Educação Ambiental no que faço e a inventar-me (DIAS; GALLIAZZI; GOMES, 2009) educadora⁶ ambiental de jovens e adultos.

Ouso dizer que, ao encontrar-me, enquanto jovem, com as críticas ao modelo hegemônico de desenvolvimento, nas mazelas sociais por ele provocadas, encontro-me com a Educação Ambiental ainda que sem nomeá-la, mas ao compreendê-la esperançosamente, a partir de Ruscheinsky, na crença de que ela: “consiste no cultivo de esperança de que existe vida para além do mercado e de que um outro modo de gerir as relações entre sociedade e natureza é possível” (2009, p 23). Descubro mais tarde que “a lógica que explora as classes sociais – que cria pobres e oprimidos – é a mesma que explora a natureza e exaure seus recursos” (GADOTTI, 2000, p. 79).

Acredito, a partir de Arroyo (2011), Nóvoa (1992, 2001) que meu modo de “ser professora” constituiu-se ao longo destas diferentes vivências e formas de ser “gente” para além dos espaços instituídos; por isto narro a partir destas imagens da minha história pessoal, para além da escola e de uma ideia de construção formal de saberes profissionais. A Sabrina que se pretende, *que se inventa* educadora ambiental de jovens e adultos, constitui-se a partir da Sabrina criança, da Sabrina estudante, da Sabrina filha, jovem cristã, das diferentes Sabrinhas que assumi ao longo de minha trajetória.

Isto faz pensar nos ambientes onde vão se constituindo, ao longo das suas trajetórias, os educadores da EJA; nos saberes da docência construídos na diversidade destes ambientes. Ambientes que tecem práticas pedagógicas e modos de ser educador desta modalidade educativa... Que saberes são estes? Que práticas?

⁶ Não é pretensão, nesta escrita, uma análise aprofundada sobre a polarização dos conceitos: educador e professor. Reconheço as produções das duas perspectivas: argumentando em torno da trajetória dos movimentos populares e seu legado à educação; ou à necessidade da afirmação da profissionalização docente. Tomo por base a ideia de Arroyo (2005, 2006) da urgência do resgate da trajetória da Educação Popular como forma de não incorrerem numa perspectiva *escolar* que não sustenta as complexidades dos tempos de vida jovem e adulto. Assim, embasando-me em referenciais teóricos da EJA (FREIRE, BRANDÃO, ARROYO, SOARES) opto pelo emprego do termo *educador*, como forma de legitimar este legado e de incluir o educador da educação não formal, porém, não o coloco em oposição ao termo professor. Esta decisão encontra consonância no referencial da Educação Ambiental que, também, resgata o legado dos movimentos sociais deste campo ao denominar seus sujeitos de *educadores ambientais*.

No ritmo do resgate das minhas lembranças, entrelaçadas às questões que me instigam pesquisar os ambientes da EJA, destaco a minha chegada no curso de Pedagogia, habilitação Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como um momento significativo da construção da minha identidade. A identidade, segundo Dias (2002), é um processo contínuo:

[...] que cada um faz de si próprio, cotidianamente e, no caso da identidade profissional, a (re)constrói em meio a uma rede de relações em que cada um se sustenta em vários outros. A autoidentidade toma um lugar fundamental na construção da identidade, uma vez que o sujeito não é passivo nessa construção, mas um ator e autor ativo na transformação daquilo que os outros (e ele próprio) quiseram fazer dele (p. 70).

Como acadêmica de Pedagogia, participei de alguns projetos que propiciaram vivenciar intensamente a Universidade, por meio da pesquisa e da extensão. Participei do *Projeto Cultura Política e Associativismo* e do *Projeto Meio Ambiente e Representações Sociais*⁷, como bolsista de Iniciação Científica, trabalhando com comunidades da periferia do município. No primeiro caso, junto às associações de moradores em diversos bairros e, no segundo projeto, junto às populações ribeirinhas do Rio Grande.

O primeiro projeto foi um momento de intensa aprendizagem, em que foi resgatada a história das organizações de iniciativa popular da cidade, especialmente da região denominada de Zona Oeste, que abrange cerca de treze bairros da periferia de Rio Grande, que se destacaram num determinado momento histórico, provocando a organização popular e a assunção do povo como sujeito.

É importante ressaltar que, nestes projetos, além de ter havido meu primeiro contato com a pesquisa, foi que comecei a estudar a questão social e ambiental e a me interessar academicamente por ela.

No *Projeto Meio Ambiente e Representações Sociais*, eram entrevistados moradores do entorno do Saco da Mangueira⁸, buscando evidenciar suas representações sociais sobre a questão ambiental, a educação, a ecologia, entre outros. O trabalho buscava relacionar os dois temas – representatividade e Educação Ambiental – tentando entender o porquê de pensar em Educação

⁷ Projetos coordenados pelo Prof. Dr. Aloisio Ruscheinsky.

⁸ O Saco da Mangueira é uma enseada semifechada, conectada ao estuário da Lagoa dos Patos, no município do Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lei.furg.br/atlantica/vol27/Numero2/ATL03.PDF>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2013.

Ambiental a partir das representações sociais. Também buscava pistas que apontassem para uma prática pedagógica, que contemplasse esta representatividade, apontando caminhos para uma proposta que considerasse a representação social dos sujeitos, de forma a dialogar com as organizações sociais.

Assim, foi possível pensar numa prática pedagógica em Educação Ambiental, identificando as representações dos sujeitos, educador e educando, com os fundamentos de uma pedagogia progressista e libertadora, que busca contribuir com a construção de uma consciência crítica, para ler a realidade e transformá-la. Reigota (1995) aponta a relação existente entre as representações sociais e a Educação Ambiental. Para ele, os conceitos de meio ambiente são uma representação social. Portanto, o ponto de partida para o trabalho com Educação Ambiental deve ser a própria representação do educador e das pessoas envolvidas neste processo.

Este período era final da década de 90, tempos de intensos debates da Educação Ambiental. O Brasil despontava neste movimento, tendo sediado a RIO-92, o primeiro encontro sobre futuro sustentável do Planeta. Na FURG, recentemente havia sido criado o Mestrado em Educação Ambiental – pioneiro no país. Neste contexto histórico, retoma-se a reflexão de Pineau, “na continuidade do movimento de conscientização educativa do grande pedagogo Paulo Freire, desenvolveu-se um movimento de ecopedagogia, em minha opinião, o mais formalizado atualmente do ponto de vista teórico” (2008, p. 48).

Ainda durante a Graduação, participei de outros projetos, como o de Alfabetização de Adultos Idosos, do Núcleo Universitário da Terceira Idade (NUTI). Esta experiência muito me ensinou, principalmente, por ter sido a primeira vivência na Educação de Jovens e Adultos. Era desafiante, naquele momento da minha formação acadêmica alfabetizar idosos. Foram três anos trabalhando neste projeto, que foi de profunda aprendizagem para acadêmicas de Pedagogia, que se dividiam em grupos para o planejamento e a execução das aulas. Foi o momento de experienciar a tarefa de alfabetizar, discutir e experimentar métodos, estratégias, atividades, construir referenciais que, de alguma forma, constituem minha identidade de educadora, e de quem discute alfabetização de jovens e adultos hoje.

Estas diferentes vivências dentro do curso foram cruciais na minha decisão pela docência e pela docência em EJA. Fui me constituindo professora de EJA por

meio destas trajetórias, destes ambientes, encharcadas de vida e participação social. Aprendi muito sobre ser professora nestes projetos, nestas vivências em ambientes não formais.

A habilitação em Pedagogia que cursei (Matérias Pedagógicas do Ensino Médio) possibilitou-me inúmeras aprendizagens, considerando o aprofundamento dos fundamentos da educação a partir da Filosofia, Sociologia e Psicologia. Porém, o curso pouco problematizava a docência, talvez pelo fato de sua habilitação apresentar-se de forma não muito clara, com limitações do campo de atuação para os egressos. Em face desta problemática, na ocasião, alguns professores trabalharam na elaboração de uma proposta de curso de Pedagogia com habilitação em Educação de Jovens e Adultos, mas optaram por não fazer a reforma curricular para não incorrerem no mesmo problema até então detectado: a falta de campo de trabalho para este Pedagogo, com uma formação tão específica, que não era contemplada nos concursos públicos.

Hoje, como pesquisadora da área, estudando as experiências de outras Universidades (SOARES, 2007), reafirmo o sonho de que possamos vivenciar este processo um dia, do Curso de Pedagogia Habilitação Educação de Jovens e Adultos, na FURG.

Bom, retomando o tom da narrativa, nesta trajetória da Graduação, lembro que eram muitas as descobertas e aprendizagens. Aos poucos fui significando a história que eu trazia: de uma família materna ligada à agricultura e ao comércio, vindas do interior do município para trabalhar na feira; de uma família paterna, minha avó, vinda criança do Uruguai, e depois ela e meu avô, vindos da região de Bagé-RS e vivenciando trabalhos precários e sem dignidade no Porto e em “fábricas de peixe”. Moradores da periferia de Rio Grande, do Bairro Cedro, símbolo de momentos históricos em que Rio Grande representava uma esperança de desenvolvimento econômico, que nunca conciliou com o desenvolvimento social que pudesse, de alguma forma, modificar a vida destas pessoas. Pessoas que haviam migrado para cá repletas de esperanças e encontraram-se com a desumanização forjada em verdadeiros cinturões de miséria que se formaram.

Trago, da dissertação que desenvolvi no Mestrado, uma leitura que naquele momento fazia de Rio Grande:

A cidade do Rio Grande foi o primeiro local a ser colonizado no Estado, como ponto estratégico para a invasão e a expansão portuguesa e espanhola. Pesca, porto, indústria, comércio e turismo são as principais atividades econômicas. Embora, sendo uma das regiões que mais arrecada impostos, no Estado, tem índices alarmantes, injustificáveis de miséria, de desemprego, de falta de escolaridade. Apresenta uma criminosa distribuição de renda, agravada pelas frustradas safras de pescado, pelo êxodo rural e pela falta de políticas públicas que atendam às necessidades da população. Rio Grande foi polo de progresso, atraindo para a região milhares de famílias em busca de emprego nas décadas de 40 e 50. Os movimentos sociais eram estruturados fortemente, mas a repressão aniquilou grande parte do movimento sindical e popular, somando-se a isso o fechamento de várias indústrias – de conservas, têxteis e, mais tarde, também as de pescado – sendo substituídas por outras indústrias poluentes, especialmente de fertilizantes. Houve uma grande redução da oferta de empregos, criando-se verdadeiros cinturões de miséria, bairros inteiros de desempregados, que permanecem até hoje [...] (BARRETO, 2005, p. 61).

Uma situação recorrente em diferentes períodos da história de Rio Grande e, muito atual, neste momento em que o município coloca-se em pleno desenvolvimento econômico na área portuária e naval, e pouco problematiza suas mazelas sociais históricas que retornam hoje. A problemática ambiental expressa no caos urbano: trânsito, moradia, saneamento, educação, saúde, direitos humanos mutilados.

Estas *leituras* da realidade, no sentido freireano, lembram as leituras construídas pelas mulheres participantes de minha pesquisa de Mestrado, quando se manifestavam sobre as mudanças e os problemas da localidade em que residiam. Compreendi, no processo da pesquisa, a intensa capacidade de leitura crítica da sua vida e do ambiente que elas revelavam (FREIRE, 1982).

Nestas minhas leituras, também do lugar em que vivo, penso na importância do pressuposto da Educação Ambiental defendido por Loureiro:

[...] no processo pedagógico, a partir da realidade de vida, do local, do cotidiano, na ação teórico-prática, para construir uma compreensão complexa e integrada do ambiente em suas diferentes escalas (local, regional, nacional e global). A internalização de uma visão ambiental de mundo passa, sem dúvida pela vinculação, feita por múltiplas mediações entre o imediato vivido e as grandes questões globais. Não existe cidadania planetária sem que o indivíduo crie o senso de pertencimento e seja cidadão de algum lugar e de um Estado-nação, exercitando e redefinindo o próprio sentido da cidadania (2004, p. 133).

Ao narrar alguns caminhos percorridos até aqui, trago à lembrança novamente meus avós “analfabetos”, que aprenderam o suficiente para viver e trabalhar, sem jamais terem ido à escola, mas que, na experiência diária, deram funcionalidade à leitura e à escrita, pela necessidade de comprar, vender, dar troco, colocar preço... No trabalho da feira – o vô Nilo e a vó Cecy; ou “para se virar sozinha depois de viúva” – a vó Luisa. Ao fazer este relato, repenso o que tenho entendido e defendido como analfabetismo. Seria possível dizer que meus avós eram “analfabetos”? Se o que determina a falta de alguma coisa é o próprio interesse e a necessidade de cada pessoa na sua vida cotidiana? Ainda que eles não tivessem domínio do código escrito, na medida definida pela escola, lidavam cotidianamente com este código através de estratégias e formas criadas por eles.

Compartilho a reflexão de Frago (1993), quando diz que, no contexto contemporâneo, não há como conceituar o que seja analfabeto – funcional ou secundário, considerando as diversas necessidades e interesses de cada pessoa em determinados cotidianos, pois o que é funcional para um pode não ser para o outro. Diz isso, defendendo que a funcionalidade da leitura e da escrita é algo subjetivamente sentido por cada indivíduo ou grupo social.

Neste contexto, ainda da minha história na Graduação, registro o ano de 1999, como aquele de mudanças significativas, em razão da minha participação no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA-RS. Atuei inicialmente como Apoiadora Pedagógica, experienciando o desafio de compreender os processos de leitura e de escrita na Educação de Jovens e Adultos. Acompanhei o surgimento do MOVA, na região, desde sua gênese, quando fui indicada como Apoiadora Pedagógica, através da Cooperativa de Moradia e Construção Comunitária. Assumi o apoio de seis turmas nos bairros: Henrique Pancada, COHAB II, Dom Bosquinho, entre outros. Cada bairro, cada turma tinha as suas particularidades, na relação entre eles e com as educadoras e na própria organização. E minha tarefa era problematizar o trabalho pedagógico, refletir, contribuir, construir alternativas junto àquelas educadoras.

Este percurso, que acima relatei, muito me tocou e transformou (LARROSA, 2004); foi uma intensa vivência de leitura do mundo para mim, para as educadoras e para os educandos. Educandos estes que tantas vezes pude observar e que, através de muito diálogo e trabalho efetivamente pedagógico, podiam dar um novo

sentido às suas vidas, lendo o mundo através da leitura que agora podiam fazer da palavra escrita. É Freire (1992) quem diz: “Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga” (p. 41).

Neste tempo histórico, concluí a Graduação, atuando no Apoio Pedagógico de seis turmas do MOVA-RS e, logo em seguida, fui atuar na Coordenação Regional do Movimento, no âmbito da 18ª Coordenadoria Regional de Educação.

Assim, vou intensificando a construção de uma identidade na EJA, agora no papel de gestora de uma Política Pública. Desafio enfrentado com coragem e muitos medos. Sentimentos... caminhos trilhados, ambientes resgatados pela memória, que me fazem refletir como vamos nos inscrevendo na história. Nós, sujeitos dela – construtores e construídos por ela. Almir Sater canta, com intensa poesia, esse sentido:

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
compreender a marcha e ir tocando em frente...
eu vou tocando os dias
pela longa estrada eu vou estrada eu sou.
Conhecer as manhas e as manhãs,
o sabor das massas e das maçãs...
Cada um de nós compõe a sua história
e cada ser em si carrega o dom de ser capaz
e ser feliz...⁹*

Minhas vivências no MOVA-RS e a investigação que realizei no Mestrado, fazem-me pensar no diferencial deste Movimento em relação às outras propostas, no que diz respeito: ao engajamento e compromisso dos educadores e demais agentes; à valorização da formação político-pedagógica de todos os atores; e, como consequência destas questões, à concepção de alfabetização construída dentro dos pressupostos em que acreditamos. Concordo com Frigotto, quando afirma:

Para aqueles cujo olhar não vai além da superfície ou para os que pensam uma sociedade para poucos e querem continuar construindo sociedades mutiladas pela miséria, fome e exclusão, talvez não percebam o alcance da ação popular representada pelo MOVA no processo de construção de uma sociedade de democracia e cidadania participativa baseadas na solidariedade e efetiva igualdade social (2005, p. 67).

⁹ Música Tocando em frente, de Renato Teixeira e Almir Sater.

Desta trajetória destaco, também, as aprendizagens construídas nas relações de trabalho e afetivas com pessoas com quem compartilhava leituras de mundo e utopias. Para além de governo, partido, grupos... carrego *marcas das lições diárias*¹⁰ com elas aprendidas nos diálogos e convivência intensa em viagens, cursos, reuniões, estudos... tempos em que aprendi sobre o que mais tarde pude chamar de Educação Ambiental numa concepção crítica e emancipatória (LOUREIRO, 2004; TOZONI-REIS, 2007), popular (LEFF, 2003; FRANCO, 2012; CARVALHO, 2004), Ecopedagogia (GADOTTI, 2000; GUTIÉRREZ & PRADO, 2002), sobre educação no sentido atribuído por Freire (1982, 1997) ou Brandão (1981, 2001, 2003).

Do MOVA-RS, outra dimensão que pude analisar, durante a experiência e após minha pesquisa no Mestrado, é a ampliação dos círculos de comunicações, propiciado pelas oportunidades de participação em encontros e pelo sentido dado à alfabetização no Movimento. As narrativas das mulheres participantes da pesquisa, assim como diferentes histórias vivenciadas junto aos educandos do MOVA-RS, refletem o que diz Brandão:

Alfabetizar não é ensinar a ler e escrever. Alfabetizar é permitir que pessoas ampliem seus campos de diálogo com as outras pessoas dos seus círculos de vida através, também, do aprender a ler e escrever. A aquisição qualificada de habilidades funcionais de acesso e uso da palavra escrita é importante nesse processo de descobertas, mas não é a única aprendizagem essencial na alfabetização (2003, p. 219).

Dona Tereza, uma das participantes da pesquisa que realizei no Mestrado, talvez não pudesse ser ainda considerada alfabetizada, tomando como referência os padrões tradicionais, mas visivelmente transgride esta condição, quando conta que:

Muitas coisa mudou! Sair, viajar, eu não ia à cidade sozinha, se a guria não fosse; eu não fazia uma compra sozinha, se a guria não fosse... Agora eu ando sozinha pra tudo. Já não preciso assim... como queira dizer... uma bengala na minha volta, pra mim me segurar. Ahhh... eu era uma pessoa que muito pouco falava, muito pouco saía de casa e, agora, não. Eu saio! Tem coisas que eu tinha vergonha, de ir na comunidade. Agora eu peguei a comunidade, eu já cuido da Igreja, limpo a Igreja, cuido das contas de luz, pagar, essas coisas tudo, que eu tinha vergonha de fazer por que não sabia... Ah! Agora eu voto em quem eu quero e até me levar pra í lá votá tinha que tá ou a guria ou ele pra gente ir junto, porque tinha medo de chegar e não votar direito... Ah! Agora eu vou sozinha! Vou lá, voto pra quem eu quero e pronto! Ah! É! Porque eu não saía pra lado nenhum, né? Eu era, como é que se diz? A verdadeira dona-de-

¹⁰ Música Caminhos do coração, de Gonzaguinha.

casa: cozinhas, lavava, passava... do portão pra fora não saía pra nada. [...] Não saía, não fazia compra. Até sair pra passear! Cassino [a praia de Rio Grande] mesmo, ele botava gasolina no carro e ia. Eu não gostava de ir, eu não ia. Agora eu gosto, agora eu vou.

Ao nos encantarmos com as palavras de dona Tereza, desafio-me a retomar a narrativa, trazendo outros percursos...

... além das experiências mencionadas, em 2002 concluí o Curso de Especialização em Educação Brasileira, em que pesquisei sobre os espaços de formação pedagógica das educadoras do MOVA-RS, refletindo sobre suas trajetórias, seus processos e espaços formadores. A pesquisa apontou a importância de uma formação pedagógica continuada, que contemple a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, para que as propostas pedagógicas levem em conta o “público que frequenta os espaços em que esta educação ocorre, não mais considerado, de forma abstrata, mas encarnado em homens e mulheres concretos, negros, brancos, índios, jovens e idosos” (SOARES, 2005, p.283).

Hoje vejo que esta pesquisa apontava-me outras curiosidades a respeito da constituição deste educador – naquela ocasião, educadores populares sem formação acadêmica, lançando mão da formação continuada propiciada no MOVA-RS e de suas experiências como líderes comunitários, militantes políticos, como muitos eram.

Neste percurso histórico de quatro anos, novamente, a mudança de Governo altera o rumo das Políticas Públicas. O MOVA-RS foi extinto, assim como outros projetos de educação e assistência, o que é uma prática comum em nosso país – a descontinuidade das políticas públicas em razão das trocas de administrações. No entanto, essa mudança não alterou o rumo dos meus projetos profissionais. Voltei à academia, com a intenção de realizar o Mestrado em Educação Ambiental, na FURG.

Esta trajetória de vários anos na EJA possibilitou-me vivenciar grande parte da provisoriedade, da marginalização e do lugar secundário dado à EJA pelo Estado historicamente. Acredito que no MOVA-RS em certa medida “remamos contra a maré” desta lógica das políticas governamentais. O percurso histórico posterior a 2002 e até os dias atuais faz-nos compreender ainda mais isto. Porém, não posso deixar de pensar na precariedade expressa, por exemplo, no trabalho voluntário,

onde os educadores recebiam um valor simbólico como ajuda de custo. E, também, na falta de relação entre o MOVA-RS e as escolas para que os alfabetizandos pudessem dar continuidade aos seus estudos.

Ao mesmo tempo em que a história nos mostra o absoluto desgaste e negação da EJA nos governos posteriores, também nos revela que, apesar de quisermos que fosse diferente, pouco conseguimos construir para que o MOVA-RS deixasse de ser uma política de governo e passasse a ser assumido como um instrumento, um efetivo movimento das organizações populares na luta e na garantia do direito à educação por parte dos jovens e adultos.

O ano de 2003 marca diferentes mudanças na minha vida, pois além da realização do Mestrado e a experiência de autonomia que ele impõe, a identidade de mestrandia, pesquisadora, orientanda, educadora ambiental, comecei a trabalhar como professora substituta na FURG, assumindo pela primeira vez a identidade de professora universitária.

A atuação na Universidade propiciou-me não somente a docência, mas também a convivência com outros espaços, como o trabalho de pesquisa e extensão universitária junto ao Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA/FURG¹¹, onde, desde então, tenho participado de estudos e discussões com alunos e professores, nos aspectos relativos especialmente à alfabetização de jovens e adultos. O ambiente do NEEJAA foi [é] de grande influência na minha formação enquanto educadora e pesquisadora. No Núcleo pude retomar o contato com educadores e educandos da EJA, escrever, discutir, pensar propostas, lidar diretamente com esta modalidade, agora aprofundando estudos sobre ela.

São muitas as ações em que participei junto a este Núcleo, por isto registro-as neste processo narrativo, as quais considero de maior relevância neste contexto por terem sido decisivas nas minhas escolhas, no meu modo de ser, e, principalmente, na construção desta de tese. São elas:

- *Alfabetizar letrando... um desafio: proposta de formação para alfabetizadores de jovens e adultos;*

¹¹ Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização, da Universidade Federal do Rio Grande, criado em 2002. O NEEJAA integra o Grupo de Pesquisa Cultura, Prática Educativa e Formação de Professores, vinculado ao CNPq.

- *Diálogos em rede: a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Ambiental;*
- *Diálogos com a EJA em processos de formação continuada de educadores;*
- *O mar, a pesca e as palavras: proposta interdisciplinar de alfabetização e pós-alfabetização de comunidades pesqueiras;*
- *Tecendo Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: (Re)pensando a Formação dos Educadores Populares;*
- *I e II Congresso de Alfabetização e Educação Ambiental;*
- *Narrando histórias de Educação de Jovens e Adultos: (re)significando os sentidos e os significados da escolarização;*
- *Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade*¹².

O NEEJAA permitiu-me diferentes percursos: ora na organização de turmas de alfabetização na periferia de Rio Grande; ora no trabalho junto a escolas, em cursos de extensão dirigidos a educadores de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul; ora em assessorias à Coordenadoria Regional de Educação junto aos Programas Brasil Alfabetizado, Alfabetiza Rio Grande... em palestras, oficinas, eventos, como o Congresso Nacional de Educação Ambiental que reuniu, em suas duas edições pesquisadores de âmbito nacional da EJA, da alfabetização e da Educação Ambiental.

Dos processos mais recentes, destaco a realização do projeto de extensão em São Lourenço do Sul, em 2011, onde, através do estudo, investigação e reflexão dos *quefazer*s desenvolvidos pelos professores no movimento das rodas de formação continuada, buscamos construir um espaço de constante diálogo, onde se investigasse as especificidades sócio-históricas dos sujeitos educadores da EJA. As reflexões realizadas apontam que:

As especificidades dos professores da EJA precisam ainda ser compreendidas pelos próprios educadores, desconstruindo discursos já construídos através das novas descobertas. Dizer isto significa afirmar uma estreita relação entre discursos pessoais e sociais construídos historicamente e os sentidos e significados atribuídos ao ato de ser educador da EJA hoje¹³.

¹² Curso de Especialização *latu-senso* em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Vanise dos Santos Gomes.

¹³ BARRETO, S.; DIAS, V.; KAISER, S. *Tecendo reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: (re)pensando a formação dos educadores populares*. 10^a. Mostra da Produção Universitária. Universidade Federal do Rio Grande, 2011.

Das decisões que envolvem a escrita desta tese, um percurso que se apresenta como um significativo ambiente de minha constituição e que opto por, neste momento, narrar, refere-se à concretização de um sonho e compromisso antigo do NEEJAA junto aos educadores da EJA: a Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade. Espaço este por nós sonhado e vivenciado com a complexidade que envolve os processos formativos de professores, em especial na modalidade à distância.

A formação de educadores de jovens e adultos, como educação continuada, legitimou-se historicamente como o principal ambiente instituído de construção de saberes por parte destes profissionais. Como formação continuada, podemos pensar aqui em ações implementadas via governo, na maioria das vezes, através dos programas de alfabetização com assessorias externas, projetos de extensão, bem como cursos de especialização ou aperfeiçoamento realizados pelas universidades, assim como possíveis outras práticas implementadas via diferentes instâncias como as próprias escolas, movimentos sociais, etc. A produção teórica da EJA aponta estes como os espaços legitimados de formação dos educadores desta modalidade, considerando as poucas práticas de formação inicial, proporcionadas a partir de cursos de Graduação. É evidente que, em se tratando da construção de saberes por parte dos educadores, os diálogos *entrepares* (FREIRE, 1992) no cotidiano da escola parecem constituir-se num lugar privilegiado também de formação.

A formação a partir dos cursos de Graduação, amplamente pesquisada por Soares (2005, 2007, 2008), apresenta-se insuficiente diante da problemática da formação destes profissionais. Pesquisas deste autor mostram que há pouca relação entre os egressos destes cursos e a absorção deles pelo sistema educacional no campo específico da EJA.

Este mesmo autor aponta a formação via cursos de especialização para professores em serviço como um espaço privilegiado de aprofundamento das questões que concernem esta modalidade, com a possibilidade da participação direta dos educadores que estejam atuando na EJA.

Foram estas reflexões que motivaram a criação de uma proposta de curso de Especialização pelo NEEJAA ainda em 2007, mas que passa a ser implementado a partir de 2010. Em relação ao Curso de Especialização em EJA na Diversidade da FURG, uma primeira questão que merece destaque é o fato de que nem todos os

participantes eram vinculados à EJA e, também, nem todos possuíam um real interesse de estudos nesta modalidade. As demandas por cursos de especialização, bem como a criação da Plataforma Freire¹⁴, fez com que tivéssemos uma diversidade de trajetórias, formação e identificações no conjunto de estudantes desta Especialização. Todos eram professores de escolas públicas, mas atuavam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Nas disciplinas que ministrei, propus a escrita de narrativas de seus processos de aproximação, encontro, conhecimento em relação à EJA, procurando problematizar com eles estes possíveis pertencimentos. É interessante a demonstração por parte de um grupo muito reduzido de professores sobre conhecimentos formais em relação à EJA: leituras e cursos. Isto, também, é verificado nas entrevistas de seleção de tutores: os educadores não citam sequer uma bibliografia ou outro conhecimento específico de EJA inicialmente. Neste sentido vejo que o curso cumpriu um importante papel junto aos estudantes e tutores, que foi a contribuição teórica como forma de criar uma cultura de conhecimentos da EJA.

A atuação como professora deste curso coloca-me muitos questionamentos, especialmente em relação ao formato à Distância – modalidade que ainda carece de maior aprofundamento por parte de todos os envolvidos e uma ressignificação, no que se refere à compreensão destas “distâncias”. Mas esta experiência propicia-me reflexões que considero significativas sobre a formação do educador da EJA: - O curso teria representado para estes educadores um ambiente significativo de aprendizagem e de construção de saberes? - De que forma este curso, como um ambiente formador de educadores de jovens e adultos, contribuiu nas regiões atendidas com a formação destes profissionais?

Na minha trajetória como professora, compreendo este curso como uma experiência única para conhecer contextos e sujeitos da EJA das regiões de abrangência. O planejamento na modalidade à Distância, bem como o aprofundamento de questões junto a educadores desta modalidade, por tratar-se de um curso de especialização, também destaco como aprendizagens a mim

¹⁴ Plataforma Freire é um espaço virtual criado como parte de uma Política Pública de acesso às instituições de ensino superior por professores da rede pública. <http://freire.mec.gov.br/index/principal>. Acesso em: 23 de abril de 2013.

significativas. A vivência nas viagens, nas inúmeras reuniões, no trabalho intenso, no trabalho compartilhado com outro colega e tutores geram uma *aproximação* paradoxal a esta modalidade, que também preciso mencionar como significativos em minha formação.

A orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso revelou pouco aprofundamento dos estudantes nas atividades e leituras realizadas no decorrer das disciplinas, o que talvez se explique pela ausência de uma cultura de formação continuada, de comprometimento com os próprios processos formativos e, também, por questões de planejamento e estrutura do próprio curso que parece terem que ser reconsideradas. Destaco que estas reflexões foram construídas na trajetória do curso, com o qual me sinto diretamente implicada e comprometida. Afirmando isto como forma de destacar a superficialidade ainda destas reflexões, bem como a minha responsabilidade direta em toda construção deste curso.

Diante da experiência vivida no curso de especialização, o tema da formação dos educadores da EJA coloca-se recorrente, pois observo uma lacuna na formação destes profissionais, embora atualmente algumas ações educativas implementadas pelas políticas educacionais têm focado a formação específica para esta modalidade de ensino. Desta forma, pretendo, nesta tese, discutir os ambientes de formação dos educadores da EJA, como forma de compreender como estes constituem o modo de ser e as práticas deste profissional.

Na continuidade de narrar minhas experiências destaco a trajetória vivida no curso de Mestrado em Educação Ambiental, por ter sido este mais um espaço de aprendizagem no qual entrelacei minhas trajetórias aos percursos construídos por mulheres que haviam participado de uma turma de alfabetização¹⁵. Neste estudo, *analisei os significados e os sentidos da alfabetização para sujeitos que participaram da turma do MOVA-RS, do Bairro Bosque*¹⁶.

¹⁵ Turma de alfabetização do MOVA-RS, no Bairro Bosque, em Rio Grande/RS. Como coordenadora do MOVA-RS, acompanhei alguns processos pedagógicos desta turma, nos anos de 2001 e 2002, período de vigência da mesma.

¹⁶ BARRETO, Sabrina das Neves. *O processo de alfabetização no MOVA-RS: narrativas e significados na vida de mulheres*. Dissertação realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental.- Mestrado, da Universidade Federal do Rio Grande, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Cleuza Maria Sobral Dias, 2005.

Desta pesquisa desenvolvida no Mestrado, inicialmente destaco as aprendizagens que fui construindo, a partir da narrativa das histórias de vida das mulheres participantes do estudo – o que me faz querer continuar pesquisando na abordagem narrativa. Ao narrar uma vida, narramos muitas vidas – inclusive a da própria pesquisadora – e também o contexto social onde ela acontece. O trabalho com narrativas pressupõe a desconstrução/construção de experiências, de trajetórias de vida, tanto do pesquisador, quanto dos sujeitos da pesquisa, exigindo uma relação dialógica, aquela que cria a cumplicidade da dupla descoberta: “Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos se revelam em nós” (CUNHA, 1997, p. 187). Além disto, como dizem Araújo e Magalhães, as histórias de vida fundamentam - se no sentido que os sujeitos dão à experiência vivida, às emoções, aos sentimentos, aos significados atribuídos e que são relevantes no contexto de uma ciência que procura compor a individualidade e a coletividade da ação humana e da criatividade. Para estas pesquisadoras, procura-se “*por esta via encontrar outras formas de construir a ciência*” (1999, p. 15).

Acredito, assim, que o fato de narrar e ouvir suas histórias tenha levado Tereza, Cristina e Isabel, os sujeitos do estudo, a um processo de reflexão sobre as próprias vidas, confirmando um dos argumentos para o uso da pesquisa (auto)biográfica, enquanto possibilidade de construção e (re)construção da identidade dos sujeitos, a partir da reflexão sobre a própria história, no mesmo sentido que aponta Pineau sobre “produzir sua vida”, reafirmando o que coloca Delory-Momberger, quando afirma que:

[...] *há* uma história e que ela *tem* um sentido. Dito de outra forma, que o *sentido* já *aconteceu* e que a tarefa da formação consiste em encontrá-lo *por trás* ou *sob* aquilo que o dissimula ou o impede de se manifestar. A fórmula mais precisa, “tornar-se o sujeito de sua própria história”, é, por essa razão, perfeitamente significativa, pois, colocando os dois termos, o de *sujeito* e o de *história*, como evidências, ela dá a entender que o objetivo da formação é restabelecer o vínculo entre duas entidades reconhecidas como separadas, dissociadas, mas cuja existência como tal não é problematizada (2008, p. 96).

São as reflexões suscitadas pela pesquisa do Mestrado que me impulsionam no Doutorado a trabalhar novamente com narrativas. Porém, desta vez com educadores da EJA, meu principal foco de trabalho hoje como docente da Universidade. Estas reflexões, aprendizagens e percursos junto a outras que narrei

também levam-me a pesquisar atualmente os ambientes de formação do educador de jovens e adultos.

Em diversos momentos do estudo realizado no Mestrado, pude constatar nas narrativas a importância do papel da educadora no processo de aprendizagem. Como relatam Tereza, Cristina e Isabel: ora como a *grande incentivadora*, ora como a *responsável pela sua ida* para o projeto, ora em histórias contadas de suas conversas, aulas e relações afetivas estabelecidas. Na ocasião não me ocupei destas análises, pois não era o foco da pesquisa, porém, vejo que os relatos destas mulheres a respeito de seu processo de alfabetização, da metodologia estabelecida e dos saberes construídos pelos alfabetizados permitem algumas reflexões significativas ao pensar na formação do educador de jovens e adultos como, por exemplo, sobre seus ambientes formadores, seus saberes, sua constituição, seus pertencimentos.

Arroyo (2001, 2005), Freire (2001, 2003), Brandão (2002) têm nos mostrado a necessidade de aproximarmos as trajetórias da EJA e da Educação Popular, bem como de resgatar o legado da Educação Popular para pensarmos a constituição do educador da EJA na atualidade e os desafios desta modalidade diante do risco da sua formatação nos padrões escolares, distantes das dinâmicas de vida dos jovens e adultos – considerada por Arroyo (2005) um grande risco e, ao mesmo tempo, uma tendência atual.

Nesta direção, as concepções de Educação Ambiental vinculada às dimensões populares, emancipatórias, críticas são as que neste momento orientam este estudo no sentido de conceber os ambientes de formação dos educadores de jovens e adultos.

Uma nova experiência como professora na Universidade, iniciada em 2007, propiciou-me trabalhar com Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, por meio de disciplinas e na orientação de estágios. Isto foi desafiante! Era uma ação pioneira na FURG: a realização de estágios nos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos pelas alunas da Licenciatura em Pedagogia. Sem dúvida, esta experiência instigou-me, sobremaneira, a pensar na importância da formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos.

Estudos atuais têm mostrado a necessidade de pensar a formação do educador de jovens e adultos, no sentido de profissionalizar um “campo tratado como ‘provisório’, concebendo a população a ser atendida como residual” (SOARES, 2005, p. 284). Seria esta uma forma de conferir legitimidade e reconhecimento a este educador. Este autor aponta-nos que “a formação de um profissional que atenda às necessidades de uma população específica, formada por jovens e adultos, tem-se colocado como questão central nos debates” e que é substancialmente inexpressiva a atuação das universidades na formação destes educadores (2005, p.127).

Das primeiras experiências de orientação de estágio, lembro-me do gosto de conquista que isto tinha para nós, orientadora e orientandos, que apostavam nos estágios como forma de contribuir para a legitimidade da formação em EJA na instituição, bem como uma possibilidade ímpar de aprendizagem e de contribuição às escolas.

Neste ano, construímos um processo coletivo de orientação, realizamos atividades conjuntas e visitas entre as turmas. Foi tempo de aprender sobre a relação tensa entre a diretividade e o exercício da escuta atenta, quando estamos diante de uma turma de EJA. Foi tempo de aprender ao refletir sobre o desafio da inclusão e do lugar dado a estes sujeitos no contexto da escola noturna, ao mesmo tempo em que pude olhar com atenção para a presença marcante destes sujeitos, com necessidades educativas especiais nas turmas desta modalidade, especialmente nas turmas dos Anos Iniciais. Também era visível a ausência de um olhar mais cuidadoso e, preparado para tratar pedagogicamente destas questões, bem como a completa falta de estrutura e de profissionais capacitados.

Conforme a narrativa avança, percebo que o movimento histórico, minha proximidade com a EJA, assim como a precariedade das relações de trabalho características desta modalidade, possibilitaram-me ter muitas e diferentes experiências no campo da EJA, múltiplos ambientes foram me constituindo. Desta forma, entre contratos temporários como professora da Universidade, como bolsista, como assessora de processos de formação pedagógica, também fui contratada pelo antigo CTI¹⁷ para construir a proposta pedagógica do PROEJA¹⁸ que estava se

¹⁷ Colégio Técnico Industrial “Professor Mário Alquati”. Atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Rio Grande.

iniciando naquela instituição. Desta minha curta história no CTI, preservo laços de amizade e aprendizagens ao compreender a importância do diálogo enquanto fundamento pedagógico, e também ético e político, no exercício da escuta atenta, sensível e respeitosa freireana (FREIRE, 1997), vivido junto aos colegas engenheiros, após processos difíceis de dissonâncias de perspectivas e trajetórias constitutivas.

O desafio de construir uma proposta pedagógica que integrasse a Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de EJA apresentava-se como um grande desafio a todas as instituições que naquele momento precisaram atender ao Decreto e ofertar esta nova modalidade. Instituições estas com uma trajetória de excelência em Educação Profissional, com respeito tradicionalmente conquistado no país, porém instituições naquele momento ainda com pouca reflexão dos processos humanos e sociais, que se apresentam como essenciais à construção de propostas pedagógicas de qualquer etapa ou modalidade, considero que, especialmente, da EJA.

Estes trabalhos, ainda que provisórios, permitem um trânsito permanente entre escolas e grupos de professores, como expresso na narrativa destas páginas, onde os ambientes de formação de educadores sempre estiveram presentes. Em outra ocasião, no IFRS, participei de um projeto de formação para professores do PROEJA, que consistia no planejamento e realização de um curso de extensão para professores desta modalidade, como também na participação em um grupo de professores do Instituto, onde semanalmente nos reuníamos planejando o encontro com os participantes do curso, bem como discutíamos e experienciávamos um movimento de formação em Roda, com ênfase nos processos de escrita que resultou na tese defendida por Lima (2011)¹⁹, que reafirma as Rodas e os Diários como dispositivos nos processos de formação de professores.

Lima, ao narrar sua participação em diferentes Rodas ao longo de sua trajetória docente, argumenta que o significado do Diário foi construído nesta Roda ao ser elaborado pelos participantes e que foi possível aprender sobre seu valor

¹⁸ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criado pelo Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006.

¹⁹ LIMA, Cleiva Aguiar. *O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no Proeja*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2011.

formativo. “Aprendizagem realizada pelo exercício de escrever, do qual emergiu a leitura que ampliou a compreensão do significado do Diário como um dispositivo formativo” (2011, p. 171). As Rodas de formação, tal como defende a autora, apresentam-se como ambiente significativo e alternativo pela dinâmica metodológica para pensarmos em processos de educação continuada de educadores de jovens e adultos.

As mais recentes trajetórias e ambientes vêm se configurando na docência junto ao Instituto de Educação, da FURG. Desde 2009, assumi as disciplinas que envolvem a formação em EJA, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Geografia, Artes Visuais e Matemática; e também assumo novamente a orientação dos estágios em EJA dos estudantes da Pedagogia.

Construir uma trajetória na Instituição, como professora responsável por estas disciplinas, tem sido instigante, especialmente porque os cursos de Licenciatura da FURG ainda não dispensam maior atenção a esta modalidade na composição das disciplinas da área pedagógica e fazem da EJA, também na Universidade, algo à margem, em permanente luta por espaço e reconhecimento.

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Geografia possuem uma disciplina obrigatória, denominada EJA, ofertada de forma semestral, no segundo ano do curso, responsável por tratar da discussão histórica, conceitual, metodológica e curricular da EJA. Recentemente o curso de Licenciatura em Pedagogia aprovou a inclusão de outra disciplina em seu currículo, que se denomina Tópicos Atuais da EJA, que tem como objetivo tratar de questões mais cotidianas do trabalho pedagógico nesta modalidade. Já os cursos de Licenciatura em Matemática e Artes Visuais possuem a disciplina de EJA, como optativa em sua grade curricular.

O trabalho com os estudantes da Graduação nestas disciplinas é sobremaneira o que mais me instiga como professora. Pensar o Pedagogo da EJA, o professor de Anos Iniciais, os professores de Geografia, Artes ou Matemática dos Anos Finais e Ensino Médio da EJA envolve toda uma complexidade difícil de traduzir nesta escrita, dado o objetivo dela. Porém, sistematizando, posso elencar como principal o lugar desta modalidade na constituição dos cursos e do profissional por eles formado. Alguns questionamentos não querem calar como: Que formação podemos garantir com uma única ou duas disciplinas que tratam desta modalidade durante todo um curso de formação, num universo de mais de quarenta ou

cinquenta disciplinas? Que outros espaços são possíveis para esta formação na Graduação, dadas todas as exigências em torno da formação dos professores? De que maneira podemos contribuir para a construção de uma cultura da EJA que pudesse se expressar na configuração de outras disciplinas dos cursos? Ainda assim, a Graduação é um lugar significativo da formação em EJA? É possível construir um processo de formação legítimo em um curso hoje tão polivalente como o de Pedagogia?

Questões importantes como estas não serão respondidas por esta pesquisa, mas certamente são de meu interesse como pesquisadora e poderão ser desenvolvidas em outros trabalhos. Narrando meus ambientes de formação, não posso me furtar a trazer as inquietações que também me constituem como docente.

Outras trajetórias que neste momento recorro, como professora da Graduação, foram os ambientes e as experiências no curso de Pedagogia modalidade à Distância e no curso presencial de Pedagogia para professores em serviço (PARFOR²⁰). Do curso de Pedagogia à Distância, minha lembrança recupera a vivência nos estágios nas escolas de São José do Norte-RS, como uma experiência significativa ao conhecer as escolas de EJA deste município e a qualidade das intervenções educativas dos estagiários. Lembro-me do sentido pedagógico dado num trabalho crítico e comprometido com o contexto do qual faziam parte educadores e educandos. Do trabalho no curso de Pedagogia – PARFOR, penso que era desafiante possibilitar reflexões e algum encantamento com a EJA a profissionais tão envolvidos em suas etapas e modalidades de escolarização que não se relacionavam à EJA.

Outra vivência desta trajetória como docente efetiva tem sido o retorno à orientação dos estágios da Pedagogia em EJA. Esta vivência tem sido um tanto frustrante, dada a diminuição do número de estágios nesta modalidade e a dificuldade de intervir para mudar esta situação, tendo em vista alguns limites institucionais.

Acredito que o interesse pela realização dos estágios por parte dos estudantes existe. Embora também exista um receio em muitos deles da docência numa modalidade em que não se sentem devidamente preparados para atuar. Esta

²⁰ Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Maiores informações em: <http://freire.mec.gov.br/index-static/>. Acesso em 08 de março de 2013.

percepção dá destaque à problemática da formação dos educadores da EJA. Diante desta problemática, percebo que esta redução do número de estágios na EJA deve-se, principalmente, aos encaminhamentos de mapeamento e regulação das escolas parceiras por parte da Universidade, bem como a não autorização pela SMED da realização de estágios em turmas de EJA até o ano de 2012.

Verifico a ausência de um olhar mais atento e específico a esta modalidade por parte das duas instituições envolvidas na organização da atividade de estágio, sem considerar as particularidades desta atividade no que se refere à EJA. Desta maneira, este ano, por exemplo, há algumas reivindicações dos estudantes em torno da possibilidade da realização do estágio em EJA, como também são vários os empecilhos para esta realização como a falta de escolas disponíveis ou a localização geográfica delas.

Também considero importante mencionar que a decisão pelo estágio em EJA por parte dos estudantes nem sempre se dá pela identificação com esta modalidade, mas por necessidade de acomodação de horários em função da atividade profissional que exercem durante o dia. As dificuldades são muitas no momento de orientar considerando que estes estagiários trabalham durante o dia e realizam o estágio à noite, sem intervalos de tempo para os diálogos de orientação. Os cursos de Licenciatura no Ensino Superior, especialmente os noturnos, constituem-se em uma “modalidade de Educação de Adultos, especialmente agora, em que segmentos populares vêm tendo acesso a este nível de ensino” (BRITTO, 2008, p.5).

Estes ambientes e trajetórias têm sido significativos espaços de aprendizagem para os estudantes e para mim e, também, importantes contribuições têm sido levadas às escolas nestas atividades. O exercício da docência pelos estagiários com um olhar específico à EJA, ainda que no exercício, na tentativa, na experimentação, tecem, processualmente, interesses, atenções, metodologias específicas no ambiente das escolas.

A partir das experiências da docência no Ensino Superior, posso afirmar que hoje penso do lugar de quem tem aprendido na escuta destes diferentes sujeitos com os quais me encontro nesses diversos ambientes.

Do trabalho com as disciplinas: aprendo com o encantamento dos acadêmicos ao conhecerem histórias de vida de sujeitos da EJA; com a indignação

ao conhecerem a história das políticas públicas desta modalidade e a ousadia de ainda buscarem espaços de EJA para conhecerem e experienciarem-se; *aprendo* com o esforço dos estudantes na construção de atividades e possibilidades metodológicas que pretendem que partam do universo adulto.

Na Especialização, aprendo sobre a complexidade do trabalho em Educação à Distância e sobre o desafio da formação continuada para educadores que trabalham três turnos diários e constituem-se neste contexto de precarização de suas vidas e de seu trabalho, o que implica em suas trajetórias de formação.

*Nas atividades de extensão junto às escolas e professores, que mencionei quando narrava sobre minha história no NEEJAA, aprendo, como diz Arroyo (2005), que a EJA ainda é um espaço significativo de contribuição com a escola como uma totalidade. E que os educadores desta modalidade são sim os *andarilhos* da educação, como nos diz Barcelos (2010).*

Do trabalho nos estágios do curso de Pedagogia, tenho aprendido sobre as identificações que os estudantes vão construindo ao longo do curso, ainda que o curso não contribua para outras identificações senão com uma docência que é escolar e voltada à infância. E analisando, brevemente, essas identificações, encontro-me com histórias de estagiários marcadas por participação social, de leituras específicas de mundo marcadas pela crítica ao modelo de produção capitalista e deparo-me diante de histórias de processos educativos na vida adulta que muito os aproxima das trajetórias de estudantes da EJA. Nossos cursos de Licenciatura, especialmente os noturnos, são, em certa medida, imagens nítidas de contextos de EJA: estudantes adultos trabalhadores, de segmentos populares, como já tratei anteriormente.

Estas aprendizagens levam-me a querer investigar junto a educadores atuantes nesta modalidade sobre os seus ambientes de formação. Encontro sentido para esta intenção de pesquisa nas aprendizagens e reflexões que fui construindo e nas palavras de Soares, quando diz que: “para compreendermos o processo de formação dos educadores, não podemos nos deter somente à formação inicial. É necessário ampliarmos o olhar sobre as trajetórias dos educadores”, por meio de sua “história pessoal” (2005, p. 128).

Meus percursos profissionais e as reflexões deste autor reafirmam meu interesse e a relevância de pesquisar os ambientes de formação dos educadores de jovens e adultos, como forma de compreender a singularidade de suas trajetórias na formação de seus saberes, de seus valores, de suas atitudes, representações, imagem própria e identidade, ou seja, a individualidade do educador desta modalidade (SOARES, 2005).

Na mesma direção, Oliveira aponta que:

Conhecer o contexto de formação dos professores é penetrar na constituição de suas identidades e subjetividades, pois o professor, ao relatar a sua história de vida, sistematiza acontecimentos significativos no seu processo de formação e subjetivação. Esse trabalho de reconstrução de si mesmo e dos repertórios da profissão tende a definir o lugar social do professor e suas relações com os outros (2000, p. 21).

É com este entendimento que pretendo compreender como o educador de jovens e adultos vai se constituindo nos ambientes onde realiza sua trajetória de vida e de formação. Ou seja, como esses ambientes constituem os modos de ser e as práticas pedagógicas destes educadores.

Para dar conta desta problemática oriento-me nas seguintes questões de pesquisa:

- Quais ambientes são significativos na formação dos educadores da EJA?
- Quais experiências marcam a trajetória dos educadores da EJA?
- Quais saberes constituem as práticas pedagógicas e os modos de ser educador da EJA?
- Que sentimentos mobilizam os educadores no cotidiano da EJA?
- Que práticas pedagógicas exercem os educadores da EJA no contexto educativo?

As questões de pesquisa são permeadas pela intensidade do desejo em encontrar, não apenas respostas aparentes, presentes no próprio repertório dos profissionais e, sim, a congruência entre o significado das vivências durante o processo de formação e a subjetividade revelada por tudo que constitui a individualidade de cada educador desta modalidade. Trajetórias, saberes, valores, atitudes, conceitos, representações e *autoimagens*, dentre outros fatores, surgem e ressurgem, em um movimento contínuo, nas práticas pedagógicas dos educadores em questão.

3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ambientes de formação e de ser educador de jovens e adultos

*A história de um país não
está em parlamentos
ou campos de batalha...
mas no que as pessoas conversam
em dias comuns e intensos...
e como aram a terra,
discutem e partem
em peregrinação.*

Joe Gould ²¹

Neste capítulo, descrevo fatos da História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com o propósito de contextualizá-la e identificá-la, na tentativa de compreender a formação dos educadores no processo histórico da EJA. Para isto tomo emprestadas as palavras de Benjamin (1993): a “história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agora”. E da mesma forma as de Brandão, sobre a palavra e a história:

A palavra escrita inventa o sentido do futuro. O sentido e não apenas o sentimento. E ela inventa também o passado como história. Uma ‘história’ criada com um duplo sentido imposto à vida das pessoas e de seus mundos sociais. Primeiro com uma nova leitura do passado, pois a escrita e as ideias que derivam dela roubam do mito um pensamento oral, o seu poder de dizer “quem fomos para ser quem somos”. E uma história “dos nossos”, um fio narrativo lógico e demonstrado (mesmo quando entre ilusões e mentiras) e que nos toca, navegantes de uma efêmera geração, levar adiante como um dever de identidade (2001, p. 19).

Estes autores ajudam-me a contar histórias da EJA – o que demanda um rigoroso trabalho, na tentativa de reconstruir a trajetória de momentos e experiências mais significativos, num esforço de não considerar apenas os dados oficiais, a legislação e as políticas, mas um pouco da vida, das histórias narradas, tal como anuncia o personagem do filme citado na epígrafe.

A história da Educação de Jovens e Adultos tem sido estudada por autores como: Sérgio Haddad (1992, 2007), Sérgio Haddad e Maria Clara di Pierro (1999), Vanilda Paiva (1983, 2003), Carlos Rodrigues Brandão (2001), Moacir Gadotti

²¹ Joe Gould, personagem do filme *Crônicas de uma certa Nova York*.

(2000), Leôncio Soares (2001, 2004), Maria Clara di Pierro (2001, 2003), Liana Borges (2001, 2006), Ivone Regina Martins (2011), entre tantos outros, que contribuem significativamente para a produção de conhecimento nesta área. No campo da formação de educadores da EJA, Leôncio Soares (2004, 2005, 2006, 2008, 2011) destaca-se na realização de diferentes pesquisas que buscam narrar e compreender a historicidade desta formação específica do educador da EJA. O referido autor é sujeito deste processo, atuando na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)²², no curso de Pedagogia, com habilitação em EJA, orientando diferentes dissertações e teses desta temática. Outros autores realizam estudos que permitem que possamos compreender este percurso histórico da formação do educador desta modalidade. Destaco, nesta escrita, os estudos de Arroyo (2006), Porcaro (2011), Vieira (2006), Barcelos (2007), Soares e Simões (2005), Machado (2001, 2007), Moura (2009), Ribeiro (1999) e Silva, Porcaro e Santos (2011).

Temos várias linhas que compõem a história da EJA: a questão da legislação e a formulação de políticas, projetos e programas por parte dos governos; a história das Conferências Internacionais de EJA e dos Fóruns; a construção histórica e conceitual da EJA e da educação como um todo; os movimentos e as iniciativas populares, que inscreveram a sua trajetória peculiar na Educação de Jovens e Adultos através de práticas não formais; entre, provavelmente, tantas outras ramificações da construção deste percurso. Resgatar a história da Educação de Jovens e Adultos, desta forma, torna-se uma tarefa complexa, pois envolve uma expressiva diversidade de experiências, de práticas formais e não formais de escolarização, profissionalização e organização popular. São muitas EJA's, muitas identidades da EJA que brotam deste mergulho nas histórias. Isto faz pensar na multiplicidade que caracteriza historicamente também a formação do educador, as diferentes identidades, saberes, percursos por eles construídos.

Neste sentido, a revisão do histórico da EJA orienta as discussões e reflexões acerca da formação do educador desta modalidade, em diferentes ambientes, tempos e espaços, sem a pretensão de um registro linear, completo, neutro, positivista, mas considerando, como afirmam Haddad e Pierro (2000, p. 108) que:

²² A Universidade Federal de Minas Gerais, ainda na década de 80, assumiu a formação inicial de educadores de jovens e adultos, assim como outras instituições no país.

Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sérios riscos de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida numa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social.

Portanto, desafio-me a refletir sobre o campo conceitual, quando se trata deste processo educativo e inicialmente analisar como ele foi se constituindo dentro do campo da Educação Popular, já que vários autores comungam hoje da opinião de que a EJA é bem mais compreendida quando a situamos como Educação Popular, devido às exigências da realidade de uma maior competência científica e sensibilidade dos educadores e das educadoras, como nos diz Freire:

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular. Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios (2003, p. 16).

A história da EJA confunde-se com a história da Educação Popular. Brandão (2002), em busca de nomes e de sentidos que possibilitassem melhor definir esta “educação” a um suposto estrangeiro, problematiza o que compreendemos como Educação Popular, e a tradição dos estudos e práticas com ela identificados, conceituando-a a partir de dois grupos de sentidos:

Segundo ele, seria a Educação Popular uma espécie de caminho capaz de dar condições às classes populares para efetivar, de algum modo, a transformação social. Dentro de uma lógica socialista, reagindo à *sociedade opressora e capitalista* (BRANDÃO, 2002, p.168), possibilitando a tomada do poder, sem a qual, não há possibilidade de mudança.

Na continuidade, complementa, afirmando que a Educação Popular também pode ser concebida como instrumento de cultura, cujo objetivo maior é a própria educação. Um instrumento apto a interferir beneficentemente, com equidade, na qualidade de vida dos excluídos, daqueles que vivem para além das margens aceitáveis dentro do que se concebe como dignidade humana. A *plenitude da pessoa cidadã* (BRANDÃO, 2002, p.168) só pode ser vivida dentro dos padrões de dignidade humana, para o que a educação consiste no começo deste caminho. Porém não qualquer educação e, sim, uma coerente luta dos excluídos na

supressão de suas demandas socioculturais e econômicas, sem fazer uso de ações paternalistas, mas da construção de saberes alicerçados na dialética e na dialogicidade explicitadas em Freire (1987, 1992, 1997).

Para além de se posicionar em um ou outro grupo nas definições sobre Educação Popular, Brandão, nestas duas diferentes compreensões, permite que possamos recordar muitas imagens da história da EJA: práticas não governamentais, práticas populares, não formais, conceitos que se confundem com iniciativas identificadas ou não com projetos políticos emancipatórios e com o horizonte socialista. Por estas razões, penso que seja significativo, no contexto deste capítulo, trazer estas ideias como forma de olhar para as diferentes experiências que constituem a história da EJA com a atenção merecida.

A partir de pesquisa de trajetórias de educadores considerados ícones da Educação Popular²³ na década de 60, Vieira afirma que a EJA é desafiada pela Educação Popular:

[...] no tocante à sua vocação de proporcionar a vivência de um direito historicamente negado às camadas populares brasileiras: o direito à educação. Esse direito é compreendido não apenas como o do acesso das camadas populares à escola, pela ampliação do número de vagas; mas, sobretudo, pela sua permanência em uma escola que garanta o direito de todos a uma educação de qualidade (2006, p. 354).

Segundo Arroyo, a EJA sempre aparece vinculada a outro projeto de sociedade, um projeto inclusivo, no qual o povo passa a ser sujeito de direitos. A EJA, historicamente, constitui-se uma das modalidades da educação mais politizada. Talvez, por ser caracterizada pela presença e intervenção de diferentes agentes da sociedade, bem como pela participação do próprio povo. O que a liberta de limites e ações burocratizados, mantendo-se um campo aberto a outras possibilidades (2005, p. 31).

Contando então algumas histórias...

As pesquisas sobre a história da EJA demonstram que ações educativas envolvendo jovens e adultos não são novas em nosso contexto. Segundo estes pesquisadores, já no Período Colonial, os religiosos – principalmente Jesuítas,

²³ Sobre a contribuição da Educação Popular para as experiências de Educação de Jovens e Adultos, ver: VIEIRA, Maria Clarisse. *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

transmitiam princípios religiosos e ofícios, bem como normas de comportamento, na maioria das vezes para adultos. Essa ação durou até a expulsão dos Jesuítas, em 1759, o que modificou a intencionalidade do sistema de ensino. Após sua expulsão, segundo Galvão e Soares: “não teve experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de adultos. A ênfase da política pombalina estava no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias” (2004, p. 30).

Na Constituição de 1824, já no Império, por sua vez, tivemos a garantia da instrução primária para todos os cidadãos, o que não passou de intenção constitucional, pois nada de concreto chegou a se efetivar. Mesmo sendo interpretada como direito para as crianças, as Constituições que se sucederam também demonstraram a intenção legal da educação para todos os cidadãos.

Na Primeira República, a Constituição de 1891 delegou às províncias e aos municípios a responsabilidade pública pelo ensino básico. Essa mesma Constituição excluiu os analfabetos da participação pelo voto, mesmo que, no censo de 1920, 72% das pessoas acima de cinco anos permanecessem analfabetas.

Segundo Paiva (2003), a proibição do voto pelo analfabeto, através da Lei Saraiva²⁴ (1881), teria contribuído para dar visibilidade à figura desse indivíduo. Martins reflete que a partir deste momento:

A preocupação com o atendimento dessa parcela da população provocaria o surgimento de *curios noturnos*, *aulas noturnas gratuitas* ou ainda *escolas noturnas para adultos*, oferecidas por iniciativa de instituições culturais e sociedades filantrópicas, de caráter privado e, até mesmo, pela disposição de professores e alunos (2011, p. 2).

Segundo Martins, nas primeiras décadas do século XX intensificou-se a preocupação com a alfabetização de adultos e isto favoreceu o surgimento de diferentes campanhas e programas no território nacional:

[...] alguns deles promovidos por associações de intelectuais e outros pelos próprios estados e municípios. A essas ações, outras iriam somar-se com o propósito de erradicar o analfabetismo no Brasil, como as empreendidas pelas chamadas ligas nacionalistas. Essas associações iriam empreender um verdadeiro combate cívico contra o analfabetismo, tendo algumas delas, sede em diversos estados,

²⁴ Segundo Martins: A Lei Saraiva, instituída pelo Decreto n.3.029, de 09/01/1881, tratou de forma diferenciada os analfabetos: concedendo o direito de votar aos alistados antes de 1881 e, exigindo aos cadastrados, a partir de 1882, a comprovação de que sabiam, pelo menos, escrever o próprio nome. De certa forma, apesar de, no texto legal, não haver menção expressa à proibição do voto do analfabeto, as práticas estabelecidas pela regulamentação da lei, acabaram “excluindo” o analfabeto do processo eleitoral (2011, p. 2).

como a Liga de Combate ao Analfabetismo criada em 1915 (2011, p. 3).

Ainda segundo esta autora (MARTINS, 2012, p. 3), independentemente do pertencimento à direita ou à esquerda, dentre os intelectuais, o combate ao analfabetismo tem sido mais do que uma bandeira ideológica, tem sido uma luta concreta. Ambos os grupos possuíam argumentos fortes para buscar a alfabetização da população. Os primeiros por crerem que somente através da alfabetização seria possível a concretização do tão sonhado desenvolvimento, através da industrialização e da urbanização. Os segundos acreditavam que a alfabetização consistia em um pré-requisito para a conscientização das massas populares.

A partir destas leituras, vejo que uma preocupação mais sistematizada com a Educação de Jovens e Adultos só começa a surgir perto da década de 40, pois só na Constituição de 1934, com a criação do Plano Nacional de Educação, é que ela foi considerada como direito de todos e dever do Estado, no Ensino Primário integral gratuito e de frequência obrigatória, que resultou em ações concretas, no sentido de possibilitar a escolarização até em função do processo de industrialização do país. Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos, que desenvolveria ações junto aos estados e municípios.

De acordo com Paiva (2003), a proclamação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao definir como direito fundamental o “direito à educação”, constituiu-se em um marco importante no plano internacional na luta pelo direito à educação. Neste sentido, a partir deste momento, a UNESCO tem atuado na busca de garantir a manutenção deste direito, implementando propostas e estabelecendo espaços de discussão em diferentes países.

As CONFINTEA's²⁵ são exemplos deste esforço criado em 1949. De acordo com a Unesco, a V CONFINTEA foi:

[...] considerada um marco como conferência, estabeleceu um entendimento holístico de educação e aprendizagem de adultos dentro da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A educação e aprendizagem de adultos foram reconhecidas como ferramentas chaves para lidar com os desafios de desenvolvimento

²⁵ Conferências Internacionais de Educação de Adultos, criadas pela UNESCO, que acontecem a cada 12 ou 13 anos, desde o final da década de 40 (Dinamarca 1949, Canadá 1960, Japão 1972, França 1985, Alemanha 1997, Brasil 2009). Mais informações no site: <http://www.unesco.org/pt/confinteavi>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2013.

sociais atuais em todo o mundo (BOLETIM ELETRÔNICO DA UNESCO, 2007, p. 01).

A sexta edição desta significativa conferência foi realizada em 2009, no Brasil. Não encontrei sistematizações realizadas após o evento. Um texto de Haddad (2009), anterior à sua realização, apontava o desafio da participação da sociedade civil e, para isso, fazia um balanço das demais conferências e da realidade brasileira.

A CONFINTEA foi geradora da criação dos Fóruns de EJA, espaços importantes de participação dos educadores, pesquisadores e demais sujeitos da EJA. O primeiro fórum estadual, criado em 1996, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do estado do Rio de Janeiro organizou-se a partir da convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V CONFINTEA. A experiência deste Fórum fez com que outros estados também se articulassem e organizassem os seus. Isto também impulsionou a criação do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA que, desde 1999, é realizado anualmente em um dos estados da federação. De acordo com o histórico dos fóruns, “A legitimidade dos Fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços”. Assim como os ENEJA’s constituem-se em:

[...] um espaço a mais em que se exercita a convivência com as diferenças e com modos de pensar a EJA, produzindo, democraticamente, respostas a questões candentes que precisam ser tratadas em nível nacional e articuladas em todo o país, alterando o quadro das políticas, ainda fortemente marcadas, nos níveis locais, por concepções escolares presas às praticadas nas escolas regulares para crianças. O campo do conhecimento vivenciado por jovens e adultos no mundo exige renovação permanente e formulações curriculares adequadas às necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos²⁶.

No VII ENEJA, realizado no Distrito Federal, foi aprovada a proposta de realização dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, os quais estão em sua terceira edição. Este evento tem sido um lugar de encontros e, para além disso, de estabelecimento de diretrizes, de princípios, um espaço de diálogos sobre ser educador de jovens e adultos e os desafios de sua formação²⁷.

²⁶ Fonte: <http://forumeja.org.br/historico>. Acesso em 25 de fevereiro de 2013.

²⁷ Os livros com as sistematizações dos três seminários encontram-se em: <http://forumeja.org.br/node/2283>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

Retomando uma referência cronológica da escrita, destaco que, em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que foi um marco na história desta modalidade. Nesse período, havia uma preocupação com a qualificação da força de trabalho para o desenvolvimento urbano e industrial. No Congresso, além da questão da garantia do direito dos adultos à educação, surgia a preocupação com a responsabilidade social e política, e com a relevância dos conhecimentos aprendidos. Nesse evento, aparece Paulo Freire, coordenando um grupo de educadores pernambucanos, que já realizavam trabalhos de Educação de Adultos nos movimentos sociais, como outros educadores pelo país que discutiam uma forma alternativa de alfabetização de adultos, levando em conta o universo vocabular dos alfabetizandos. Segundo Freire,

[...] mais que escrever e ler que ‘a asa é da ave’, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de ‘escrever’ a sua vida, o de ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos (1982, p. 16).

Como exemplo dessas iniciativas, que envolviam movimentos sociais e governo, destaca-se o Movimento de Educação de Base (MEB), e o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), entre muitos outros.

O MEB, um dos precursores das experiências de MOVA, criado entre 1960 e 1961, através de um convênio entre o Governo Federal e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, de acordo com Brandão:

[...] procurou pautar seu trabalho de alfabetização no diálogo entre todos os participantes do projeto pedagógico, na conscientização como um suposto fundador do próprio exercício do aprendizado de ler e escrever e na motivação à participação consciente e politicamente responsável, tanto nos trabalhos locais, comunitários, quanto em projetos amplos de transformação de toda a sociedade brasileira (2001, p. 30).

O MCP do Recife desenvolvia várias atividades, entre as quais a Educação de Adultos, que era coordenada por Paulo Freire. A base do movimento eram os Círculos de Cultura, grupos de pessoas que se reuniam para discutir temas variados, num exercício permanente de “leitura do mundo”, pautado principalmente no significado de “cultura”, trazendo a reflexão do ser humano como ser histórico, produtor de cultura.

Os trabalhos desenvolvidos no MCP influenciariam projetos de Educação Popular que se espalhavam pelo país. A Campanha de Alfabetização de Adultos em Angicos foi que rendeu repercussão nacional ao trabalho de Paulo Freire. Ela foi uma verdadeira revolução na chamada “luta pelo fim do analfabetismo”, porque invertia o sentido do que até então era “básico” na Educação Popular, como coloca Brandão (2001, p. 39):

- 1º) saber não é acumular conhecimentos dados, mas participar ativamente de cenários contratuais de criação de saber, como um processo inacabado e contínuo de descoberta e de recriação pessoal partilhada de sentidos, de significados, de valores críticos de conduta e de orientação autônoma do destino;
- 2º) aprender deve ser uma atividade permanentemente dialógica, na qual participam educadores-educandos, co-responsáveis todos pela criação e partilha de conhecimentos, de vivências e de práticas sociais;
- 3º) todo aprendizado de leitura da língua estende-se essencialmente a uma leitura crítica e pessoalmente consciente de todas as outras gramáticas, ideologias e universos simbólicos do mundo social onde se realiza o processo de educação - aprender a ler-e-escrever palavras envolve uma criação pessoal de releitura crítica e criativa de si mesmo, do campo de interações com os outros e dos contextos culturais nos quais elas se realizam;
- 4º) uma alfabetização conscientizadora deve conduzir o sujeito alfabetizado a um horizonte maior de visibilidade de alternativas de sua participação em seu mundo social.

Um estudo de Haddad sobre o estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil concluiu que, “no que concerne a educação de jovens e adultos, o pensamento freireano continua a ser a referência a partir da qual os pesquisadores aderem, tecem críticas ou incorporam novos aportes” (2002, p.16) e que, entre todas as dissertações e teses produzidas sobre o tema “nenhum estado deixa de referi-lo” (2002, p.66). Casali, em artigo sobre o legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica, diz que “não há programa de educação de jovens e adultos, hoje no Brasil (nem na América Latina, África e Ásia) que não leve em conta as referências de Freire para sua ação” (2008, p.29).

Estes dados parecem nos dizer muito sobre a importância da Educação Popular na configuração da EJA.

Em 1964, o Ministério da Educação cria o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, organizado por Paulo Freire, devido à repercussão da experiência em Angicos, que implantaria 20.000 Círculos de Cultura no território brasileiro. Mas a experiência durou pouco. O Plano foi extinto por decreto dos

militares, que tomavam o poder, e as inúmeras experiências de Educação de Adultos desapareceram ou regrediram em consequência da repressão.

A eclosão da rebelião militar, em 31 de março de 1964, e consequente a deposição de João Goulart, não abriu espaço apenas para os militares conduzirem o país à proclamada “normalidade constitucional”, o que de fato aconteceria muitos anos depois, mas sim à construção de um regime onde a repressão abatia-se sobre todos os setores oposicionistas ao novo governo. Martins Filho busca explicitar a ocorrência do Golpe de Estado em seu momento histórico, afirmando:

Depois de 1945, quando saiu Getúlio Vargas, o país viveu seu mais sonoro período de liberdade política, com eleições regulares e crescente participação popular, mas permaneceram o sistema de controle dos sindicatos pelo estado, as leis eleitorais que favoreciam os esquemas tradicionais de clientela e o veto a qualquer modificação na estrutura da propriedade da terra. O golpe militar triunfou no momento em que as lutas populares ameaçavam ampliar as fronteiras da democracia (1996, p.27).

O Golpe de Estado estava imbricado de diversos sentimentos e presenças que superavam os vinculados e expressos pelos militares. Além do apoio quase incondicional da burguesia nacional e das camadas médias conservadoras, persistia a aprovação e o respaldo dos Estados Unidos, através de recursos financeiros e outros mecanismos ligados à política diplomática, respondendo às necessidades da Guerra Fria.

A ditadura militar brasileira foi marcada pelas instaurações frequentes de atos institucionais. O último desses, e determinante para o “terror de estado” que veio apoderar-se do país por um longo período, foi o Ato Institucional nº 5, um golpe dentro do golpe, que suspendia os resquícios da democracia, fechando o Congresso por tempo indeterminado e mandando prender líderes da oposição, liberais ou de esquerda (MARTINS FILHO, 1996).

Enquanto isso, em 1969, o Governo Federal inicia as atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, e o Ensino Supletivo. A meta era acabar, em dez anos, no máximo, com o analfabetismo, com um movimento capaz de atender amplas parcelas de adultos analfabetos, mediante um intenso controle federal, sendo concebida como uma ação que se extinguiria após resolver o problema do analfabetismo. O Programa tinha pouca articulação com o sistema de Ensino Básico, foi uma rejeição explícita das experiências anteriores de Educação

Popular, especialmente as de Paulo Freire, embora se apropriasse da sua metodologia. Adotava, porém, uma cartilha que concebia a alfabetização como algo mecânico e alheio ao universo cultural dos alfabetizandos, esvaziando o conteúdo crítico das propostas de alfabetização dos movimentos populares e utilizando um material padronizado em todo o Brasil. Por sua presença maciça no país, serviu para legitimar a nova ordem política implantada, através do controle e da subserviência dos setores subalternos.

Apesar disso, fora do aparelho estatal, outras experiências populares foram se transformando e sendo assumidas pelas igrejas, associações de moradores e outros espaços comunitários de educação não formal, embasadas na Educação Popular e de forte cunho político.

A Lei 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em plena Ditadura Militar, regula o Ensino Supletivo, com características do ensino regular, mas “acelerado”, com estrutura própria e flexível, devido à urgência para que se ofertasse mão de obra letrada ao mercado. Esta Lei, segundo Soares (2005, p. 129) explicou em um artigo, indica a necessidade de preparação do professor tendo em vista as especificidades de se trabalhar com adultos.

Em 1985, foi extinto o MOBREAL e foi substituído pela Fundação Educar, que conveniava com prefeituras ou associações da sociedade civil, para oferecer alfabetização de adultos, com ajuda de custo aos educadores e aquisição de material didático.

Durante o Governo Collor, foi extinta a Fundação Educar e os grupos que estavam trabalhando não tinham mais recursos para manter os projetos. O Governo, então, criou o PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que praticamente nem chegou a acontecer. Esse Governo demonstrou seu total desinteresse pela EJA, conforme a afirmação na imprensa de seu terceiro Ministro da Educação:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos esforços em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Jornal do Brasil, 12 de janeiro de 1991).

Neste movimento de narrar, ora linearmente, atendendo a ordem cronológica, ora circulando entre conceitos, reflexões, conflitos, do que decido e consigo contar no contexto deste capítulo, reflito que temos uma história de EJA marcada até aqui – meados da década de 90 – por iniciativas populares, por iniciativas filantrópicas, por intenções religiosas, políticas, econômicas, com pouca participação do Estado, ou com uma participação também atrelada aos interesses antes transcritos. Segundo Haddad (2009), é suficientemente conhecida a participação nos processos educativos de adultos da Igreja no Período Colonial e a dos sindicatos, no Período Republicano.

Posso observar, a partir deste resgate, a ausência de referências ao educador desta modalidade. O que se pode refletir? Que percursos podem ter sido construídos por este educador? Em que ambientes transitou? Como estes programas, projetos, políticas teceram (ou não) formas de ser educador desta modalidade? Que identidades foram até aqui constituídas? Que saberes ele construiu? Quem é o educador da EJA até este momento histórico?

Com olhar nestas questões, continuo narrando a história da EJA, visando contextualizar as discussões acerca da temática desta proposta de tese.

No Governo de Fernando Henrique Cardoso, a situação precária da EJA foi se agravando, com retrocessos na Constituição Federal, na criação da nova LDB (Lei 9.394/96), com a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, que não inclui a Educação de Jovens e Adultos, bem como a inexistência de uma Política Pública para a Educação de Jovens e Adultos que atendesse à demanda de adultos não alfabetizados. Ao contrário, esse governo tratou o analfabetismo como doença, de forma assistencial, com o programa Alfabetização Solidária, ou com campanhas do tipo “Adote um Analfabeto”.

A LDB, ao tratar da EJA de forma muito genérica, ao mesmo tempo que garante o direito à educação por parte dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola e o direito à formação por parte do educador desta modalidade, faz da EJA uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, com uma especificidade própria, mas não trata com a devida atenção destas definições, deixando um imenso vazio no que se refere aos direcionamentos e compreensões a ela referidos. Segundo Soares, a referida Lei “estabelece a

necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos” (2005, p, 129).

Em geral, as ações desse governo demarcam um desgaste da EJA, com a inexistência de legislação, de investimentos e de Políticas Públicas que pudessem atender à demanda de jovens e adultos não escolarizados de todo território nacional. Como diz Arroyo, “a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares” (2001, p. 10).

No Rio Grande do Sul, em 1995, no Governo Antônio Britto, foi criado o Programa Piá 2000, que era composto por projetos de educação e assistência, entre eles a Alfabetização de Jovens e Adultos. A EJA baseava-se no Projeto LER, que se destinava à alfabetização nas escolas; nos Cursos Supletivos, que davam conta das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de forma fragmentada e acelerada; nos Exames Supletivos e nos antigos Centros Estaduais de Ensino Supletivo (CEES), que serviam para preparar os estudantes para as provas dos Exames Supletivos.

A formação dos educadores do Programa Piá 2000, assim como do Projeto Ler, era realizada em parcerias com as Universidades através de projetos de extensão. A FURG, na ocasião, foi uma das universidades parceiras.

Em 1999, estes projetos foram extintos, quando foi concluída a gestão desse governo e foi eleito o Governador Olívio Dutra, que criou o MOVA-RS, primeira experiência de MOVA Estadual, parte da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do RS.

Considero significativo contar um pouco do MOVA-RS e da Política Pública de EJA de uma Administração Popular que, acredito, que mais tenha aproximado suas propostas das defesas históricas dos estudiosos e militantes da EJA.

No Rio Grande do Sul, de 1999 a 2002, foi realizado o processo de Construção da Escola Democrática e Popular, o que foi chamado de Constituinte

Escolar²⁸. Foi um tempo de intensos debates com as comunidades escolares, para a definição das diretrizes que orientariam a Política Pública Educacional do Estado, discutindo dificuldades, conhecendo as diferentes realidades e construindo propostas que, em agosto de 2000, foram levadas para a Conferência Estadual da Educação, definindo, assim, os Princípios e as Diretrizes para a Educação Pública do Rio Grande do Sul. Destes processos resultou a elaboração ou reelaboração dos Projetos-Político-Pedagógicos das escolas, Regimentos e Planos de Estudo, onde a especificidade da EJA foi definida, subsidiada por assessorias e documentos formulados no diálogo entre os assessores²⁹, governo e escolas.

Particpei ativamente da implementação da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos, como coordenadora regional do MOVA-RS e integrante da equipe da EJA da coordenadoria. A política de EJA, naquele momento, traçando a conformidade com a recentemente promulgada LDB 9.394/96, a partir do parecer CNE 11/2000 e pareceres e resoluções do Conselho Estadual de Educação, abrangia: os Exames Supletivos, a EJA nas escolas, os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular (antigos CEES) e o MOVA-RS.

O MOVA-RS é herdeiro da tradição dos movimentos populares e nasce a partir da experiência do MOVA-SP, criado por Paulo Freire, quando foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, em 1989. A partir do MOVA-SP, muitas outras experiências de MOVA's foram construídas em administrações populares municipais e estaduais. Foi também construída a rede MOVA-Brasil, que reúne todas estas experiências de Mova's espalhadas pelo país.

A trajetória consolidada do MOVA-POA, criado em 1997, é relevante na história dos Movimentos de Alfabetização no país e da mesma forma do MOVA-RS. Não só pelo processo construído no município, articulado com diversas políticas públicas reconhecidas internacionalmente, mas também pelo pioneirismo das políticas de EJA implementadas, como a criação do SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos, criado em 1989, com investimentos na oferta desta modalidade,

²⁸ Para melhor conhecer esta Política, ver: CUNHA, Álvaro Luís Ávila. Constituinte Escolar do RS como práxis político-pedagógica e sua dimensão ambiental. Tese – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, 2010.

²⁹ Carlos Rodrigues Brandão, um destes assessores, narra suas experiências no Estado do Rio Grande do Sul em três obras: Brandão, C.R. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002; BRANDÃO, C.R. *A pergunta a várias mãos: a experiência de pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003; BRANDÃO, C. R. (org.). *De Angicos a Ausentes: quarenta anos de Educação Popular*. Porto Alegre: CORAG, 2001.

na qualificação dos espaços pedagógicos, na formação dos professores, entre outros.

Dentro da Política Pública de EJA do referido governo estadual, a EJA nas escolas, bem como nos Núcleos, tem por objetivo possibilitar o acesso à escola aos adultos ainda não escolarizados, com um currículo voltado para as necessidades e a realidade dos jovens e adultos trabalhadores, prevendo a democratização da carga horária, dos tempos e espaços escolares, e uma avaliação emancipatória.

O Documento da Política Pública de EJA do Rio Grande do Sul, no qual embasa a construção deste texto, estabelece a Educação de Jovens e Adultos como direito, e coloca que a EJA deve ir além da Educação Formal; “deve incorporar as práticas e os saberes construídos no cotidiano, assumindo a educação não formal, quase sempre desenvolvida nos movimentos populares e organizações sociais” (2001, p. 48). E coloca o MOVA-RS com as parcerias que faz com a sociedade civil, atendendo mais de seis mil turmas de alfabetização na época, procurando dar conta de uma alfabetização inicial (nível alfabético), que deveria acontecer em espaços não formais, como as Igrejas e as Associações de Bairro e tem como objetivo alfabetizar os adultos numa perspectiva libertadora, numa ação cultural, como coloca Paulo Freire, encaminhá-los posteriormente às escolas para que deem continuidade ao seu processo de formação.

Nesta Política Pública de EJA, também é proposta uma reflexão sobre seu currículo, “definindo novos compromissos para a organização dos tempos e espaços de ensinar e aprender” (2001, p. 51), pois, mesmo 30 anos depois da Lei 5.692/71, que criou a Suplência, esta permanecia com o intuito de acelerar o término do Ensino Fundamental ou Médio, para o cidadão ser absorvido pelo mercado de trabalho rapidamente, sem se falar que a EJA ainda ocupava um lugar à margem, com diversos exemplos para ilustrar.

Esta discussão sobre o currículo inclui o compromisso com um currículo crítico, que parte da realidade dos educandos, do compromisso com a transformação da realidade, com a construção da identidade da EJA, com uma avaliação emancipatória e com a redemocratização dos tempos e espaços educativos, levando em conta o tempo da escola e o tempo do aluno, e rompendo com a marca da Suplência.

A este respeito, Soares destaca:

A educação de jovens e adultos precisa ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que contemple os múltiplos processos de formação. Nessa direção, a educação continuada, que implica apropriação, criação e aquisição de novas competências ao longo da vida, é a modalidade que mais se aproxima do ideário da EJA. É a potencialização do sujeito nas suas diversas dimensões (2001, p. 221).

Pensando, então, na atualidade, é preciso refletir sobre os processos da história recente, do hoje que se faz história. Minha impregnação dos processos vivenciados no MOVA-RS talvez não me permitam o distanciamento necessário para avaliar devidamente as lacunas da política implementada neste momento histórico. Ainda assim, no primeiro capítulo, quando narro minha história e nesta, alguns percursos pessoais na história do Movimento, faço algumas reflexões que apontam para uma análise mais crítica e distanciada.

Na continuidade da história...

As eleições para Governadores e Presidente no ano de 2002 pontuam um momento importante na história da Educação de Jovens e Adultos. Se, por um lado, no Rio Grande do Sul, um novo Governo demarca um retrocesso no que se havia construído na gestão anterior, tomando como referência esta modalidade de ensino; por outro, no Brasil, deveríamos, então, ver a concretização de lutas de décadas dos Movimentos Populares, dos educadores, dos teóricos da área, em razão de um governo que assume com propostas de uma Educação Popular.

Mas, na realidade, o que presenciamos ainda não atende às demandas da EJA. As propostas do governo federal na gestão 2003-2006 para a EJA, embora qualifiquem, indiscutivelmente, os projetos e financiamentos para esta modalidade, estão aquém do que se discute como necessidade concreta dos setores da sociedade que necessitam ou desejam retornar à escola. Na alfabetização, o Governo cria o Projeto Brasil Alfabetizado, instituindo a Secretaria Nacional Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, para atuar como articuladora das parcerias com organizações governamentais e não governamentais, visando à “erradicação” do analfabetismo durante o mandato de quatro anos. No entanto, ainda que essas ações representem um avanço nas discussões da EJA, continuam sendo alternativas provisórias que não implicam no compromisso com uma política de continuidade da escolarização. Além disso, preocupam os termos usados no

discurso dos dirigentes, por exemplo, “erradicação”, já discutida por Freire nos anos setenta, o qual alertava para a discriminação dos sujeitos não alfabetizados, culpabilizando-os pela própria condição social.

De acordo com Fávero e Rivero (2009), dois fatos importantes ocorrem na história da EJA a partir de 2000: o Parecer CNE 11/2000, que estabelece as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, e a aprovação do FUNDEB³⁰. Os autores consideram que este novo Fundo abre novas perspectivas para o período, retomando a defesa do direito dos jovens e adultos a uma educação de qualidade. Por outro lado, segundo os autores, a aprovação do FUNDEB resultou da luta da sociedade civil – em especial dos fóruns de EJA – para garantir o financiamento das experiências alternativas de EJA e a ampliação do atendimento no Ensino Médio.

Di Pierro, em 2003, afirmava que as organizações da sociedade civil estavam valorizando a disponibilidade para o diálogo do novo governo e sua decisão política de conferir importância à educação de pessoas adultas, mas criticava a ausência de definições relativas ao financiamento do Programa Brasil Alfabetizado, alertando sobre o risco de desarticulação das ações de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, alocadas em diferentes órgãos de governo, como a Secretaria Nacional da Pesca, a Secretaria Nacional da Mulher, entre outros.

Soares critica o aspecto de campanha assumido pelo Programa Brasil Alfabetizado, mas pondera que:

O Programa tem sido colocado como uma das prioridades do governo federal e, desse modo, dá margens, principalmente através do estabelecimento de parcerias, à estruturação de projetos mais consistentes e mais duradouros. Por ter uma estrutura flexível, não padronizada e estar diretamente vinculado ao Ministério da Educação, possibilita uma relação mais permanente com as redes de ensino, pressionando-as para que garantam a continuidade do processo educacional e, desse modo, a efetiva conquista do direito à educação. A alfabetização inicial é apenas um primeiro passo (2004, p. 55).

O que percebo na região sul do Rio Grande do Sul é a pouca representatividade do projeto. Não conseguiu a abrangência que almejava e reproduziu algumas distorções que, há muito tempo, eram tidas como superadas no campo da EJA, mas ainda tão frequentes nos programas. Demonstra também pouca

³⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação, criado em 2007.

preocupação com a formação do educador, não construindo estratégias para que se efetive um processo de formação continuada, base de qualquer programa de pretensa qualidade, como pude comprovar atuando esporadicamente em eventos promovidos dentro desta política.

No Rio Grande do Sul, o programa do governo Germano Rigotto (2003-2006) manteve as mesmas características do programa federal de alfabetização de adultos, basicamente com as mesmas críticas e dificuldades, apresentando somente mais representatividade nos municípios. Mas, paralelamente, pouquíssimo investimento, revelando pouco comprometimento com esta esfera social.

As gestões de 2007 a 2010 caracterizaram-se pela manutenção do então Presidente Lula e mudanças no governo do Estado, assumindo seu comando Ieda Crusius. Este contexto está marcado pela continuidade e qualificação de Políticas Públicas Federais, superando muitas dificuldades e críticas apontadas anteriormente, com visíveis aumentos nos investimentos, a criação do FUNDEB, que inclui desta vez a contagem das matrículas da EJA, a criação de projetos voltados à qualificação para o trabalho e para a educação da juventude, como o PROEJA e o PROJovem, entre outras ações. Porém, na esfera pública estadual, a EJA enfrentou dificuldades como a ausência de projetos e o fechamento de turmas e escolas de EJA, justificados pelo governo pela ausência de demanda por matrículas nesta modalidade.

Os últimos governos eleitos no plano federal e estadual não apresentam modificações no quadro da EJA, nem nos desafios já apontados. No plano federal, o Programa Brasil Alfabetizado continua sem representatividade na região e o governo não assume mais responsabilidade e diretividade na condução das políticas desta modalidade, mantendo nos estados e municípios este compromisso. No plano estadual, os professores de EJA relatam ainda um sentimento de abandono e inúmeras tensões surgem dos conflitos da categoria com o Executivo Estadual. O retorno do MOVA-RS anunciado no Plano de Governo não se efetivou por parte desses gestores, assim como outras promessas de campanha.

Além dos estados e do poder público federal, os municípios também realizam projetos de Educação de Jovens e Adultos, frequentemente na forma de programas de curta duração ou de classes de aceleração, que denominam EJA. Há poucos dados e informações sobre essas iniciativas municipais, demonstrando a

importância e a urgência da realização de pesquisas neste campo. No caso de Rio Grande, existe o PROMEJA³¹, na rede municipal, em 11 escolas, de um total de 54 escolas de Ensino Fundamental³².

Num paradoxo com os relatos acima, na atualidade, como em diferentes momentos históricos, é visível que “Com o advento das novas relações no mundo do trabalho, a educação dessa população passou a ser focada como estratégia e elemento de requalificação profissional” (SOARES, 2005, p.123). Assim, podemos perceber, tanto no plano público quanto no plano privado a EJA tomando espaço e ganhando visibilidade.

Como refletido anteriormente, o resgate da história da EJA revelou a ausência do educador de jovens e adultos. Não a ausência dele dos processos pedagógicos, mas a ausência dele nas referências históricas. Quem era este educador? Qual sua formação? Quais suas experiências? Este *andarilho* de hoje, referido por Barcelos (2007), não teria sido ao longo de nossa história já um *andarilho* de esperanças, de lutas?

São muitas as perguntas. Sabemos que eles estavam lá, mas pouco sabemos sobre quem eram, o que faziam, como aprenderam, o que aprenderam...

Com exceção da menção nas duas últimas Leis de Diretrizes e Bases (5.692/71 e 9.394/96), a história oficial nos fala muito pouco sobre o educador de jovens e adultos. Em decorrência disso, carecemos da discussão da constituição da docência do educador da EJA. Segundo Arroyo, a formação do educador de jovens e adultos aconteceu “nas bordas, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2005, p. 20).

Sendo assim, da mesma forma como os processos educativos de jovens e adultos, a formação do educador desta modalidade de ensino necessita ser profundamente discutida, considerando os ambientes por onde ele exerce a docência. De acordo com Soares (2007, p.89), “a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA com um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes”.

³¹ Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos criado a partir do Projeto ALMEJA, iniciado em 1990.

³² Dados obtidos em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smec>. Acesso em 20 de janeiro de 2013.

Soares e Simões (2005), em uma pesquisa sobre a formação do educador de jovens e adultos, indicam que a maioria destes educadores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores selecionados no próprio corpo docente do ensino das crianças e jovens, já que não existe uma preocupação com o campo da Educação de Jovens e Adultos, o que leva os educadores a vivenciar precárias condições de profissionalização e de remuneração, sendo esse o principal problema para uma inserção profissional específica destes educadores.

Machado (2001), em um estudo sobre a produção científica na área da EJA no período de 1986 a 1998, constata que a vida profissional do docente não possibilita seu aperfeiçoamento por meio de estudos ou de cursos e que, ainda, quando de alguma forma existe esse aperfeiçoamento, a formação recebida é insuficiente e inadequada para atender às demandas. Segundo ela, porém, os professores mostram-se interessados, tornando-se, às vezes, autodidatas, garantindo, assim, sua própria formação continuada, embora sem um conhecimento mais reflexivo e sistematizado. A autora afirma que as pesquisas relacionadas à formação de professores também ressaltam, em suas conclusões, a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação entre teoria e prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, quer seja oferecida por secretarias de estado e municípios, quer por universidades (MACHADO, 2001, p.24). Uma instigante reflexão desta autora é transcrita por Porcaro (2011) em sua tese³³:

[...] os professores são sujeitos jovens e adultos também em processo de aprender por toda a vida. Para ela, embora o tipo de aprendizagem deles seja diferente do tipo de aprendizagem dos educandos de EJA, eles são, igualmente, sujeitos em processo de formação, porque são jovens e adultos que atendem à característica de inacabamento de homens e de mulheres apontado por Freire. Por isso, segundo ela, é preciso dialogar teoricamente com os professores, mas a partir das práticas que eles vivenciam, refletindo sobre a natureza e as características das experiências que eles vivem. Com isto, nós estamos querendo dizer que temos de entender os percursos, as apreensões e os sentidos que eles fazem nas experiências de formação nas redes públicas em que trabalham, entender que a base da formação continuada é a de que o professor

³³ PORCARO, Rosa Cristina. *Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos*. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, 2011.

tem um fazer diverso e, por isso, não pode admitir uma oferta de curso de formação continuada que tenha uma formatação a priori, ou seja, algum curso que se faça pensado antes de se conhecer quem são seus sujeitos, quais são suas demandas, suas dificuldades e necessidades³⁴.

A reflexão de Machado, ao aproximar as trajetórias formativas de educandos e educadores da EJA pela ideia da educação continuada, reafirma o significado da realização de pesquisas que busquem compreender os ambientes e os sentidos da formação para os educadores desta modalidade, buscando traçar o perfil destes educadores e, assim, contribuir com a constituição de espaços legitimados de formação destes sujeitos.

Segundo Silva, Porcaro e Santos (2011, p. 241), “após dez anos do GT 18 da ANPEd e de dois seminários nacionais sobre a formação do educador de EJA, os fundamentos para a formação desse educador ainda permanecem em discussão”. Ideia partilhada com Arroyo (2006, p. 18), uma vez que, ainda hoje, não se pode afirmar, apesar da caminhada percorrida, que há um perfil definido para o educador da EJA ou que os problemas em seu processo formativo inexistam. E é tentando contribuir para inventar este perfil que proponho esta pesquisa, ao buscar compreender esta modalidade na sua complexidade histórica, conceitual e contextual a partir dos ambientes de formação dos educadores.

Pensando neste educador, à luz do pensar este educando e a EJA como um todo, compartilho a reflexão de Vieira:

Se durante o processo de redemocratização da sociedade predominou, nos estudos da área, uma concepção pautada na identidade de classe do aluno trabalhador, em tempos mais recentes, essa perspectiva sofreu uma significativa ampliação, em virtude da emergência de movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento de suas singularidades, bem como a divulgação de estudos ligados ao interculturalismo e ao paradigma da identidade. Questões culturais, de gênero, juventude, raça e etnia começam a despontar, fato que, além de denotar o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares, conferiu visibilidade à diversidade que perpassa a realidade sociocultural dos educandos jovens e adultos. Tais estudos sinalizam que, para além de uma “modalidade de ensino”, a EJA é um campo diverso, carregado de complexidades que estão a requerer definições e posicionamentos claros por parte dos educadores e pesquisadores que nela atuam (2006, p.353).

³⁴ Palestra realizada por Maria Margarida Machado, na ocasião do III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos.

A EJA, em seus pertencimentos complexos que clamam por definições e posicionamentos, como enfatiza a autora, vem se modificando, assim como se modificam, também, as trajetórias, identidades e ambientes de seus estudantes e de seus educadores como partes deste contexto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos estabelecem que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”³⁵, comprometendo as instituições a realizarem cursos de formação inicial e continuada para atenderem às demandas do contexto brasileiro relativos a este grupo social.

Sobre a oferta de cursos de formação inicial voltados à Educação de Jovens e Adultos, são fundamentais os estudos de Soares, quando analisa os cursos de Pedagogia brasileiros, procurando indícios do trato dado a EJA em seus componentes curriculares. De acordo com este autor:

Em março de 2005 havia 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 IES. Dentre estas, 15 (2,45%) oferecem a habilitação em EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação, 4 na Sudeste, com 4 cursos e 4 na Nordeste, com 4 cursos. As regiões norte e centro-oeste não apresentam registro de cursos de Pedagogia com habilitação em EJA (SOARES, 2007, p. 93).

Em um levantamento sobre as pesquisas e principais discussões, Soares indica o quanto é importante refletir sobre algumas temáticas, a urgência em construir um perfil mais fiel e profundo sobre o aluno da EJA e do conhecimento da realidade da qual este aluno faz parte. Apenas apropriando-se de sua realidade e respeitando-a, poderão ser repensadas as ações pedagógicas, o que inclui a avaliação dos currículos, metodologias e materiais didáticos utilizados. A fim de que todos estes instrumentos estejam adequados às necessidades, bem como a própria formação de professores dentro de sua especificidade, e não mais formados ao acaso, ou melhor, reunidos por outras motivações que o desejo em trabalhar com aquela modalidade, preparados para isto e não adequando metodologias e materiais infantis.

³⁵ Parecer CNE 11/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 08 de março de 2013.

Na continuidade da reflexão sobre a formação deste educador, sinto-me provocada por estes autores e por Arroyo a pensar nos desafios da EJA no momento atual, quando afirma que:

[...] se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que possa construir esse perfil (2006, p. 18).

A definição do perfil e de parâmetros para a formação do educador de jovens e adultos deverá passar por uma definição maior da EJA em suas defesas históricas e que se recriam nos tempos atuais:

Talvez a característica mais marcante do momento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas históricas da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (ARROYO, 2005, p. 19).

Configurar a especificidade da EJA, construir sua identidade e constituí-la “como um campo específico do direito à educação” (ARROYO, 2005) ainda é um desafio da educação brasileira.

Penso que uma destas compreensões necessárias seja a vida adulta e a juventude no que se refere à aprendizagem, “a condição de ‘não crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 2001, p. 16). Considerando o estudante desta modalidade, mais uma vez Arroyo toma a palavra, criticando o modo reducionista como, por décadas, foram percebidos os alunos da EJA. Os novos tempos de vida pedem que seja mais considerada a garantia dos direitos específicos a uma determinada etapa da vida, do que apenas a supressão das falhas de escolarização. É preciso que as políticas da educação se aproximem das políticas da juventude.

Quando escrevo este trecho do capítulo, tenho em minhas mãos transcrita a entrevista que fiz com uma educadora da EJA, como proposta desta pesquisa.

Tenho presente a voz, a entonação, o sentimento, a energia, a amorosidade que brotou do encontro com esta educadora que há tempos não via.

Tento decifrar o Arroyo na busca de encontrar a *alma da escrita*³⁶, como dizem os poetas, para continuar escrevendo sobre formação. E não é nele e nem mesmo nos mais diferentes textos que li nos últimos tempos que encontro esta *alma*. E luto com a palavra, mesmo sabendo, como diz Drummond, que *lutar com a palavra é a luta mais vã*. Ignoro o poeta e forço o *poema a desprender-se do limbo*³⁷. E a alma desta escrita, é evidente, encontro-a numa narrativa longa, mas que decidi transcrever aqui, da educadora de jovens e adultos, Rosa:

Eu vou te contar só... um rapaz que entrou aqui... um rapaz de quase dois metros, os olhos... duas bolotas azuis, coisa mais linda... o rosto todo furadinho assim, o cabelo meio ruivo. Ele entrou aqui olhando pra cima... aquele olhar perdido... E eu estava sentada na minha mesinha ali. Eu levantei e fui até ele... eu disse: – Tu tá procurando alguma coisa? E ele disse: – O que é isto aqui? Eu disse - É uma escola. – É uma escola, professora? E aqui tem ensino médio? Eu disse – Tem! Mas é uma escola diferente. Aí expliquei todo o funcionamento. Aí o olhinho dele começou a brilhar... – Professora, eu sou da Bahia, e lá eu tava fazendo o Ensino Médio, só que a minha esposa quis ganhar o bebê aqui perto dos familiares. Nós temos um filhinho de dezessete dias e eu tô morando de favor na casa do meu sogro, mas eu não tô me adaptando. Eu tô com dois trabalhos, mais nada de carteira assinada. Era vendendo essas coisas de celulares essas coisas assim... Dava pra tu ver que o cara estava mal alimentado, que ele estava cansado... que ele estava com fome, que ele estava tudo... Aí eu disse – Tu gostarias de estudar aqui? E ele disse: – Ah! Se a senhora pudesse!... – Mas vamos fazer assim: Eu vou fazer tua matrícula e vou te aplicar um teste classificatório... – Professora, eu não sei quanto tempo eu vou ficar aqui... – Então nós vamos fazer assim... dependendo de como tu te sair no teste, eu vou te aplicando as provas e vou dando pros meus colegas... Dá uma trabalhadeira, porque cada prova eu tenho que fazer uma ata, eu tenho que separar uma prova, aí eu tenho que correr até o professor e dar pra ele corrigir, aí ele me devolver e eu arquivar isso tudo... Aí eu fiz a matrícula, apliquei o teste classificatório... O guri assim acertou quase tudo. Botei ele na totalidade 9. Aí comecei, apliquei prova de Português, de Matemática e ele vinha... então assim se a prova dele estava marcada pras seis horas, ele vinha quatro e meia... – Professora, eu posso sentar ali pra dar mais uma lidinha? E eu – Pode! Ele ficava lendo, lendo, lendo... Ele tirou notas em todinhas as disciplinas... Aí um dia faltava só a prova de Biologia. Ele entrou aqui com os olhos cheios de lágrima... a moça super mal vestida... um frio... um frio... e o bebê enrolado num cobertor, que não era um cobertor de bebê. Estou te dizendo a situação. Tu olhava

³⁶ MACHADO, Ana Maria. *Balaio: livros e leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

³⁷ ANDRADE, Carlos Drummond. Procura da poesia. Disponível em: <http://drummond.memoriaviva.com.br/>. Acesso em 24 de fevereiro de 2013.

aquilo, era a visão do inferno... A moça mal vestida, com um tamanquinho e uma meia e uma calça que era de verão. Eu fiquei com uma pena daquela família. E eu digo: – O que foi Arianderson? E ele disse pra mim: – Professora, eu vim só me despedir da senhora. Eu tô indo embora. Eu não vou concluir nada porque eu não aceito as coisas que o meu sogro faz. Então eu tô indo embora... Aí eu já imaginei um monte de coisas... Aí eu disse – Tá, meu filho, tu tá indo embora como? – Nós conseguimos o dinheiro, nós conseguimos umas passagens de avião e nós vamos direto pra Bahia, nos vamos voltar pra onde a gente morava... – Então vamos fazer assim, tu vais me deixar o teu nome, o teu endereço, tudo direitinho... tu já passou em todas as disciplinas e tu vais fazer agora a prova de Biologia. E ela sentada aqui que era a peça mais quentinha que eu tinha... – Tu vais ficar aqui esperando e tu pode dar mamá pro nenezinho se ele chorar e o teu maridinho vai terminar a prova. Aí ele fez a prova de Biologia. – Meu filho, se tu passares, eu vou te mandar o teu histórico e se tu não passares eu vou te mandar o parcial e tu vai procurar uma escola igual à nossa, lá na Bahia, pra fazer só Biologia. Aí ele me deu tudo... tudo, tudo, tudo. Ele tirou oito na prova de Biologia e eu mandei o histórico pra ele. Aí no Natal, ele me mandou uma foto do bebezinho vestidinho de Papai Noel e uma carta dizendo que eu tinha sido um anjo que tinha passado na vida dele, porque ele tinha muitos concursos que ele queria fazer e tinha uma Universidade que ele queria cursar... Isso foi no final do ano. Aí o ano inteirinho eu não soube mais nada dele. Quando foi no outro Natal, ele me mandou um e-mail, bem assim, eu não esqueci as palavras... – Ahháá... pensou que eu tinha esquecido de você! Lembra que eu disse que queria entrar na Universidade? Já estou cursando! Lembra que eu tinha vários concursos pra fazer? Fiz todos e passei em todos! Estou escolhendo aquele que vai me trazer mais condições...de dar, NE, as coisas pra família... Eu fiquei tão emocionada... Se eu não tivesse me levantado pra perguntar por que daquele olhar perdido, ele teria voltado pra Bahia do mesmo jeito que ele veio pra cá... Quanta diferença fez! E ele diz pra mim: – Professora, eu não vejo a hora do meu filho crescer, pra eu poder contar essa história pra ele e ele saber que existem pessoas como a senhora! Quer dizer, isso aí não é a melhor coisa que tu podes receber?

Com poucos silêncios e muitas palavras Rosa narra de sua docência. Conta suas histórias como professora em uma longa conversa. Rosa conta-se como educadora, que *aprende a ser educadora de EJA, sendo educadora de EJA no ambiente da escola*. Ela traduz, nesta e em outras histórias, aquilo que diz Arroyo:

[...] Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos (2005, p.23).

Este novo olhar, direcionado aos sujeitos da EJA, parte da constituição desta educadora, é objeto de atenção da reflexão de Arroyo: a mudança no modo de perceber os jovens e adultos. Na verdade, o fracasso e a conseqüente evasão

escolar dos jovens e adultos são decorrentes de histórias de exclusão social (2005, p. 24). As pessoas deixam a escola, em algum momento de suas vidas, pela negação de algum ou alguns dos direitos essenciais à vida. Sejam estes direitos relacionados à sobrevivência, à moradia, à alimentação, ao afeto, ao trabalho, à proteção, ou a qualquer outro capaz de causar o afastamento não apenas da escola, mas da própria cidadania.

Seria este olhar apontado por Arroyo, o olhar de quem vê este sujeito para além de suas ausências (GOMES, 2001, 2008) e o enxerga nas suas potencialidades como ser humano? O olhar de um educador ambiental?

Freire, em uma de suas poucas referências específicas às ideias de Educação Ambiental, escreveu que: “a ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter social, crítico e libertador” (2000, p. 67). Freire faz um apelo ético, estético, político à atitude amorosa diante do ambiente, do planeta que é a nossa casa como nos diria Boff (1999) e Brandão (2005). Um apelo ético, estético e político também a uma atitude amorosa e comprometida com os sujeitos que habitam esta casa. Como educadores ambientais e educadores de jovens e adultos, estes comprometimentos expressam-se especialmente nos diferentes ambientes e nos diferentes olhares que lanço aos sujeitos desta modalidade.

Um desafio atual, para o qual precisamos lançar olhares atentos e amorosos, utilizando-me de palavras freireanas, é a presença do jovem na EJA. Esta presença talvez nos anuncie mudanças de pertencimentos de seus sujeitos e, com isso, a urgente necessidade de novas configurações da EJA, como nos apontam os estudiosos da área a que me referi ao longo deste texto. Compreender este ambiente de formação dos estudantes é a provocação que a presença do jovem na EJA faz a todos nós (COUGO, 2009). E esta mesma presença, que marca profundas mudanças nas imagens desta EJA, ao questionar as ações pedagógicas, também provoca a pensar os ambientes de formação do educador de jovens e adultos.

Cougo, em pesquisa com jovens da EJA, reflete:

É exatamente quando do mergulho no cotidiano das escolas de EJA que percebemos a pluralidade e a desigualdade de compreensões e sentidos das juventudes e dos diferentes modos de viver esta fase da vida. Estas incompreensões circundam os distintos universos da escola. Estudantes, professores, gestores, funcionários e demais

sujeitos da comunidade permanecem atrelados a uma escola padrão, com um currículo padrão, para um sujeito também padrão. No entanto, as formas de ser e estar no mundo, respondem ao próprio movimento constitutivo de transição da existencialidade alçada à discussão científica neste princípio de novo milênio. O ser jovem e o ser adulto não são estanques, no compasso de que também não são únicos. Como a educação pode ser homogênea para sujeitos radicalmente heterogêneos? (COUGO, 2009, p 75).

Considerando a diversidade e especificidade da EJA e concordando com Arroyo (2005), é necessário tecer reflexões a respeito do educador e do seu processo de formação. A politização da EJA, sua vinculação a projetos diferentes de sociedade, atribuídas pelo autor à abertura deste campo educativo e à sua não burocratização nos padrões formais escolares, desafia-nos a pensar na identidade desta modalidade, em sua especificidade histórica, conceitual, cultural, política. Da mesma forma, é preciso pensar nos ambientes historicamente vividos pelos educadores em seu processo de formação.

Pensar estes processos exige pesquisa, pois apenas por meio desta pode-se produzir informações e interpretá-las de modo a elucidar as questões prementes como a ruptura de uma lógica reprodutivista que parte de recortes da realidade para tentar compreendê-la, ou pior, manter uma situação de desigualdade extrema, alicerçada na injustiça social e causadora de práticas excludentes em todos os campos da sociedade. O que não seria diferente na educação.

Haddad diz que

[...] o campo de estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos(EJA) no Brasil é recente. Poucas são as pesquisas e poucos são os pesquisadores. Essa é a realidade de um país que, e, pleno século XXI, mantém uma dívida social com 30 milhões de jovens e adultos com mais de 14 anos de idade que não sabem ler e escrever ou que apenas deram os primeiros passos nesse processo, não adquirindo habilidades suficientes para enfrentar os desafios cotidianos de uma sociedade como a nossa (2011, p. 7).

O autor reflete na continuidade que esta é a reprodução de uma lógica social, “que recorta todos os setores de uma sociedade que é marcada por sua injustiça social, causada pela forte concentração de renda e propriedade, uma das maiores do mundo” (2011, p. 8). Esta lógica hegemônica, presente na sociedade, manifesta-se nos “insignificantes olhares e recursos públicos” voltados à EJA e, nas ainda, tímidas e insuficientes iniciativas de políticas públicas de educação dos jovens e adultos e de formação dos profissionais para atuarem nesta modalidade.

A temática da formação de docentes para a EJA tem sido recorrente na atenção de pesquisadores, ora pela inexistência de uma política pública de formação de professores de EJA, ora pela precariedade das “condições de profissionalização e de remuneração desses docentes” (HADDAD; DI PIERRO, 1999, p. 16).

A recorrência da preocupação com a formação de docentes para a EJA justifica-se, principalmente, devido ao processo de surgimento de novas configurações da EJA. Este processo é perpassado por questões pontuadas na construção desta escrita, tais como o ambiente de formação dos estudantes desta modalidade, as mudanças nas imagens da EJA, sua politização e desburocratização, bem como as contribuições das pesquisas nesta área. Os resultados destas são permeados por questões relacionadas à observação da necessidade de ruptura com a lógica reprodutivista, marcada pela desigualdade, injustiça social, práticas excludentes e uma lógica hegemônica cruel.

A compreensão sobre os ambientes que tecem a formação do educador da EJA faz-se possível, apenas a partir da retomada de narrativas “prezadas” de significados e sentidos. Estas narrativas gestam, nutrem e vivificam a metodologia eleita para a problematização dos sujeitos, possibilitando o estudo e a análise das questões pesquisadas, tema central do próximo capítulo, o qual resulta da complexidade inerente à abordagem (auto)biográfica: fala e escuta, diálogos interiores e com o outro, construção e reconstrução. Mais do que o mero registro de um caminho, este capítulo, ousado afirmar, consiste em um convite a perceber que o *banal, o particular e o atípico*, assim como experiências, emoções e sentimentos são constitutivos para a composição do individual e do coletivo - em novos modos de pensar e fazer ciência.

4 O PROCESSO NARRATIVO: metodologia, sujeitos, estudo e análise

*Os educadores da EJA são os mais recentes
andarilhos da educação brasileira.
Há que lhes dar atenção.
Escutá-los com cuidado.
Ouvi-los mais devagar.
Atentar para suas histórias.
Elas são feitas de pedaços de vida e de morte.
De sucessos e de fracassos.
De avanços e recuos.
De alegrias e tristezas.
Suas mãos podem estar vazias de verdades,
mas seus corações e mentes
estão cheios de ideias, de desejos,
de aprendizados.*

Valdo Barcelos, 2007

Os capítulos antecedentes revelam muito dos caminhos trilhados durante o processo de pesquisa, ao narrar trajetórias que me constituem – ambientes de onde penso e atuo, bem como, ao refletir sobre a história da EJA. Experiências revividas no momento em que pensava o tema desta pesquisa e os trajetos que acreditava ser necessário trilhar. Situo, portanto, neste capítulo, os percursos teórico-metodológicos orientados pelos princípios da abordagem (auto)biográfica: a experiência da narrativa com os sujeitos participantes da investigação, a organização e a análise dos relatos.

Como tem ocorrido nos estudos que desenvolvo³⁸, no campo da pesquisa qualitativa, encontro novamente, na abordagem (auto) biográfica, a orientação para o estudo a que me proponho. Os princípios desta abordagem foram experimentados por mim, no processo narrativo da minha trajetória de vida e também pelas mulheres participantes do estudo, quando da realização da dissertação de Mestrado. Posteriormente, em pesquisas e projetos do NEEJAA e na realização do estudo do Doutorado, ao narrar mais uma vez minhas trajetórias e as histórias das educadoras da EJA.

³⁸ No capítulo I, cito a pesquisa realizada no Mestrado e pesquisas desenvolvidas junto ao Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos – NEEJAA.

As referidas experiências fizeram-me compreender que este tipo de pesquisa é adequado no campo das ciências sociais e da educação por seu caráter formativo, pois, além de possibilitarem a produção de informações para estudo, possibilitam que o sujeito reveja e (re)construa suas experiências, ao narrá-las. De acordo com Dias, optar por esta perspectiva metodológica “é acreditar que na dinâmica do falar e escutar – neste diálogo consigo e com os outros – os indivíduos se reconstroem, ao reconstruir a própria história” (2002, p. 52). Decorre daí a defesa de Giroux e McLaren, do processo da narrativa:

Apenas quando podemos nomear nossas experiências – dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito – podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas (1993, p. 26).

Minha vivência, na ocasião da escrita da dissertação, levou-me a um encantamento com esta abordagem metodológica, por seu caráter formativo e pela produção do conhecimento a partir de uma outra forma de produzir as informações, de olhá-los... Formas da pesquisa (auto)biográfica experienciadas por mim, como participante de um processo de aprendizagem ímpar: conhecer-me e reconstruir-me junto a um grupo de mulheres alfabetizadas/alfabetizadas, que se disponibilizaram a contar suas trajetórias de vida no contexto da pesquisa. Também pude perceber, no decorrer do processo, os sentidos atribuídos pelas mulheres às vivências na investigação: o ato de contar-se permitiu que elas se transformassem, conhecessem suas histórias e se assumissem como seres históricos, como quando dizem: “*eu não sabia que a minha história era tão bonita*”³⁹.

Emanou inicialmente daí meu desejo de continuar trabalhando nesta perspectiva, desta vez com professores da EJA, buscando valorizar aquilo que Barcelos reflete e que trago na epígrafe deste capítulo: “*Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias* (2007, p. 82).

No espírito das palavras de Barcelos, minha opção por esta metodologia também encontra justificativa no pensamento de Couceiro, ao defender que as

³⁹ Reflexão de uma das participantes da pesquisa sobre a vivência deste processo.

abordagens (auto)biográficas valorizam o banal, o particular, o atípico, pois é uma “abordagem do singular que coloca o sujeito no centro da investigação, com a convicção de que a singularidade de uma vida pode fornecer mais dados que a generalidade de muitas...” (1997, p. 264). Além disto, como dizem Araújo e Magalhães, as histórias de vida fundamentam-se no sentido que os sujeitos dão à experiência vivida, às emoções, aos sentimentos, aos significados atribuídos e que são relevantes no contexto de uma ciência que procura compor a individualidade e a coletividade da ação humana e da criatividade. Para estas pesquisadoras, procura-se “por esta via encontrar outras formas de construir a ciência” (1999, p. 15). A história de vida, enquanto estratégia e metodologia de pesquisa, “se define como relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os conhecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ, 1988, p.20).

É nesta direção que almejei, neste estudo, trabalhar com narrativas das trajetórias vividas por educadores da EJA, acreditando, como diz Galiazzi, que esta é uma abordagem metodológica que remete a uma permanência intensa no campo empírico, como um leitor sensível e questionador das situações, unindo o pesquisador à narrativa, como parte da paisagem. Segundo ela, “o pesquisador narrativo em campo vive. A pesquisa narrativa é uma forma de viver, é um modo de vida. O pesquisador narrativo pode anotar histórias, mas mais importante é registrar ações, fazeres e acontecimentos, tudo isso que são expressões narrativas” (2004, p.7).

Segundo Nacarato:

O que se pretende é, sim, chamar a atenção para o fato do que se considera vital na educação de professores, a instauração de oportunidades de reconstrução das trajetórias de vida e educação de modo a nelas encontrar os ancoradouros de escolhas que guiam nossas ações... alimentar alternativas segundo as quais possamos contar a nós mesmos, e aos outros, outras histórias sobre nós (2010, p. 133).

Quando me refiro aos educadores da EJA, tenho em mente, educadores com processos formativos diversificados, ainda pouco conhecidos. Desta forma, a possibilidade de reconstruir suas trajetórias torna-se extremamente relevante no sentido de melhor conhecer e compreender estes processos, a constituição docente, os saberes e fazeres dos educadores.

São diversas as pesquisas que apontam a importância desta abordagem em trabalhos com formação de professores. Na perspectiva defendida por Pineau, estas abordagens não ignoram “o desafio ecológico atual, que requer iniciativas para pensar novas relações organismos/ambientes e para constituir modos de trabalho para formá-las, reformá-las e transformá-las em relações duráveis” (2008, p. 47-48).

O cotidiano dos professores – respeitando as particularidades e idiossincrasias – se assemelha, no caso dos que atuam com a EJA este cotidiano costuma ser desgastante. O modo como chegaram a esta modalidade de ensino está mais relacionado à necessidade em trabalhar mais um turno do que a uma escolha profissional. Tal fato é facilmente evidenciado nas narrativas das participantes da pesquisa. É instigante perceber que as participantes nem sempre têm claro o sentido do trabalho na EJA presente em suas histórias. Tal como Delory-Momberger (2008, p. 98) relata, toda a história possui um sentido, mesmo que o próprio sujeito não o perceba, fato que não é incomum. Razão pela qual é fundamental que um processo de pesquisa como este, em que propicie ao sujeito a compreensão deste sentido, muitas vezes encoberto sob algo que dificulta a apropriação da história.

É a narrativa que dá uma “história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97). A pesquisa permite ao sujeito escutar-se, o ato de ouvir sua própria voz e recordar fatos, pessoas, lugares e momentos, não apenas evoca lembranças e sentimentos, mas provoca a reflexão, facilitada pelo distanciamento temporal. O retorno ao vivido é o primeiro avanço na análise sobre a própria narrativa.

Como uma experiência formadora, a abordagem biográfica é uma possibilidade de observação das situações educativas, ela permite “uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender-se a si próprio no seu ambiente humano e natural” (JOSSO, 2004, p. 28). Esta compreensão de si próprio, no ambiente natural e humano, provoca uma das maiores, talvez, capacidades do ser humano: a mudança, não apenas de opinião, mas de atitude, de modos de vida. Se a revolução do olhar nos remete à mutação, Larrosa traz à tona o desejo narrativo presente no humano que vivencia a pluralidade. Nas palavras do autor:

[...] talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão recorrermos de novo às ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós (1998, p. 26).

4.1 A experiência da narrativa com as professoras da EJA

Tendo tratado de alguns princípios da abordagem (auto)biográfica, nesta seção tenho por objetivo demonstrar a trajetória da pesquisa no que se refere aos sujeitos e à dinâmica dos encontros e entrevistas.

Couceiro aborda os procedimentos metodológicos nas pesquisas de abordagem (auto)biográfica, destacando o papel dos sujeitos pesquisados, outro princípio importante no âmbito desta perspectiva:

[...] os participantes da investigação não podem ser encarados como meros objectos fornecedores de informações. Não podem ser considerados como objectos manipuláveis, mas, pelo contrário, devem ser considerados eles próprios como sujeitos portadores de saberes, de empatia, de confiança, distanciamento capaz de criar espaço para que o narrador dê forma ao que efectivamente quer dizer. Acresce ainda referir a importância de uma escuta atenta, compreensiva e dialogal, que exclua a presença, a partida, de pressupostos e de hipóteses a verificar (1997, p. 267).

Seguindo as orientações da abordagem (auto)biográfica, os dados da pesquisa constituem-se pela própria narrativa das histórias de vida, as quais foram desenvolvidas a partir de uma entrevista semiestruturada, pela qual pesquisadora e sujeitos da pesquisa envolveram-se num diálogo orientado pela temática investigada.

4.2 Os sujeitos da investigação

Minhas diferentes experiências junto a educadores da EJA traziam à memória alguns rostos, nomes, histórias de professores que poderiam fazer parte deste

estudo. Porém, inicialmente recorri aos órgãos gestores das políticas públicas locais: SMED e 18ª CRE, solicitando a indicação de professores que fossem socialmente reconhecidos como professores de EJA.

Este primeiro momento foi instigante, pois já trazia um dado inicial da pesquisa: nossos professores de EJA, reconhecidos como professores desta modalidade, são inicialmente reconhecidos como professores das outras modalidades em que atuam. E apesar da minha insistência neste critério, inclusive para compreender melhor como se dão esses processos de identificação social, apenas uma das educadoras participantes é conhecida por ser professora de EJA e, secundariamente por ser professora de Matemática e, ainda, por ser professora de 6ª série dos Anos Iniciais. Os demais, embora indicados como professores de EJA e inclusive identificados com esta modalidade, são reconhecidos inicialmente como professores da Educação Especial, de Educação Infantil ou como Alfabetizadores. A EJA apresentar-se como segunda opção de trabalho destes professores, e a marginalização desta modalidade e de seus sujeitos na sociedade e nas políticas educacionais, talvez contribua para estas significativas reflexões do processo.

Realizadas estas reflexões iniciais, os contatos feitos com as secretarias e com outras pessoas dos contextos de EJA – coordenadores pedagógicos e professores – resultou na participação das quatro educadoras: Rosa, Joana, Olga e Anita.

4.3 Os encontros de narração

Com a decisão do grupo de participantes, iniciei os contatos individuais por telefone, explicando rapidamente as intenções da pesquisa e solicitando a colaboração. As professoras disponibilizaram-se a participar e marcaram o primeiro encontro nas escolas onde atuam.

Acredito que o fato de me conhecerem e de ter o encaminhamento do coordenador pedagógico facilitou este contato inicial. Desta forma, marcamos os encontros para poucos dias depois.

Atendendo a sugestão das professoras ao local e horário, prossegui a realização dos encontros. As entrevistas duraram tempos diferenciados, de 30 a 90 minutos, delimitado pelas próprias características de cada participante.

Procurei desenvolver um diálogo, valorizando os modos como cada uma ia narrando suas histórias, mas contando com um breve roteiro de entrevista semiestruturada, que começava com: *conta sobre tua trajetória profissional.*

As narrativas foram gravadas, com a permissão das participantes, embora algumas demonstrassem certo constrangimento e insegurança.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e entregues às professoras para que fizessem a leitura e acrescentassem ou retirassem o que considerassem necessário.

4.4 Problemática da pesquisa

Considerando que o ambiente da Educação de Jovens e Adultos vem, ao longo dos tempos, sendo: reconstruído em consonância com as políticas públicas; com as práticas pedagógicas dos educadores; e com as identidades dos seus estudantes; faz-se necessário compreender como o educador desta modalidade de ensino também vai se constituindo nos ambientes onde realiza sua trajetória de vida e de formação. Ou seja, como esses ambientes tecem os modos de ser e as práticas pedagógicas. Neste sentido, tenho como propósito nesta tese compreender o que contam as educadoras de jovens e adultos sobre os ambientes que as constituem.

4.5 Questões de pesquisa

- Que ambientes são identificados como espaços de formação pelas educadoras?
- Quais saberes constituem as práticas pedagógicas e os modos de ser professor da EJA?

- Que sentimentos mobilizam os educadores no cotidiano da EJA?
- Que práticas pedagógicas exercem os professores da EJA no contexto educativo?

O estudo consistiu em trabalhar com as narrativas de educadores da EJA, que foram convidados a contar suas trajetórias em relação à docência nesta modalidade educativa. Para coleta das narrativas, parti da seguinte questão: - Conta sobre tua trajetória profissional.

O processo da narrativa foi orientado pelas questões a seguir, embora outras perguntas foram formuladas ao longo do diálogo, com o objetivo de esclarecer ou aprofundar um aspecto relevante ao estudo proposto:

- Por que decidiste ser professora?
- Qual tua formação inicial?
- Em que cursos de formação continuada já participaste?
- Quais leituras tu lembras sobre EJA?
- Quando ingressaste na EJA?
- Por que ingressaste na EJA?
- Que outras experiências na tua trajetória de vida contribuíram para tua formação, tua prática como professora de EJA?
- O que significa para ti ser professora de EJA?
- O que pensas da EJA de hoje em relação à EJA de alguns anos atrás?
- Qual ou quais as atividades que lembras terem sido mais significativas para ti e para os estudantes? Por quê?
- O que pensas sobre tua atuação na formação dos estudantes?
- O que deveria mudar na escola para atender à realidade dos estudantes da EJA?
- E na tua prática pedagógica, o que achas que deveria mudar?

Ao mesmo tempo em que me propus a ouvir os depoimentos/narrativas, registrei, em um diário de campo, as expressões faciais, gestuais e as reações emotivas que costumam acompanhar os relatos, valorizando a descrição do contexto empírico na análise interpretativa dos dados (LESSARD-HÉBERT, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1995).

4.6 A metodologia de análise

O *corpus*, composto pelas entrevistas, foi analisado tomando como referência as orientações da Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes (2003). Este tipo de análise é adequada na abordagem (auto)biográfica e no tipo de estudo a que me proponho, pois segundo o autor, pressupõe:

aprofundamento e mergulho em processos discursivos, visando a atingir aprendizagens em forma de compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na constituição de novos discursos (2003, p. 1).

Tal análise foi realizada, visando à elaboração de sínteses interpretativas de cada percurso de vida das participantes, encaminhando “a construção de uma estrutura para um novo texto, capaz de sintetizar os principais elementos e dimensões que podem ser lidos nos textos submetidos à análise” (MORAES, 2003, p.5).

A metodologia de análise constituiu-se não só pelos princípios da análise textual, mas também pelo meu próprio processo de pesquisadora em construção. Minha forma de ver as narrativas, meus objetivos, as “lentes” que uso, orientaram o caminho de ler as narrativas.

Na leitura de cada narrativa, procurei conhecer os percursos de cada sujeito, interpretando os sentidos e significados atribuídos por eles em cada experiência. Foram feitas leituras atentas, tentando “encharcar-me” da totalidade da história. Na continuidade, fiz anotações no texto, destacando aspectos significativos ao propósito do estudo. Numa outra etapa, a leitura teve como propósito capturar trajetórias e experiências significativas, que deram sentido ao processo de constituição da docência em EJA. Foi necessário um incessante ir e vir nas “águas” das narrativas; a cada releitura, o significado da analogia “mergulho” ganhava mais força, pois a intimidade com o texto narrado aumentava a profundidade da compreensão.

O “encharcamento” foi acontecendo de modo imperceptível; a ânsia pelo desvelamento dos conceitos e significados presentes nas vivências e nos

sentimentos suscitados pelas narrativas impedia a percepção do grau de envolvimento com o processo de pesquisa. As horas passavam em um átimo de segundo, sempre insuficientes para as leituras decorrentes das próprias narrativas.

Ao realizar a análise, precisei encontrar os pontos mais marcantes nas trajetórias de vida das participantes para, por meio destas sínteses, encontrar dimensões e elementos indispensáveis à continuidade da proposta metodológica vivida.

Este processo resultou nas seguintes categorias de análise: *Imagens e autoimagens de educadoras de jovens e adultos*, onde apresento as educadoras participantes da pesquisa; e *os percursos e as práticas pedagógicas*, indicando os ambientes que formam as educadoras, quais sejam: *Processos e ambientes de formação*; e *Especificidades da EJA: velhas e novas narrativas*. Estas categorias serão melhor explicitadas no próximo capítulo, o qual traz as narrativas de quatro educadoras em EJA, com toda a riqueza das recordações, histórias, marcas, sentimentos, desejos e esperanças, frustrações e vitórias.

5 A DOCÊNCIA NA EJA: o que contam as educadoras sobre os ambientes que as constituem?

Este capítulo dialoga com as trajetórias das educadoras participantes da pesquisa, com o propósito de compreender o que contam as educadoras de jovens e adultos sobre os ambientes que as constituem.

As educadoras, através das palavras, dos gestos e dos relatos das vivências, reconstruíram suas identidades, reviveram, retomaram sentimentos e lembranças e permitiram a reconstituição de suas histórias. E, ao recordar as vivências, os ambientes de formação são descritos.

As histórias instigaram diferentes reflexões, isso fica evidenciado na medida em que se avança na leitura do capítulo, permitindo que delas se extraiam registros que indicam o quanto os saberes da docência são construídos na diversidade dos ambientes, com destaque para a relação com os estudantes como um espaço privilegiado de aprendizagem sobre as práticas pedagógicas, os modos de ser educador e a própria constituição desta modalidade educativa.

Retomo Dias (2002), ao constatar, mais uma vez, que a identidade é um processo contínuo, reconstruído ativa e cotidianamente em meio às relações estabelecidas. As professoras constituíram-se educadoras da EJA ao longo de suas vivências nos diferentes ambientes onde estiveram inseridas e nos quais aprenderam a ler o mundo (FREIRE, 1992). Como defende Galiazzi (2004, p.7), ao ouvir e anotar as narrativas das educadoras de EJA estou, na verdade, registrando ações, fazeres e acontecimentos, ou seja, as próprias expressões narrativas.

Imbuída destas reflexões e sentimentos, organizo este capítulo em duas partes: a primeira trata das **imagens e autoimagens das educadoras de jovens e adultos**, com o objetivo de apresentá-las; e a segunda, versa sobre os **percursos e as práticas educativas**, indicando os ambientes que formam as educadoras.

5.1 Imagens e autoimagens de educadoras de jovens e adultos

Os significados e sentidos presentes em cada narrativa trazem à superfície as imagens e autoimagens das educadoras, a partir das quais apresento meu olhar sobre elas.

Apresentar? Representar? Projetar? Narrar? Quem sabe, poetizar? Fazer da narrativa poesia, arte... às percepções de quem lê e, na leitura procura compreender os sentidos das narrativas destas educadoras. Este é um retrato? Um autorretrato (DIAS, 2002)? Uma fotografia? Uma imagem? Um símbolo? Por que uma imagem/autoimagem das educadoras? Porque por meio delas, talvez, seja possível compreender a própria imagem da docência na EJA, assim como compreender os ambientes de formação das educadoras desta modalidade.

Nesta reflexão, faço uma aproximação com as ideias de Arroyo (2011) sobre as imagens e as autoimagens de professores, que ele diz não serem únicas, serem diversas... e que “*Ser professor ou professora é carregar uma imagem socialmente construída*” (2011, p. 30).

A história da educação de jovens e adultos no Brasil nos faz refletir sobre os ambientes de formação e o que significa ser educador de jovens e adultos, evidenciando como foi construída historicamente a imagem social do educador da EJA. Não há necessidade em retomar os fatos já mencionados em capítulo anterior; apenas reiterar que as imagens e autoimagens apresentadas são frutos de complexos processos históricos, sociais e políticos. Destes provém à própria formação dos educadores de EJA, suas identidades, saberes e percursos por eles traçados.

Nesta direção, portanto, apresento as *imagens/autoimagens* de Rosa, Olga, Joana e Anita, revelando a quem lê as belas imagens da docência na EJA, recordações, histórias, marcas, *imagens quebradas*⁴⁰ talvez... imagens carregadas de sentimentos e beleza, desejosas de mudanças e novas esperanças.

⁴⁰ Analogia ao livro de ARROYO, M. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Mudanças e esperanças intimamente vinculadas aos ideais da Educação Popular, a qual, em termos de conceitos e práticas, confunde-se com a própria Educação de Jovens e Adultos. Uma esperança de transformação social que traz consigo a superação das desigualdades, dos preconceitos, das injustiças e das práticas excludentes.

Por sua própria natureza, esta modalidade é, mais do que qualquer outra, resultado da lógica hegemônica que ainda parece reger a sociedade. Por ter sido, por muito tempo, considerada destinada a um público residual, não havia preocupação com a formação de seus educadores. Quiçá com suas imagens e autoimagens, quer *quebradas* ou não.

Que imagens e autoimagens das educadoras são apresentadas neste estudo?

5.1.1 ROSA⁴¹: “... eu não posso ser mais uma a passar na vida deles...”

*Andei buscando esse dia
pelos humildes caminhos
onde se escondem as coisas
que trazem felicidade:
os amuletos dos grilos
e os trevos-de-quatro-folhas...
Só achei flor de saudade.*

*O arroio levava o tempo.
la meu sonho atrás de água.
No chão dormiam abertas
minhas duas mãos sem nada.
Se me chamavam de longe,
se me chamavam de perto,
era perdida a chamada...*

*Viajei pelas estrelas,
dentro da rosa-dos-ventos.
Trouxe prata em meus cabelos,
pólen da noite sombria...*

⁴¹ As identidades das educadoras foram preservadas. Optei por utilizar codinomes que remetem a heroínas de nossa história.

*Mirei no meu coração,
vi os outros, vi meu sonho,
encontrei o que queria.*

*Já não mais desejo andanças;
tenho meu campo sereno,
com aquela felicidade
que em toda parte buscava.
O tempo fez-me paciente.
A lua, mais doce.
O mar, profunda, erma e brava.*

Cecília Meireles⁴²

Queria lembrar-me de uma música para escrever sobre Rosa. Lembrei-me de algumas que, talvez, no decorrer possam nos fazer companhia. Porém, quando me deparei com este poema de Cecília Meireles, denominado *Narrativa*, encontrei a Rosa entre suas linhas. Na narrativa de sua vida! Na narrativa que ela faz, entre outras, de histórias de professores, de sala de aula, de encontros com estudantes, como na história que transcrevi no capítulo anterior, vivenciada com um estudante da EJA. Ali é que está a Rosa. Em suas próprias palavras.

Rosa largou a profissão por uma decisão afetiva, porém transgrediu o sofrimento desse percurso fazendo com muita qualidade o que se propôs: “*Eu fazia a melhor empadinha de Rio Grande naquela época*”. Como se declamasse com Cecília Meireles suas *buscas, caminhos, saudades...* e que, ao retornar à docência, dizia: *Mirei no meu coração, vi os outros, vi meu sonho, encontrei o que queria.*

O tempo a fez *paciente, doce, profunda, erma, brava...*? Talvez sim, talvez realmente Rosa se encontre nas palavras da poetisa... Rosa é uma mulher de 50 anos, professora de Matemática e de EJA há mais de 30 anos, na rede municipal e estadual. Formada em Ciências Licenciatura Curta, com posterior habilitação em Matemática pela FURG, tem uma filha de 20 anos, que mora com ela e sua mãe.

Rosa, em sua narrativa, conta que optou por abandonar a docência durante nove anos, período em que se dedicou ao trabalho em uma padaria – estabelecimento comercial de propriedade do marido que, segundo ela, “*era o sonho dele*”.

⁴² Disponível em: <http://livrosdeescola.wordpress.com/2011/09/18/poesia-narrativa/>. Acesso em: 08 de março de 2013.

Sobre a escolha pela docência, Rosa narra: *“desde que eu me conheço por gente, me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse e eu dizia que queria ser professora”*. Mesmo ainda sem tanta clareza sobre esse processo de identificação com a docência, narra a influência de uma professora de Matemática, que a fez optar por essa Licenciatura: *“– Rosa, tens que fazer Matemática. Tu tens jeito pra Matemática. Na Matemática, a gente precisa de pessoas como tu! – Então ela conseguiu fazer com que eu me olhasse como professora de Matemática”*. Dessa forma, Rosa fez Magistério e logo que o concluiu, foi atuar como docente em escola pública, de Supletivo, na ocasião, enquanto já fazia Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática. *“Eu era uma menininha”*, diz Rosa, referindo-se ao contraponto com os alunos mais velhos.

Durante toda sua vida profissional sempre trabalhou com EJA, desde o início de sua carreira docente, muito jovem, como foi mencionado anteriormente, quando precisava trabalhar à noite, porque estudava à tarde. Narra: *“não foi assim uma escolha minha, porque quando eu fazia ainda faculdade, eu já tinha Estado e Município; então o Estado, eu tinha que trabalhar à noite, e no período da noite se trabalhava somente com EJA”*.

Conta que, quando retornou à docência, depois desses anos de afastamento, mais uma vez decidiu pela EJA, porque *“eu me identifiquei muito com aquelas pessoas que estavam muito tempo sem estudar”*, embora não esconda motivações de ordem financeira: *“Por necessidade!”*

Quando optei pela participação da Rosa como sujeito da pesquisa, foi uma decisão segura: Como disse, essa educadora tem 30 anos de docência em EJA e vinha de diferentes vozes sua indicação como alguém reconhecido socialmente como professora de EJA. Alguém que ocupa a maior parte do seu dia com a docência em EJA – coisa rara em nossos contextos. A Rosa trabalha em uma escola, no turno da manhã, com crianças e, à tarde e à noite, com EJA, como professora de Matemática e como vice-diretora da escola.

Eu já conhecia a Rosa. Certa vez, como professora de uma turma do curso de Licenciatura em Matemática, após os relatos de um trabalho de pesquisa desenvolvido pelos estudantes, conheci o nome e o relato de uma professora muito apaixonada pela EJA, defensora desta modalidade e de seus sujeitos. Essa professora, a Rosa, nos anos seguintes, foi às minhas aulas narrar sua vivência

como professora da EJA e como coordenadora (por parte da escola) do Projeto de Educação de Pescadores⁴³, do qual a vejo como uma grande articuladora.

Rosa, em sua narrativa, atribui importância ao Projeto Educação de Pescadores, o qual é visivelmente motivo de muita satisfação para ela. Mas na maior parte da narrativa pontua sua atuação como professora do NEEJA⁴⁴, ambiente que a constitui, escola da qual se orgulha de fazer parte.

O primeiro contato com Rosa foi realizado por telefone. Quando telefonei, ela já sabia de minha intenção de entrevistá-la como sujeito da minha pesquisa. Marcamos a entrevista para ser realizada na escola onde a educadora trabalha, o NEEJA.

Cheguei à escola no horário marcado e, enquanto esperava ser atendida, fiquei observando um pouco aquele ambiente, para mim um tanto desconhecido. Entrei na sala de Rosa, ainda aguardei mais uns instantes, observando o trabalho dos funcionários no atendimento ao público e a constituição daquele ambiente tão movimentado.

A entrevista foi realizada em uma sala mais reservada, mas onde ouvíamos todas as conversas e movimentos da secretaria e da coordenação da escola. Nossa conversa transcorreu tranquilamente. Estive durante mais de duas horas na escola. Com poucas interrupções por demandas da escola e um período solicitado pela Rosa para não ser gravado, realizamos a entrevista com cerca de uma hora e trinta minutos de duração.

⁴³ O Projeto Educação para Pescadores teve início no ano de 2008. Trata-se de uma parceria entre o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA), a Capitania dos Portos (Marinha do Brasil), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Colônia de Pescadores Z-1, Secretaria de Municipal de Educação (SMED) e a Secretaria da Pesca. Atualmente, o projeto atende ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio na Ilha dos Marinheiros e Ilha da Torotama. Para a realização das práticas educativas, o projeto conta com a contribuição de graduandos dos cursos de licenciaturas da FURG. Segundo material do projeto: "No corrente ano, o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior (PAIETS) integrou-se ao projeto, cedendo bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET), do Programa de Extensão Universitária (PROEXT) e PAIETS, o que garantiu a esse uma organização e gestão mais descentralizada". Para maiores informações: GONÇALVES, L. D.; PEREIRA, V. A. *Aprendizagens no Contexto do PET Conexões: Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos da FURG*. Porto Alegre : Evangraf/FURG, 2012.

⁴⁴ Núcleos de Educação de Jovens e Adultos - O NEEJA é um estabelecimento de ensino da rede estadual, que não se caracteriza como uma "escola", mas um espaço educativo onde a oferta de exames supletivos fracionados é feita ao jovem e adulto, a partir de uma análise e avaliação de seus estudos formais e informais, que realizou ao longo de sua vida pessoal, profissional e escolar. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/eja.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 08 de março de 2013.

A história de Rosa transgride muitas imagens da docência. *Ela é o que é.* – numa linguagem coloquial, eu poderia dizer. Coloca-se como aprendente, porém fala com muita convicção do que acredita nas relações pedagógicas e humanas. Rosa é uma defensora dos estudantes. Diz alto: “*não adianta ter uma escola e ter professores, se não tem alunos*”, com a experiência de quem sabe que, nos contextos escolares, isso nem sempre parece tão óbvio e com a capacidade de análise crítica de quem conhece muito a instituição escolar. E é para os estudantes que volta sua atenção em toda sua narrativa, narrando-se através das histórias com eles construídas. E para eles lança um olhar de extrema atenção e cuidado.

Outra marca de sua narrativa, uma de suas grandes defesas é a afetividade. Diz, em diferentes momentos enquanto narra: “*agir com o coração*”, “*todo mundo gosta de carinho*”, “*cativar o teu aluno*”, “*o papel do professor é dar carinho, é amparar, é conversar*”, “*essa pessoa que tá longe da escola tanto tempo, ela tá louquinha pra ser conquistada*”... são expressões que ela usa a todo momento, narrando das decisões que teve que tomar, das tensões nos diálogos com os colegas, das trajetórias de sua vida pessoal, carregada de emoção: “*Estou falando contigo e estou toda arrepiada*”. – desabafa Rosa, enquanto narra.

Das histórias narradas a partir de compreensões de afeto dela, vejo latente em seu discurso, muito comprometimento com os estudantes: “*A gente não pode perder os alunos que a gente tem! Eles já desistiram uma vez! E eles vão desistir de novo? E o que vai ser a vida pra eles? Uma eterna desistência de tudo?*” Ou no meio de outra história, quando afirma: “*eu não posso ser mais uma a passar na vida deles*”. Ou ainda: “*a gente não pode cruzar os braços, alguma coisa a gente tem que fazer. [...] tens uma função social muito grande de resgatar*”.

Os posicionamentos da Rosa causaram-me surpresa, descobertas, novos questionamentos, diferentes aprendizagens. Aprendi e refleti a possibilidade de outras pesquisas a partir do que a Rosa narra.

O diálogo em relação ao processo de formação desafia-me agora a encontrar estes percursos em histórias múltiplas narradas a partir dos estudantes e das vivências como professora. Ao mesmo tempo parecem bastante evidentes seus ambientes formadores: suas histórias junto aos estudantes, a escola, seus valores. Neste sentido algumas categorias anunciam-se como possibilidades de análise de quais seriam os ambientes de formação dessa educadora.

Rosa é muito crítica em relação à própria categoria profissional. Em muitos momentos de sua narrativa refere-se aos colegas, pontuando sua insatisfação com suas posturas e encaminhamentos. E conta algumas histórias em que revela ao final: *“é isso que as pessoas não conseguem enxergar, eu fico muito triste com isso”*... tentando traduzir suas denúncias de uma escola e de formas de ser professor que não convergem com os compromissos humanos e sociais que Rosa defende com zelo. E enfatiza esses posicionamentos, quando diz: *“se a gente pudesse colocar [na escola] só as pessoas que gostam de trabalhar com EJA...”*.

Este foi meu primeiro olhar sobre Rosa e os ambientes por onde tem vivido, olhar que acredito ser relevante diante do objetivo de apresentá-la aos leitores. *Intensidade* talvez seja a palavra que entendo que melhor represente Rosa.

Na continuidade apresento Olga, outra educadora participante da pesquisa.

5.1.2 OLGA: “é tri bom esse contato que tem com eles”

*Pergunto-te onde se acha a minha vida.
Em que dia fui eu. Que hora existiu formada
de uma verdade minha bem possuída*

Vão-se as minhas perguntas aos depósitos do nada.

*E a quem é que pergunto? Em quem penso, iludida
por esperanças hereditárias? E de cada
pergunta minha vai nascendo a sombra imensa
que envolve a posição dos olhos de quem pensa.*

*Já não sei mais a diferença
de ti, de mim, da coisa perguntada,
do silêncio da coisa irrespondida.*

Cecília Meireles⁴⁵

De todos os encontros, este foi o mais breve. A professora demonstrava certa insegurança. Era como se não estivesse à vontade com a participação na pesquisa. Só havíamos nos encontrado em um evento de formação, na escola em que

⁴⁵ MEIRELES, Cecília. Dispersos. In: *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

trabalha, no ano anterior. Praticamente não nos conhecíamos, pois guardávamos uma vaga lembrança deste encontro.

Como disse, nossa conversa foi a mais curta, em torno de 30 minutos de entrevista. Quando cheguei à escola, fui recebida pelo Coordenador Pedagógico e conversei com alguns professores já conhecidos de contextos de formação de EJA e de ocasiões em que estive na escola, participando de Jornadas Pedagógicas. É uma escola estadual da periferia de Rio Grande que parece acolher muito bem a quem chega: estudantes, professores, acadêmicos e pesquisadora.

A definição por entrevistar esta professora deu-se pelo fato de ela ter sido apontada como professora da EJA por um colega coordenador pedagógico, que me auxiliou com algumas indicações de professores e, também, por ter sido citada algumas vezes pela colega Joana, também sujeito deste estudo, durante a entrevista.

É uma mulher de trinta anos, casada e tem um filho de 5 anos. É uma pessoa discreta, jovem, sorridente, que se apresenta de forma tímida, tranquila, suave. A educadora é sucinta no que diz, como se procurasse as palavras para definir o que pensa e sente. Ou talvez não conseguisse disfarçar o incômodo de estar sendo entrevistada.

Uma pessoa identificada com a docência na Educação Infantil: *“eu gosto muito de lidar com os pequeninhos”* – diz, com brilho no olho, assim como quando se refere ao filho. Diz que isso não a impede de gostar de atuar na EJA: *“não gostaria de voltar hoje, pro dia, assim; gosto bastante da noite com eles [os estudantes da EJA]. É tri bom assim, esse contato que tem com eles”*.

Sobre a decisão de atuar na EJA, narra: *“Acabei indo pro EJA, porque precisava trabalhar à noite, tarde e noite, como à tarde eu estava de vice, a opção foi o EJA mesmo”*. Ao mesmo tempo, revela em diferentes momentos seus olhares sobre esta modalidade: *“como eles conseguem essa coisa de entrar e sair, né. Não tem aquela coisa bem assídua, tem que vir todos os dias. O EJA é mais flexível, né? Eles vão indo... até pra socialização deles, né? Muitos é socialização, vem, contam os problemas deles assim...”*. Também mostra como percebe a EJA, quando narra: *“mesmo tu não sentindo assim... como é que eu vou dizer? Produção... não é bem*

essa palavra... tu sente que não vai muitas coisas adiante, mas igual é bom trabalhar...".

Olga evidencia, em inúmeros momentos de sua narrativa, o quanto sente dificuldade em trabalhar com EJA, especialmente com a presença dos jovens e de pessoas com necessidades especiais: *"É difícil, é difícil de trabalhar"* – diz. Narra que acolhe hoje em sua turma alguns estudantes nessa condição e que se sente perdida e desamparada para esse trabalho.

A educadora afirma em vários instantes o sentimento de solidão que nutre como professora da EJA: *"eu não tenho nem com quem trocar idéias. Eu gostaria de trocar ideias, assim, com outro professor"*. Enfatiza também a falta de espaços de diálogo e formação: *"se tivesse uns encontros de professores de alfabetização, né? Pra trocar umas ideias, né?"*.

Olga, narra seus desafios, conflitos e dilemas em razão da sua aproximação do trabalho com os "pequenos", e da necessidade do diálogo com o coletivo da EJA. Sua narrativa mostra uma realidade da Educação de Jovens e Adultos: uma identificação construída com base no afeto e na comodidade de atuar nesta modalidade, lado a lado com uma dificuldade de compreensão, ou, quem sabe, uma compreensão pouco acadêmica e mais escolar, menos romantizada e mais real, ou ainda uma falta de entendimento do que é, do que significa a EJA? Questões a analisar, que mostram formas de olhar, de compreender a EJA, que precisam ser consideradas para que possamos contribuir com a superação delas.

Discrição talvez seja a palavra que mais caracterize Olga em sua forma de ser e atuar como professora. Uma virtude de quem pondera, pensa e age com muita lucidez e maturidade. Esta é a imagem que meu olhar captura sobre essa educadora, educadora, que gostei muito de conhecer e aprender sobre EJA, sobre as complexas realidades desta modalidade.

Nesta direção, apresento na seqüência alguns olhares sobre a educadora Anita.

5.1.3 ANITA: “eu aprendi a ser mais gente com eles”.

*Não sei se a vida
 é curta ou longa para nós,
 mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
 se não tocarmos o coração das pessoas.
 Muitas vezes basta ser:
 colo que acolhe,
 braço que envolve,
 palavra que conforta,
 silêncio que respeita,
 alegria que contagia,
 lágrima que corre,
 olhar que acaricia,
 desejo que sacia,
 amor que promove.
 E isso não é coisa de outro mundo,
 é o que dá sentido à vida.
 É o que faz com que ela não seja nem curta,
 nem longa demais,
 mas que seja intensa,
 verdadeira, pura enquanto durar.
 Feliz aquele
 que transfere o que sabe
 e aprende o que ensina.*

Cora Coralina⁴⁶

Anita é uma mulher de aproximadamente 30 anos, com a juventude e a estética da alegria, do dinamismo, da paixão pelo que faz, da esperança na educação, do comprometimento profissional e social. Anita é uma professora orgulhosa de sua profissão e que busca cotidianamente lutar e realizar aquilo que acredita e que aprendeu na universidade, nas leituras, nos cursos dos quais participou, nos longos diálogos que estabelece com os colegas e com os alunos.

Anita é toda afeto e emoção, brilha o olho, estremece a voz, sorri e fala muito das vivências que teve e tem na escola, do papel que desempenha ao acolher, ouvir e zelar pelos estudantes, para que sejam respeitados naquilo que são e têm a dizer. Narra Anita: “Quando um aluno dá um problema assim, como a gente estava tentando resolver hoje, é porque ele está querendo dizer alguma coisa, é por que ele

⁴⁶ Disponível em: <http://www.velhosamigos.com.br/autorescelebres/coracoralina/coracoralina.html>. Acesso: 09 de março de 2013.

está precisando de uma outra coisa... ele tá querendo mostrar: – Olha a minha realidade... o que eu estou pensando é isso. – Então acho que isso é Educação de Jovens e Adultos...” Como se declamasse com Cora Coralina o quanto deseja e tenta sempre ser: *colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.*

Cora Coralina, na beleza de sua história e das palavras encharcadas de sentidos do poema que escolho como epígrafe para retratar Anita, parece traduzir, desenhar um pouco da Anita mulher e professora, com quem conversei durante mais de uma hora, com quem tive um momento prazeroso de aprendizagem e de renascimento de esperanças. A entrevistada, que fala sem parar, como se tomasse fôlego ao respirar com as próprias palavras, a coordenadora pedagógica que atende os estudantes com humanidade, que problematiza questões com os colegas professores, enquanto dialoga comigo e que sorri o tempo todo, dizendo da satisfação que tem na docência.

Eu e Anita já havíamos nos encontrado em contextos de EJA. Quando trabalhei no MOVA-RS, ela era bolsista de um projeto de pesquisa da Universidade junto a este programa. E em alguns outros momentos, enquanto eu realizava palestras, oficinas ou cursos de formação para professores da EJA, lá estava essa educadora com uma presença destacada na participação, nos questionamentos e posicionamentos, como professora de EJA da rede estadual.

Nosso encontro foi realizado na escola da Rede Municipal, da periferia do Rio Grande, onde atualmente trabalha como coordenadora pedagógica do turno vespertino. Um contexto bastante semelhante às realidades da EJA, composto basicamente por jovens da periferia, com uma cultura muito particular, na maioria das vezes marginalizada.

Nesse momento, Anita não está atuando com EJA, mas permanece nesse contexto pelo trabalho como coordenadora nessa escola a que me referi anteriormente.

Narrando sobre a escolha da profissão, Anita conta episódios de sua escolarização:

Foi por eu ter tido um processo de alfabetização muito complicado, muito difícil. Na verdade eu não ia conseguir me alfabetizar em um ano, porque eu tive uma experiência de alfabetização muito ruim... foi o que me fez buscar outras formas de alfabetização também... porque, na verdade, eu não queria que eles passassem por tudo aquilo que eu passei. Eu fui colocada em uma turma de repetentes, onde a professora achava que os alunos já tinham que saber tudo e eu não conseguia aprender e eu não conseguia ter um diálogo e eu me sentia muito mal naquela turma de 1ª série e eu nunca vou me esquecer... na verdade, eu precisei que outras pessoas de fora viessem. A minha vó chamou pra que viessem me auxiliar pra que eu conseguisse, por que minha vó também não sabia. Então outras pessoas vieram me auxiliar pra ver se eu era alfabetizada. Aí, depois, quando eu fui pra essa parte de alfabetização que eu comecei lá no grupo das mulheres, eu digo... eu não quero pra elas aquele processo de medo que eu tive... de achar que eu não ia conseguir, de achar que eu não era capaz. Então isso também me fez repensar bastante a questão da alfabetização...

Iniciou sua experiência na EJA, como bolsista de um projeto de pesquisa e extensão da Universidade, em que atuava como educadora de uma turma de alfabetização de mulheres. Conta de suas aprendizagens e dos significados dessa vivência em sua carreira profissional com a intensidade que a constitui como ser humano em tudo que faz, como se declamasse com Cora Coralina: *sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.*

Conta que, quando assumiu como docente da Rede Estadual e foi trabalhar com EJA, essa decisão deu-se por razões pessoais: *“por uma questão de acomodação de horários”*, em face de demandas familiares; mas também revela que, ao ter que sair da EJA, também por circunstâncias de sua vida, lamentou muito e, mesmo estando próxima desse contexto, quer poder voltar a atuar nessa modalidade.

A Anita é uma pessoa que manifesta suas posições com firmeza e muitos argumentos. Era esta imagem que minha memória guardava dos meus encontros com ela: uma pessoa forte, enfática, alegre, simpática. Os registros e relatos dela como bolsista no NEEJAA revelavam-na comprometida, dinâmica e criativa. Destacava-se na definição e condução das atividades, nos registros que fazia, quando trabalhava com a turma de alfabetização de mulheres.

Com opiniões fortes e muito particulares, afirma: *“porque eu digo assim, os teóricos da educação, porque eu sempre digo, quem são os teóricos do João de Oliveira Martins [a escola em que atua]? São os professores do João de Oliveira*

Martins. A gente conhece essa realidade, a gente sabe o que acontece aqui melhor do que ninguém. Então vamos pegar esses autores, vamos estudar e vamos fazer uma interferência". Com essa reflexão, valoriza o estudo, bem como a produção de conhecimento, comprometendo-se também quando reconhece e valoriza os saberes produzidos nas comunidades escolares.

Uma mulher que se diz carente e relembra suas perdas, mas mostra-se extremamente alegre, simpática e afetuosa com as pessoas. Uma pessoa vibrante na profissão e na vida, que busca, que faz cursos, que lê, que tenta e que se apresenta pelo sorriso, pelo olhar e pela forma um tanto ansiosa de falar.

A narrativa de Anita transborda: comprometimento, consciência da constituição profissional, reflexões. Afirma a relação com os estudantes como seu ambiente de formação e narra essas aprendizagens. Mas a narrativa da educadora também traz a Universidade através das disciplinas e estudos, e principalmente, da extensão universitária como importante ambiente de formação. Questão já apontada por outras pesquisas (ANGELIM, 2006; FONSECA (et al.) 2000; OLIVEIRA, 2006, SOARES, 2008) e já abordada: a extensão como o lugar da EJA nas universidades.

A palavra que me lembra Anita é *entusiasmo*. Ela é puro entusiasmo, pelo que fez e faz nos contextos educativos em que se insere e pela vida.

Olhares permeados por minhas particularidades, ao ouvir as narrativas retomo minhas próprias vivências e, a partir desta intersecção, começo a discorrer as percepções sobre Joana, uma imagem transformada e dotada do dom da transformação, que, em meio à seriedade, conseguiu redescobrir a alegria.

5.1.4 JOANA: “eu entro na aula e eu sou completamente deles [...] eu acho que as pessoas carecem de ser escutadas”

*Sou o que quero ser,
porque possuo apenas uma vida
e nela só tenho uma chance
de fazer o que quero.
Tenho felicidade o bastante
para fazê-la doce*

*dificuldades para fazê-la forte,
tristeza para fazê-la humana
e esperança suficiente para fazê-la feliz.
As pessoas mais felizes
não tem as melhores coisas,
elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.*

*Clarice Lispector*⁴⁷

Pensando em como apresentar a Joana, também fiquei buscando uma palavra que pudesse dizer um pouco dela, que conseguisse apresentá-la ao leitor na finalidade desta tese. Neste esforço, a palavra que encontro é *elegância*. A elegância do equilíbrio, da harmonia, da ponderação, a elegância do tom de voz suave de quem não deixa de dizer o que pensa, mas que o faz com respeito, apesar de demonstrar-se fechada. A elegância de ser discreta, simples, gentil. A elegância de quem faz em paz aquilo que acredita, como se dissesse com Clarice Lispector *sou o que quero ser...* ou quando relata suas felicidades, dificuldades e tristezas: *“aí eu me desgostei da vida”...* que fazem dela uma pessoa doce, forte, humana e madura compartilhando com a poetiza: *as pessoas mais felizes [...] sabem fazer o melhor das oportunidades*”.

A Joana – mulher que viveu dores ainda muito jovem, quando ficou viúva logo após casar-se; a Joana – profissional séria e comprometida, humilde no reconhecimento de que precisa sempre aprender e na disponibilidade de fazer isso, sempre buscando a formação com vontade de estudar e conhecer mais.

A Joana que se conta pela identificação com a Educação Especial. E daí mostra seus encontros profissionais e afetivos, sua identificação com a docência e a capacidade de olhar, acolhendo e respeitando a diferença.

Conheci essa educadora em alguns contextos de educação continuada, em que me lembro de sua presença discreta, mas sempre percebida nos cursos de formação de EJA em que atuei. Sua participação nos diálogos como uma convicta defensora da inclusão jamais deixava de ser notada e até admirada por quem a ouvia nestes encontros sobre EJA. Ela já apontava as aproximações percebidas entre estas duas modalidades educativas: na marginalização como são tratadas

⁴⁷ Poema de Clarice Lispector. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/poesias_de_clarice_lispector/. Acesso em: 09 de março de 2013.

pelas políticas públicas, bem como pela marginalização a que são fadados muitas vezes seus sujeitos e seus profissionais.

A fala de Joana deixa transparecer sua percepção sobre as novas configurações da EJA, mesmo que não a cite desse modo. A educadora, por vivência, percebeu que as turmas mudaram, passando a exigir ações diferentes das presentes nas práticas pedagógicas até então desenvolvidas. Joana destaca a necessidade de formação específica para essas áreas e enfatiza a presença marcante de pessoas com necessidades educativas especiais nas turmas de EJA – como outra aproximação também percebida por muitos professores atualmente. Tem uma opinião muito particular de que: o educador da Educação Especial tem muito a contribuir com os jovens e adultos que frequentam a EJA através do olhar atencioso e competente de quem atua e tem formação na área da Inclusão.

Para Joana, a decisão pela docência como profissão veio da mãe:

Na verdade não foi muito uma escolha minha [risos]. Quando eu completei a 8ª série a minha mãe queria que eu fizesse Magistério no Juvenal. [...] ela queria que eu fosse professora... ela achava bonito... porque a gente já tinha na família a minha tia-avó que era professora, era jardineira... Então tinha que ter uma profissão, então professora ela achou que era a melhor coisa que eu podia ser, né? E como eu não tinha assim muita noção do que eu queria ser...

Joana narra suas primeiras experiências como professora particular dos amigos de seu irmão mais novo, uma forma de “ganhar dinheiro” que, como adolescente, considerou oportuna. Algo que hoje ela entende como a entrada na profissão docente, ainda que naquela ocasião não tivesse essa dimensão, um trabalho que, desde o início, a encantava, “*porque assim eu descobri que muitas das coisas que eu não aprendi na escola, foi porque eu não fui bem ensinada*”.

Como narrou, Joana fez Magistério, na ocasião, por decisão de sua mãe e, posteriormente, o Curso de Pedagogia na FURG. Iniciou sua carreira trabalhando em uma escola privada, mas em pouco tempo foi aprovada em concursos públicos e passou a atuar na Rede Municipal e Estadual de Ensino.

Conta que foi atuar na EJA, quando foi chamada no segundo concurso e queria manter o trabalho na Escola Privada e na Escola Municipal e, para isso, precisaria de uma turma noturna. Essa necessidade de adequação de horários para organizar questões pessoais, às vezes de cunho econômico, é o que revelam também as demais educadoras participantes da pesquisa.

Joana destaca-se pela identificação com a profissão que diz inicialmente ter sido decisão de sua mãe, porém, ao longo da narrativa, revela como foi construindo essa identidade com a docência: “*mas aí eu me encantei, porque assim eu descobri que muitas das coisas que eu não aprendi na escola, foi porque eu não fui bem ensinada*”. Em outro momento da narrativa: “*e assim, apaixonada por aquilo ali, eu passei a dar aula porque eu comecei a gostar e descobrir que eu sabia as coisas. Isso pra mim foi o que mais me encantou, porque, em algum momento, enquanto eu era estudante, eu me achava burra, eu rodei duas vezes*”.

A professora, que inicialmente não se identifica ou não se percebe identificada com a docência, narra sua chegada na EJA como forma de adequar seu horário de trabalho, porém não deixaria de atuar nessa modalidade para trabalhar com crianças.

Em 2002 fui chamada no concurso do município e em 2003 me chamaram no estado. Bom, aí, como eu já tinha o particular e o município, eu já fui preparada pra pedir EJA, noturno. De dia eu já tinha. Só se eu desistisse e eu não queria desistir de nenhum, né. Aí eu cheguei lá na CRE... foi a minha vez... preciso da EJA!

Joana foi uma das pessoas que minha memória recuperou, quando pensava nos sujeitos desta pesquisa. Mas foi a conversa com o Coordenador Pedagógico de sua escola que auxiliou minha decisão de entrevistá-la. É uma professora muito presente nos contextos acadêmicos e de formação, por sua vontade de saber mais para melhor intervir pedagogicamente. Uma pessoa que eu defino como *elegante* e *intensa*, que se entrega por inteiro, quando está na sala de aula, às vivências de aprendizagem.

Espero ter conseguido apresentar devidamente as quatro educadoras participantes deste estudo, tendo permitido que, mesmo sem o contato visual com essas mulheres professoras, ao fechar os olhos, o leitor evoque uma imagem construída a partir das autoimagens representadas pelas narrativas delas. Ao que as análises realizadas a partir das narrativas contribuem para que se possa chegar ao mais próximo da realidade. Neste sentido, trago, na sequência outras análises proporcionadas a partir das categorias que emergiram do estudo.

5.2 Percursos e práticas educativas em EJA: o que contam as educadoras

Nesta análise tomo como referência a complexa riqueza da experiência da narrativa dos sujeitos participantes da investigação, dialogando com as aprendizagens construídas na minha trajetória profissional, o percurso histórico da EJA no Brasil e a abordagem de pesquisa (auto)biográfica.

A escolha pela profissão docente e o início do trabalho com Educação de Jovens e Adultos emerge nas narrativas das educadoras ao contarem histórias vividas na juventude e na vida adulta, em suas famílias, processos individuais decorridos mesmo na infância, que influenciaram suas decisões e marcaram suas identidades.

Entre suspiros e aparentes cansaços, prevalecem os sorrisos e a vibração, ao contarem histórias de satisfação com a docência em EJA, ainda que as educadoras tenham optado pelo trabalho nesta modalidade em razão de demandas pessoais como organização de horários e questões de ordem econômica.

As narrativas partem de identificações singulares: **Rosa** conta-se através de histórias vividas com os estudantes e do trabalho de 25 anos no NEEJA – o que a faz uma grande defensora desta modalidade. **Olga** revela sua identificação com a infância e o trabalho “*com os pequenos*”, “*apesar de estar trabalhando na EJA*”, e afirma gostar de seu trabalho na EJA também. **Anita**, já conhecia a EJA na Graduação, através de estudos e da atuação como docente em uma turma, e conta-se como educadora identificada com a alfabetização de crianças e adultos, e com o trabalho com a juventude. **Joana** conta-se a partir do seu comprometimento e identidade com a Educação Especial – o que lhe confere uma compreensão muito particular em relação à EJA, aproximando estas duas modalidades através do olhar inclusivo.

As múltiplas formas de pensar-se na docência de forma geral, e na docência em EJA de forma mais específica, aproximam suas trajetórias e seus sentimentos na satisfação, identidade e pertencimento que afirmam sentir nesta modalidade, tal como é apresentado a seguir.

5.2.1 Processos e ambientes de formação

A formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos, segundo as educadoras, não se deu nos processos de formação inicial. Com exceção de uma educadora, que vivenciou através de disciplinas e participação em projetos a construção da docência em EJA ainda durante a Graduação, as demais não conheceram esta modalidade no contexto da Licenciatura. Algumas educadoras mencionam processos de formação continuada: eventos, cursos, palestras, ainda que nem sempre estabeleçam sentidos para essas participações, fazendo críticas às temáticas, frequência dos eventos e dinâmicas. O que as educadoras manifestam com ênfase em diferentes exemplos quanto a formação docente nesta modalidade, sugere que o processo formativo do educador da EJA acontece principalmente na relação com os estudantes, nas situações cotidianas de ensino, aprendizagem e diálogos, num processo denominado por alguns autores como autoformativo (SILVA; PORCARO; SANTOS, 2011). Também, estes dados expressam de forma substancial a história da EJA no Brasil, qual seja, de que a EJA ainda não é considerada uma modalidade de ensino permanente, uma vez que temos escassos cursos de formação inicial na Graduação e raros são os concursos públicos direcionados a ela. Diante desse contexto brasileiro, posso inferir que a formação dos educadores da EJA acontece num processo de autoformação.

Além disso, a EJA apresenta-se hoje de modo diverso do passado. Surgiram novas configurações, as turmas mudaram em seu perfil, jovens cada vez mais jovens ingressam nas turmas, egressos do “fracasso” nos anos iniciais da Educação Básica. Tal fato gerou um novo desafio aos professores até então habituados com adultos, com interesses e trajetórias diferentes.

Da mesma forma, outras mudanças fizeram-se notar: a diferença no ambiente de formação dos estudantes, assim como a mudança na própria imagem da EJA. Os novos contextos fazem com que surja uma maior politização nos contextos educativos da EJA, os olhares da Academia começam a se voltar com mais intensidade para esta modalidade até então pouco valorizada em termos de pesquisa científica.

Entretanto, mesmo em meio a esse panorama de mudanças, as diretrizes parecem permanecer estabelecidas em uma lógica pré-determinada no passado, quando o foco era a *erradicação* do analfabetismo e a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Achava-se que esta era uma prática pedagógica temporária, porque era considerada residual, portanto, seria extinta em algum ponto do breve futuro pensado.

Segundo Moura (2009, p. 46), os professores que se propõem a trabalhar na EJA, em sua grande maioria, não têm a habilitação e a qualificação específica para tal, são “professores improvisados”. A pesquisadora acredita que a formação dos educadores de jovens e adultos continua a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira e para os próprios educadores, e considera que:

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos (2009, p. 46).

Em consonância com o pensamento de Arroyo (2005), Dias (2008) também defende que sejam respeitadas as particularidades de jovens e adultos na prática pedagógica. O que apenas pode ser viável se a formação continuada proporcionada aos educadores da EJA contemplar as singularidades dos processos de aprendizagem na vida adulta.

Neste sentido, refletindo sobre os desafios da formação dos educadores da EJA, importa trazer narrativas das educadoras acerca de seus processos de constituição docente. Quando narro acerca das *Imagens e autoimagens* das professoras, Rosa conta que sempre quis ser professora e narra a influência de uma professora de Matemática na decisão por esta Licenciatura. A atuação, quando jovem, como professora de Supletivo, foi decisiva em sua trajetória docente. Joana, por sua vez, revela que foi sua mãe que decidiu inicialmente sua profissão.

A necessidade de adequação de horários para organizar questões pessoais, às vezes de cunho econômico, é o que revelam as educadoras participantes da pesquisa, como relataram anteriormente Olga, Joana e Anita. Rosa, na mesma direção, diz que:

Eu comecei a trabalhar com EJA, até de repente não foi assim uma escolha minha, porque quando eu fazia ainda faculdade, eu já tinha Estado e Município. Então o Estado, eu tinha que trabalhar à noite e, no período da noite, se trabalhava somente com EJA. Então assim, desde que eu entrei no Estado, é que eu trabalho com EJA.

A simples menção à *necessidade de acomodação de horários* demonstra a desvalorização da EJA por parte das políticas públicas, ao admitir que um profissional sem formação específica atue nesta modalidade; e, também, ao não proporcionar a formação específica inicial e continuada a estes profissionais. Por outro lado, como revelado pelas educadoras participantes da pesquisa, as circunstâncias pessoais fazem-nas necessitar trabalhar à noite para complementar renda ou adequar horários. Pesquisadores da área apresentam considerações a respeito disso, como demonstra Moura (2009, p. 49) ao refletir que, ainda no século XXI, as instituições permanecem omissas quanto à formação inicial de professores de EJA, mantendo a improvisação e a transposição de professores que atuam com crianças e adolescentes, para atuarem com jovens e adultos, “tal como se registrava nos primórdios da história da educação”. No meu ponto de vista, permanece ainda um descaso com esta modalidade, pois, se aceitarmos que profissionais sem formação específica atuem na EJA, continuaremos sem atender as suas especificidades.

Sobre os processos de formação inicial, todas as educadoras são formadas em Magistério e licenciadas. Anita, Joana e Olga fizeram Graduação em Pedagogia e Rosa, em Ciências com habilitação em Matemática.

Silva, Porcaro e Santos (2011, p. 239) identificam três designações correspondentes aos processos de formação do educador da EJA, ao analisar relatos de estudos apresentados na ANPED⁴⁸: a formação inicial, a continuada e a autoformação. A formação inicial é definida pelas autoras como a desenvolvida no Ensino Superior, uma formação *pré-profissional*. A formação continuada como um “entre lugar”, entre a formação inicial e a prática da docência, visando uma aproximação entre o contexto de trabalho e o contexto de formação. O terceiro viés da formação, segundo as autoras, é o da autoformação, ou seja, “*a formação que acontece no cotidiano do educador, durante sua vivência como tal*” (2011, p. 240), referindo-se ao conhecimento adquirido através da experiência.

⁴⁸ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

Tratando ainda da formação inicial, apenas Anita menciona aprendizagens relacionadas à EJA, advindas de seu curso de Graduação, tanto em uma disciplina em específico com esta proposta, como também relaciona autores e estudos que contribuíram com sua formação como professora de EJA.

As demais educadoras, todas com formação em Magistério e Licenciatura, não tiveram estudos da temática da EJA nos currículos de seus cursos, contrariando o que defende Ribeiro, ao considerar que a problemática desta modalidade deve compor o currículo de formação básica de todos os educadores, enfatizando o compromisso de todos contra as diferentes formas de exclusão social e educativa, “a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação” (1999, p.197).

Anita, narra um processo intenso de aprendizagem e constituição docente vivido junto a projetos de pesquisa e extensão⁴⁹, nos quais atuava como educadora e pesquisadora. Sobre suas experiências relata:

é muito encantador trabalhar com educação de jovens e adultos, é uma outra realidade, é uma outra... é muito emocionante assim eu diria... até me emociono de falar... quando eu penso especificamente esse projeto do CAIC, porque era muito bonito mesmo, como é em todas as etapas, eu penso assim, Sabrina.

Em outro momento da narrativa, Anita enfatiza o quanto se constituiu através daquele grupo de mulheres. Ao mesmo tempo em que também menciona outro projeto de pesquisa em que atuou como pesquisadora, acompanhando turmas e processos de formação de educadoras do MOVA-RS⁵⁰: “*eu observava, fazia trabalhos de observação, de colaboração, projetos, entrevistas; e eu fazia aquela intervenção na sala de aula, a gente fazia questionamentos; a gente trabalhava numa espécie de coordenação ali com o pessoal do MOVA*”.

Na continuidade da narrativa, a educadora destaca as aprendizagens decorrentes dessas experiências:

⁴⁹ Alfabetização de Mulheres: construindo um projeto-político-pedagógico-interdisciplinar a partir das histórias de vida de mulheres não alfabetizadas (1999-2000- Cnpq).

⁵⁰ Educador de Jovens e Adultos do Mova: os desafios encontrados no cotidiano da alfabetização (2000-2001) - sem financiamento.

eu aprendi a ser professora da EJA com eles [estudantes jovens e adultos]... ali... ali... sabe... sempre eu me lembro que eu trazia um problema que tinha acontecido na sala de aula e eu trazia pra Cleuza e pra Silvana [as coordenadoras do projeto] e a gente discutia ali... bom... vamos buscar um livro, ver o que determinado livro fala sobre isso... e ali eu fui buscando, né? Mas na verdade inicialmente foi assim, com as gurias que já tinham certa experiência, certas leituras, e depois com outros professores, que aí eu fui buscar os cursos, e a gente trocava muito... os professores que trabalhavam com EJA... né? Dentro daqueles projetos da FURG que vocês ofereciam, a gente fazia muito essa troca com outros professores... No MOVA eu aprendi muito também com vários educadores, que na verdade eles tinham também o Ensino Fundamental e tudo, mas que na verdade muita bagagem assim... Já tinham trabalhado em assentamentos e também pra mim foi muito rico assim... Foi nesses lugares que eu fui buscar...

As vivências de Anita confirmam as reflexões de Fonseca sobre a transformação na percepção sobre EJA pelos estudantes envolvidos nos projetos de extensão:

O trabalho realizado junto a pessoas das camadas populares, com trajetórias de exclusão social e escolar, e que encaravam o desafio de voltar a estudar após o trabalho, foi para os estudantes uma oportunidade de avaliar o modelo escolar tradicional e de entender a necessidade de um planejamento pedagógico que considerasse as especificidades daqueles sujeitos e seus conhecimentos (Fonseca, 2000, p. 6).

Nesta mesma perspectiva, destaca Soares:

A Extensão Universitária também abre portas para a trajetória de formação dos licenciados ao possibilitar o contato com os sujeitos jovens e adultos através de monitorias nos projetos de EJA, no interior ou fora das instituições. As atuações nessas monitorias, muitas vezes, despertam e motivam os alunos a desenvolverem monografias, ou mesmo projetos de mestrado, acerca dessa temática (2008, p. 67).

A extensão é o principal espaço de construção de conhecimento sobre EJA nas universidades, “a porta de entrada da EJA nas universidades” (OLIVEIRA, 2006). Um espaço já consolidado historicamente, de relação com os grupos envolvidos, onde a Universidade assume de forma mais evidente seu papel social. Considerando que não há responsabilidade das instituições formadoras com o profissional da EJA, sobretudo no que se refere à formação inicial, os projetos de extensão envolvendo organização de turmas de alfabetização, assessoramento de políticas públicas e cursos de formação continuada para professores, configuram-se no principal vínculo da Universidade com a EJA. Além da extensão, segundo Soares

(2008, p. 64), a presença da EJA nas Universidades acontece também pela iniciação científica, pelos grupos e núcleos de EJA.

No que se refere ao cotidiano da EJA, Rosa, Joana, Olga e Anita narram inseguranças especialmente no que diz respeito à, como: heterogeneidade das turmas, especialmente com a presença dos jovens e de pessoas com necessidades especiais; a falta de formação; a solidão no trabalho pedagógico; entre outras. Mas, apesar das dificuldades encontradas no cotidiano da EJA, expressam o desejo de permanecerem atuando nesta modalidade: “*se eu pudesse, eu ficaria com a educação de jovens e adultos, porque é uma coisa que eu gosto de trabalhar com eles. Eu acho que eu tenho bastante afinidade*”, diz Anita.

Joana afirma:

Eu assim... não gostaria de ir pra uma turma de ensino regular. Ainda mais porque eu acabei conseguindo, o que é difícil, nem todo mundo consegue isso, que é trabalhar com aquilo que tu gostas. Isso faz toda a diferença também, né? Não é cansativo, não é ruim, também que o ambiente aqui na escola é um ambiente legal, né? Não gostaria de sair, espero que isso não aconteça.

Entre declarações de identificação e afeto pela infância e de dificuldades de trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, relata também Olga sua satisfação:

Então... eu gosto de trabalhar com eles assim; não gostaria de voltar hoje pro dia assim; gosto bastante à noite com eles assim; mesmo tu não sentindo assim... como é que eu vou dizer? Produção... não é bem essa palavra... Tu sente que não vai muitas coisas adiante mas igual é bom trabalhar... Esse contato que tu tens assim com eles... essa conversa assim... E vem conversa e um é pedreiro e vem... e ele quer falar da obra dele, né? É tri bom assim esse contato que tem com eles.

O termo *produção* mencionado por Olga refere-se a uma concepção de currículo como conteúdos a serem *vencidos*. O conhecimento é produzido à medida que os cadernos vão sendo cheios de *matéria* e listagens intermináveis de exercícios reprodutivistas que distam de provocar reflexão ou compreensão sobre o tema, apenas levam à mecanização de estruturas simplistas. A diversidade que caracteriza as turmas de EJA, em termos de faixa etária, acesso à escolaridade, relação com a leitura e a escrita, de oportunidades de vivências culturais, bem como outros traços desta pluralidade, desafia o educador a construir novas formas de trabalhar com as turmas: mudar o ritmo, repensar os tempos para respeitar as individualidades, ressignificar os conteúdos, repensar a avaliação. Compreender e

avançar no sentido de oportunizar acesso à leitura e à escrita, construção de conhecimentos vivos, significativos, com profundidade, critério, rigor. Este é um direito dos jovens e adultos que frequentam a EJA.

Rosa afastou-se da docência por alguns anos e, quando retornou, confirmou seu desejo de atuar na EJA, retomando seu trabalho nesta modalidade, segundo ela porque: *“Eu gostei muito de dar aula de noite, era isso aí... eu me identifiquei muito com aquelas pessoas que estavam muito tempo sem estudar”*.

O entusiasmo, comum aos que se dedicam ao trabalho com jovens e adultos, fruto da identificação com esta modalidade, é mostrado por Porcaro, quando diz que isso:

[...] se deve à sua trajetória de vida, pela identificação com os educandos adultos, pela associação à sua própria luta, ou à luta de seus familiares, por vivenciarem situações semelhantes e por quererem transformar essa realidade dos educandos da forma como não lhes foi possível modificar a sua própria situação ou mesmo a de seus pares (2011, p.153).

Retomando o conceito de formação continuada, citado anteriormente, como o entrelugar entre a formação inicial e a prática da docência (SILVA; PORCARO; SANTOS, 2011), as educadoras mencionam cursos ou momentos pontuais de formação continuada dos quais participaram, mas nem todas atribuem sentidos a esses eventos. Expressam a insatisfação com a escassez de cursos, a não periodicidade e a relevância das dinâmicas e dos temas. Narra Olga:

de vez em quando que tem esses seminários, mas não aproveita muita coisa disso, né? O ano passado que teve ali no Juvenal, eu até saí fora assim, chegou no intervalo eu fui... Porque somente da área eles falaram, né... não teve uma coisa direcionada... Então tu te sente... sei lá, meio perdida.

Dizem não haver continuidade, nem retorno dos órgãos gestores quanto aos assuntos tratados, nem focos diferenciados nas reflexões, compartilhando das reflexões de Soares, quando diz que:

a educação continuada não pode ser esporádica ou descontínua, precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os acontecimentos e competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador (2006, p. 11).

Machado (2001) chama de “desserviço à EJA” os cursos aligeirados, os treinamentos esporádicos, da mesma forma que “os programas de alfabetização

sem continuidade, por criarem expectativas que não serão correspondidas, frustrando educandos e educadores e reforçando a concepção negativa de que não há o que fazer nessa modalidade de ensino”.

As educadoras afirmam ter interesse em participar de processos de formação continuada, porém, também deixa revelar Joana: “*mais pela preocupação da exigência que eu tenha essa formação, porque eu acho que muito da formação eu adquirir trabalhando mesmo, né*”. Rosa diz não se lembrar da participação em cursos sobre EJA ao longo de sua trajetória, revelando a falta de significados e sentidos por parte das professoras às formações frequentadas.

As falas de Joana e Rosa são consonantes ao refletirem traços de insatisfação com as propostas de formação das quais participaram. Ao mesmo tempo, elas demonstram que desejam, apesar das dificuldades para participarem de momentos dedicados à própria formação. Por não possuírem preparo específico para atuarem nesta modalidade de ensino, vivem uma constante insegurança sobre a forma como desenvolvem as práticas pedagógicas. Contudo não atribuem sentido a alguns destes encontros, o que faz com que percam a vontade em participar de novas propostas, ficam com a sensação de tempo perdido, e valorizam mais as trocas com outras colegas e o aprendizado que a própria prática profissional lhes deu.

Anita, por sua vez, menciona cursos oferecidos pela universidade: “*os cursos que eu participei foram da Universidade, foram os grupos de estudo e os cursos que ofereciam, aqueles projetos que vocês faziam foram os únicos processos de formação que eu participei*”.

Anita também destaca as leituras que fazia: “*eu me lembro que eu buscava muita coisa... eu gostava tanto que eu buscava muita coisa, eu pegava livros*”. E narra sobre essas leituras:

As leituras assim oh, eu li muito Paulo Freire, eu li muito Emilia Ferreiro, Vigotsky, o Piaget, naquela época se leu bastante assim, oh... Edgar Morin, quando surgiu a questão assim do complexo...de tu ter que trabalhar eles naquela integridade, do ser humano, de tu buscar todas essas condições deles físicas, psíquicas, relacionamento, então foi essas algumas das leituras que me ajudaram bastante nessa minha construção assim, nessa minha formação [...] eu fui buscar nas leituras que as gurias [as coordenadoras do projeto em que atuava] me trouxeram e eu comecei a ter esses referenciais.

A realidade da formação para atuar na EJA, no Brasil, tem feito com que os educadores desta modalidade busquem, de forma autônoma e solitária, subsídios para desenvolverem sua prática pedagógica, sem a formação específica. Segundo Porcaro, os educadores:

têm buscado diferenciadas alternativas de formação. Uma das formas encontradas por esses educadores para sua formação específica na área da EJA têm sido as leituras individuais. Os educadores de jovens e adultos, então, tornam-se leitores devido à necessidade de buscar subsídios para sua prática educativa. Como os cursos que fazem – Pedagogia ou Licenciaturas – não abordam de uma forma mais profunda e detalhada a questão da EJA e eles se defrontam com essa realidade, precisando enfrentar questões relativas a essa situação diferenciada – o trabalho com jovens e adultos – esses educadores se veem obrigados a buscar respostas às suas indagações em obras que abordem o tema. Assim, recorrem às bibliotecas, às livrarias, à internet, à assinatura de revistas especializadas, às trocas de materiais literários entre eles, etc. (2011, p. 148).

Nesta direção, as narrativas das professoras se unem para denunciar a ausência das Universidades, na maioria, e dos gestores públicos na formação inicial e continuada dos educadores de EJA. Diz Anita:

Ah, eu acho que deveria ter mais cursos de formação. Eu acho que eu sinto necessidade. Eu senti muita falta na Universidade, de ter aprendido mais sobre Educação de Jovens e Adultos, sabes. Então eu acho que os professores precisariam mais entender, compreender melhor um pouco esse espaço, esse tipo de aluno, este tipo de educando que chega... Então eu acho que a gente precisaria mais de espaços de formação. Penso também que a escola deveria estar disposta a criar outras alternativas, outras estratégias, outras formas de trabalho, outros espaços pra que se dê esse encontro de se mostrar coisas diferentes pra esses alunos.

Soares, Barcelos e Arroyo, tais quais as educadoras, percebem e apontam a necessidade premente de investimentos em ações de formação continuada para os educadores de EJA. Barcelos traz a discussão sobre o fato de que o Estado Brasileiro vem ocupando-se no reparo da dívida com aqueles que até então não haviam tido acesso à educação formal. Investimentos altos, porém sem alcançar o êxito desejado, por deixar de fora do planejamento estrutural o que deveria estar posto, como investimentos em formação inicial e continuada, por exemplo. O que fica evidente nas palavras do autor: “[o Estado Brasileiro] pouco tem investido para educar os educadores que atuariam no acolhimento, envolvimento e aprendizagem

dos/as jovens e adultos/as que ainda acreditam que a escola tem algo significativo a oportunizar para suas vidas” (BARCELOS, 2012, p. 9).

Na continuidade das reflexões sobre a ausência da formação, as professoras reclamam da solidão do professor da EJA, reivindicando encontros, espaços, momentos, assim como Olga:

É meio sozinha... Pego os livros... A Helen também é diferente, porque é 3ª e 4ª série e eu sou sozinha. Se tivesse uma outra turma de alfabetização ou até, sei lá, uma outra escola, se tivesse uns encontros de professores de alfabetização, né? Pra trocar umas ideias, né? Não é uma receita, mas tu consegue trocar umas ideias, pegar umas experiências de outros... e é tri bom isso... Mas não tem essa troca assim. Tem o que tu vê é pra Área mesmo, eles se dedicam bastante pra Área. Agora, nesse último do Viriato, até chamaram o pessoal do Currículo também, mas começou ali as palestras só pra Área, experiências da área, todo mundo...

Em outro momento da narrativa, Olga reitera, quando indago sobre o que deveria mudar na EJA: “Como eu te falei, mais encontros, né? Direcionados para a alfabetização, né? De formação pra alfabetização. Troca de idéias e encontro de formação também, mais direcionados... porque abrange outras áreas, né?” E novamente reivindica, revelando também sua frustração:

eu gostaria de trocar idéias, assim, com outro professor. Não sei se as gurias são abertas pra eu ir em uma outra escola e tentar conversar. Eu não sei se teria abertura pra isso, se deixariam eu chegar pra... Às vezes eu fico meio receosa de chegar assim... Tem colegas da supervisão. Até já falei uma vez mas ela não se mostrou muito aberta pra eu ir na escola dela pra eu conversar com a professora... eu queria ter alguma coisa diferente, né. Mas eu me sinto apreensiva por esses alunos assim, sabe, que não vão, né...

Os dados expressos mostram a necessidade da formação continuada e da criação de uma rede entre educadores de jovens e adultos, para que possam fazer esta formação pautada em suas experiências e especificidades. Como já mostraram Silva, Porcaro e Santos (2001), o terceiro viés da formação é o da autoformação, ou seja, da formação que acontece na experiência do educador. As quatro educadoras dizem que aprenderam a ser educadoras de EJA *no cotidiano da sala de aula, a partir da relação com os estudantes*. Neste sentido, o conceito de autoformação, definido pelas autoras, encontra-se nas palavras de Anita:

acho que a formação de quem trabalha com Educação de Jovens acontece ali, na sala de aula, com eles, nas leituras que a gente faz. E justamente essa reflexão é essa questão da prática ali, de como que tu consegue rever muitas das coisas que tu lê e que tu

consegues criar ali com eles [...] Tu consegues te descobrir. Eu consegui me descobrir muito com elas, ali, naquele grupo, ali. É uma experiência que pra mim já vai fazer quantos anos? Já vão fazer na verdade dez anos e pra mim eu me enxergo ainda, Sabrina, ali, naquele grupo, nós construindo receitas, a gente indo pra cozinha do CAIC fazer, da gente fazer caminhada no centro esportivo da Universidade... da gente pensar nas aulas que elas tiveram com o pessoal que a gente chamou. E eu me enxergo ali. Eu me construí muito com aquele grupo ali, eu consegui me enxergar.

Neste sentido de formação com os alunos no processo pedagógico, Lavin (2006) aponta que a constituição da docência se dá nas relações com os sujeitos inscritos nas práticas cotidianas do exercício do trabalho. Na mesma direção, reflete Larrosa, quando discorre que o saber da experiência é:

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos por conhecimento (2004, p. 129).

A experiência de um educador nunca pode ser desvalorizada. É durante o exercício da própria prática profissional que o educador se constitui, muitas vezes, transformando concepções que trazia de sua formação acadêmica. Tardif (2002) compreende a existência da cultura docente como decorrência dos saberes da experiência, os quais agregam um conjunto de saberes atualizados, construídos e vividos no dia a dia, da prática profissional. Para esse autor, o saber da experiência é o próprio eixo de equilíbrio na competência profissional dos educadores, possuindo um caráter plural, a partir do qual os educadores costumam validar ou não sua própria formação. Até mesmo porque o cotidiano do educador costuma exigir ações que não são aprendidas nos processos de formação de que participou, nem na formação inicial e nem na continuada.

É importante que as propostas de formação considerem o saber da experiência dos educadores para que a dicotomia entre a teoria e a prática possa ser superada. Este saber pode servir como impulso para que o educador reflita e transforme a própria prática e auxilie na transformação do ambiente da EJA.

Pelos dados apresentados, podemos afirmar que as educadoras têm construído os saberes da docência nas relações que estabelecem com os alunos num movimento de busca pelo sentido das situações educativas vividas no grupo.

Cada educadora mostra, de alguma forma, que sua formação continuada vem acontecendo, principalmente, nos espaços/tempos da sala de aula.

Anita, *dando sentido ao acontecer que nos acontece* – nas palavras de Larrosa (2004), conta:

Eu acredito assim, oh, que muitas das coisas que eu aprendi, que eu vivenciei, as coisas que eu consegui superar, foi com a ajuda deles em vários momentos que eu tive... por exemplo, com a minha vó, mesmo doente e tudo mais, né? E assim, oh, eles me ajudaram, eles iam visitar a minha vó. Então assim, a gente trocava muito. Na verdade eu consegui me sentir amparada. Na verdade assim, eu te digo, Sabrina, eu acho que eu muito mais aprendi do que eu ensinei. Eu me senti muito amparada. Eu me senti muito querida por eles. Eu me senti muito assim... tudo... Eu aprendi a ser mais gente com ele. Eu aprendi a ser mais ser humana. Eu aprendi a não estar ligada tanto naquela coisa... eu...eu...eu... eu acho que eu aprendi. Eu me percebi enquanto grupo. Eu vi que os problemas que um enfrenta, é o que o outro enfrenta, e essa condição de eu ser sempre uma pessoa muito carente, de me sentir muito sozinha... Eu nunca senti isso enquanto eu estava ali com eles. Eles conseguiam preencher em mim, na verdade, essas lacunas que eu tinha na minha vida, né? Então, era direto. Eu já chegava, já chorava junto com eles, já contava um problema. Eles já vinham... me contavam uma resposta... E já tinha um outro problema... E isso era muito bom assim, sabes, eu acho que todas essas experiências que eu tive...

Na continuidade, a educadora reflete sobre os sentidos dados às experiências com as turmas de EJA, na medida em que procura compreender “os mundos” dos quais os alunos fazem parte, entrelaçando com o mundo do qual faz parte e a constitui. Vejamos:

então a gente consegue entender esse mundo deles, e a gente consegue entrar nesse mundo e eles entram no nosso... porque aí tu começa a contar os teus problemas... a tua vida, pra eles; e eles começam interferir automaticamente naquilo dali e tu começa a repensar algumas coisas... E tu vai te construindo ali junto com eles. Então Educação de Jovens e Adultos, a gente tem muito essa troca... essa troca... de que eles vão te ensinando coisas; tu vai passando coisas pra eles... E ali tu vai construindo um saber... um saber que é um saber que te ajuda imediatamente...

A narrativa acima mostra o processo de ensinar e aprender como “via de mão dupla” do grupo e revela, como aponta Lopes (2006), que é no “caminhar” que consiste a especificidade do trabalho do professor da EJA, embora, segundo a autora, esse professor, muitas vezes, não tenha a consciência dessa especificidade. Acredito que as reflexões das educadoras indicam que elas admitem uma singularidade no processo de aprendizagem sobre ser professor da EJA e sobre a

EJA de maneira geral; porém, a falta de estudos e de referências teórico-práticas, faz com que elas tenham dificuldades de perceber com clareza os traços de tais especificidades e, muitas vezes não consigam avançar nas reflexões.

Machado (2001) faz críticas à frágil formação do profissional da EJA, “na medida em que ele acaba por aprender junto com os educandos, vivenciando grande dificuldade para colocar em prática os princípios político-pedagógicos defendidos para a EJA”.

É importante analisar que, para além das problematizações feitas acerca da formação do educador da EJA, precisamos considerar o esforço pessoal e por vezes solitário desses profissionais em construir estratégias para continuarem seus processos de formação, na busca por cursos, na participação em coletivos, como os fóruns de EJA, na procura por leituras e estudos. Pesquisa realizada por Soares aponta: “Alguns se apropriaram da noção de professor/pesquisador e buscam continuamente refletir sobre questões que emergem de suas práticas, problematizando-as. Afirmam que essa postura é decorrente da dimensão política do fazer pedagógico” (2005, p. 122).

Rosa, ao narrar-se através das histórias vividas junto a estudantes da EJA, também revela que é nessa relação que sua formação acontece. Desta forma, essa educadora faz longas narrativas de comprometimento humano e de aprendizagem sobre ser professor de EJA em diferentes episódios. Vejamos o que diz sobre os alunos que chegam para retomar seus estudos:

Entrou aqui... um rapaz de quase dois metros, os olhos... duas bolotas azuis, coisa mais linda... o rosto todo furadinho assim, o cabelo meio ruivo. Ele entrou aqui olhando pra cima... aquele olhar perdido [...]

Outro dia, entrou um pescador aqui e eu fiz tudo pra ele, do fundamental, e aí ele viajava... e fazia as provas e viajava... e aquilo foi... estendeu... estendeu [...]

Sexta-feira passada, veio um rapaz de Bagé. Ele tinha falado várias vezes comigo por telefone, mas eu não conhecia. Chegou aqui era um menino [...]

Um menino de Porto Alegre... Eu era professora, não era vice-diretora, era professora... Aí a orientadora dizia... “– Quantas prova tu tens? [...]

– Professora, eu tenho que terminar Química; só me falta Química. Eu saí da cadeia, como é que a senhora não vai me dar uma oportunidade?

Esses trechos de episódios narrados por Rosa são pequenas demonstrações da diversidade de histórias que conta esta professora. Trajetórias, histórias vividas que revelam seu compromisso de afeto, ética e cuidado com os estudantes. Compromissos que ela demonstra também quando se refere à inclusão dos jovens em turmas de EJA.

As narrativas das educadoras sobre os processos de formação sugerem aquilo que diz Arroyo (2006), quando afirma que o educador da EJA é muito mais plural que o educador da escola formal, devido à constituição histórica desta modalidade, marcada pela oferta em múltiplos espaços, pela articulação com os movimentos sociais, pelo relativo afastamento do sistema educacional. A EJA, de acordo com esse autor, sempre se vinculou mais aos processos emancipatórios, portanto seu educador precisa ser múltiplo, multifacetado, resgatando a tradição do educador militante, que ensinava a ler e escrever, mas que ia além, não cabendo no sistema escolar de alfabetização. Na continuidade, tratarei das especificidades da EJA, pois as narrativas mostraram que existem condições, situações e contextos específicos da docência nesta modalidade.

5.2.2 Especificidades da EJA: velhas e novas narrativas

As narrativas das professoras expressam reflexões sobre a construção de uma identidade própria, de uma especificidade da EJA. Discussão esta apontada por autores como Arroyo (2005), Soares (2005) e Moura (2009). Suas narrativas transitam entre afirmar esta especificidade, apontando a existência de diferenças e marcas identitárias entre o Ensino Fundamental “regular” e a EJA, em aspectos como: faixas etárias, públicos, culturas, trajetórias. Embora por vezes as educadoras expressem uma não diferenciação, ou referem-se a meras adequações entre as modalidades educativas. Essas concepções parecem revelar um movimento de apropriação, de construção, de compreensão complexa e processual dessa especificidade, dificultando ainda, neste momento, a expressão mais objetiva de uma identidade própria da EJA.

Compreensões particulares, trajetórias que se assemelham e se distanciam na forma como cada uma concebe não apenas a docência nesta modalidade, como também os sujeitos e os desafios postos a quem atua no âmbito desta política educacional pública. Cada educadora manifesta suas concepções e compreensões a respeito da especificidade da EJA, partindo de trajetórias e aprendizagens muito singulares, assim como escrevi no início deste capítulo, quando analisei as imagens das educadoras.

A educadora Joana, com vivências intensas na Educação Especial, tem uma compreensão bem particular da EJA, aproximando a visão que tem desta modalidade do olhar inclusivo que construiu como educadora e psicopedagoga no âmbito também clínico. Assim expressa sua compreensão quanto à especificidade do trabalho na EJA:

Eu acho que eu usei muito o que eu fazia na Educação Especial. Eu acho que eu usei aquela metodologia ali, né? Porque são pessoas que tem dificuldade, né? E como a gente não tem essa rigidez do conteúdo, a aula parece totalmente diferenciada. Então eu posso trazer... Claro que o professor do ensino regular também deveria fazer, né? Deveria fazer uma aula lúdica, por exemplo, então eu posso trazer os mesmos jogos que eu trabalho na minha sala de recursos pra trabalhar com eles, trabalhar com o desenvolvimento, né? Porque, embora eles tenham a idade que tem numa 3ª ou 4ª série, o desenvolvimento escolar, todo esse conhecimento escolar ficou lá, quando eles tinham dez anos, oito anos, quando pararam efetivamente de estudar. Porque muitos pararam crianças, né? Esses jovens que estão chegando agora não, esses jovens são jovens que estão dentro da escola, que estão repetindo... repetindo... repetindo...

Na continuidade, enfatiza: “*então eu acho que eu funciono, eu acho que eu uso... o meu conhecimento de educação especial e coloco ele dentro da EJA. Eu me vejo assim, eu acho que a EJA é uma grande Educação Especial, né?*”

Uma compreensão bastante diferenciada, “fruto” de suas trajetórias e de uma condição de acolhimento, de um olhar inclusivo que construiu no trabalho com pessoas com necessidades educativas especiais. Coloca dessa forma a educadora:

trabalhar com essa questão da construção do conhecimento mesmo, o que que o aluno traz, o que que tu faz com aquilo que ele traz... como é que tu vai fazer a tua intervenção ali, né... Então...por ser professora de educação especial, isso pra mim é fácil, é tranquilo. Eu tenho facilidade de enxergar isso e de fazer essa intervenção, né. Acho que é uma coextensão do que eu já faço nos outros turnos...

A educadora retoma as afirmações, tentando demonstrar seu olhar, livre de rótulos, preconceitos e expectativas de homogeneização. Como dizia anteriormente, um olhar inclusivo, sensível, atento, acolhedor, talvez próximo de uma idéia de alteridade, tal como reflete Gomes (2007). A educadora reafirma suas posições:

eu acho que a EJA é uma grande educação especial também, porque esse aluno vem com muitas dificuldades... muitas... muitas mesmo... E como a gente não tem um conteúdo tão fixo como a gente tem no ensino regular, a gente tem mais tempo pra trabalhar, né? Não tem toda essa questão da prova, dessa avaliação rígida como é no ensino regular. Isso se torna mais fácil, porque tu consegue trabalhar realmente com a aprendizagem do aluno. Eu vejo assim, né.

A presença de pessoas com necessidades educativas especiais nas turmas de EJA é expressiva. Estudos futuros talvez nos mostrem trajetórias de adultos que não deram continuidade aos seus estudos, ou que repetiram por muitos anos a mesma série, sem saber se possuíam alguma forma de “dificuldade” de aprendizagem. Atualmente, essas pessoas frequentam as salas de aula da EJA, sua presença é notável. E inúmeras vezes permanecem reprovando por muitos anos, repetindo histórias de “fracasso”, especialmente nas classes de alfabetização. Trajetórias já vivenciadas na infância e que se repetem e se redimensionam na vida adulta, na vivência de outros processos de exclusão. Essa temática não é foco desta pesquisa, porém não posso furtar-me de abordar como forma de registrar a necessidade de estudos que possam auxiliar a compreender esses fenômenos.

A educadora Olga revela seu sentimento em relação à inclusão:

a maioria assim, que eu tenho ali, é tudo inclusão, né? É um problemão... É tudo inclusão, eu digo, porque são alunos especiais que vieram, que não... que vieram pra noite assim, que não tem mais idade pro dia e passaram pra noite... É um problema... É difícil, é difícil de trabalhar. Esse ano veio assim... nunca tive um ano assim tão problemático. Quase todo mundo ali veio da APAE, veio de estudos diferenciados... veio lá do Barão⁵¹...

Acredito que esses diferentes olhares e experiências permitem-nos pensar num dos traços desta especificidade da EJA: a importância de se colocar na condição de quem acolhe e respeita profundamente o sujeito, de quem constrói um olhar inclusivo, que vê o sujeito para além de suas ausências (GOMES, 2001, 2007),

⁵¹ APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e Escola Barão do Cerro Largo são instituições que tradicionalmente atendem pessoas com necessidades educativas especiais em Rio Grande.

para além de seu não saber, de sua não escolaridade, que vê também a EJA para além de sua marginalização (ARROYO, 2006).

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem, apresenta-se significativo ao refletir sobre as narrativas das educadoras, numa tentativa de compreender essa especificidade que envolve as formas de aprender desses sujeitos. As dificuldades encontradas, a sequência de reprovações revelam uma realidade ainda distante da perspectiva almejada na EJA: frustrações, sentimento de fracasso, de inferioridade, que se reproduzem nas lógicas escolares da EJA.

A realidade descrita, em termos de subjetividade, é verdadeira não apenas para os estudantes, mas para os próprios educadores envolvidos com a modalidade, os quais, de acordo com as falas das educadoras, parecem ter sempre consigo o sentimento de que poderiam fazer mais, melhor ou diferente.

Oliveira reflete que, para compreendermos as formas de pensar e aprender de jovens e adultos, é necessário transitar por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 2001, p. 16). A autora enfatiza também a importância de se considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento e a importância dos fatores culturais na definição das características da vida adulta.

As narrativas de Anita e Joana reconhecem a exclusão sofrida pelos estudantes da EJA dos seus processos escolares, período no qual pareciam vagar em algum limiar entre grupos sociais e culturais, sem possuírem sentimento de pertencimento a nenhuma etapa até então vivenciada. A educadora Rosa também narra sobre aproximações e particularidades existentes entre a EJA e as demais modalidades educativas:

Então assim não há tanta diferença. Eu trabalho de manhã no município com crianças e à noite sempre foi com jovens e adultos. Eu não consigo traçar, assim, uma diferença muito grande, porque eu acho que ambos são receptivos, ambos são carinhosos; eu acho assim muita coisa em comum, claro, cada um dentro da sua realidade, da sua idade. Tu não encontra bagunça de noite; tu não encontra indisciplina; eu nunca encontrei indisciplina de noite, porque os interesses são outros. Mas assim em relação a querer aprender, a gostar do professor, a querer participar de qualquer trabalho que tu lance pra eles, eles têm vontade de participar, então assim, eu não acho que seja diferente.

Esta educadora narra sobre práticas consolidadas no trabalho com crianças que reproduz no contexto da EJA, considerando a valorização por parte dos estudantes:

tu quer ver uma coisa que eu trago pras aulas de EJA, eu trago aquilo do magistério, eu vejo os cadernos... dos alunos... e eu boto um bilhete desse tamanho... e eu vejo que quanto mais linhas eu consigo escrever, mais os olhos deles brilham, então tu bota... "Parabéns! Continua assim! Teu caderno está completo e organizado!" Aí eu boto visto, a data e eu assino! [exclamação]. Eles saem com aquilo, parece que eles ganharam um presente, porque alguém perdeu, entre aspas, tempo, pegou o caderno, olhou que estava completo e assinou aquilo ali. Não tem uma prova que eu entregue, que não tenha lá em cima "Parabéns!" ou "Muito Bom!" ou "Tens condições de melhorar", ou "Podes melhorar" "Parabéns você é demais!" Que eles adoram, estrelinhas, alguma coisa tu tens que dar de volta.

A valorização por parte dos educandos da EJA, de práticas educativas mais conservadoras, culturalmente tradicionais em nosso contexto, é narrada por muitos professores em diálogos nos processos de formação, práticas que fazem parte da cultura escolar, conhecidas também por quem nunca frequentou a escola. Como vimos, essa educadora narra procedimentos de ensino vinculados a uma visão comportamental de ensino aprendizagem, a qual foi bastante presente nas práticas escolares por várias décadas do século XX, o que demonstra que as experiências escolares que tiveram permanecem no imaginário construído sobre o que é estar na escola, ou seja, o que a professora deve fazer em seus cadernos, o que é reconhecido como válido pela escola, etc. A satisfação dos alunos, narrada pela professora, explicita um desejo de estar no processo de escolarização, na medida em que desejam que a educadora avalie as suas produções nessa perspectiva comportamental, que é aquela que eles conhecem.

Esse processo também pode apenas simbolizar o enorme desejo de reconhecimento perante o trabalho e os esforços realizados em direção à superação das dificuldades na aprendizagem e no que possuem como referencial de vida escolar. Mesmo aqueles que não frequentaram a escola possuem um referencial imaginário, construído a partir da própria leitura de mundo sobre o que representa e como funciona ou deve funcionar o universo denominado escola. Principalmente, a *escola do dia*, em contrapartida ao que é ou deveria ser a *escola da noite* (COUGO, 2009).

Esses procedimentos de sala de aula, reproduzidos pela educadora, fazem-nos considerar o que Soares afirma:

A ausência de políticas públicas de formação de educadores de jovens e adultos e a falta de atenção às especificidades que caracterizam esta modalidade leva muitos profissionais à mera transposição, para os jovens e adultos, das atividades que desempenham no ensino regular com crianças e adolescentes. Logo, o resultado de muitos desses trabalhos tem deixado a desejar: no lugar de potencializar as capacidades dos jovens e adultos, muitas vezes tratados com infantilização, tende-se a reduzir-los a receptáculos (2005, p. 131).

Talvez as narrativas reflitam certo desejo das professoras em agradar, em corresponder as expectativas, em mantê-los interessados e presentes em aula, dada a evasão nesta modalidade. As professoras, muitas vezes por não saber agir, reproduzem o que aprenderam sobre como ensinar crianças. Desta forma, tratam muitas vezes os alunos de forma infantilizada, com exercícios mecanicistas, desconectados de quaisquer experiências que possam ter vivido em outros ambientes. O que também é constatado pela educadora Olga, ao seguir sua narrativa na mesma direção das colegas, mesmo em momentos e ambientes distintos.

Sobre a necessidade de rupturas nas práticas de alfabetização, a professora Olga manifesta-se narrando as dificuldades enfrentadas, quando propõe atividades numa visão construtiva da escrita. Vejamos:

Bem difícil assim, tu pensa que é uma coisa e não é... e tem também que às vezes tu quer introduzir uma coisa diferente e aí eles não gostam muito... assim sabe, porque uns já aprenderam na escola pelas sílabas... Ah professora eu não vou aprender se tu não der assim com as sílabas do ba, be, bi, bo, bu... Eles querem assim sabe... o alfabeto... Tem que aprender o alfabeto com todas as sílabas, senão a gente não vai aprender. Então é meio difícil até quem já estudou, né? Querer mudar alguma coisa, aí tu começa com palavras, aí eu pego aqueles encartes de supermercado... alguns não gostam muito assim... Trabalho com alfabetização e 2ª série, porque agora é uma continuação, né? Mas é bem difícil assim, bem difícil...

Acredito que estes dados são significativos, porque percebe-se, na narrativa acima, que a educadora demonstra ter dificuldades em construir uma argumentação teórico-metodológica, que mostre aos alunos que, ao longo de suas experiências de vida, eles foram refletindo sobre o sistema alfabético. Neste sentido, potencializaria o sujeito no processo de aprender, deslocando o seu lugar no grupo e na relação

com o conhecimento. Também podemos analisar, a partir da reflexão realizada por Soares, que a falta de políticas públicas para a formação dos educadores da EJA contribui para que, ao invés dos educadores potencializarem as capacidades dos jovens e adultos, muitas vezes são tratados com infantilização e, por vezes, reduzidos a receptáculos de informações.

Entretanto, numa outra direção, a educadora Anita narra que o retorno à escolarização está vinculado a uma expectativa que vai muito além da aprendizagem da escrita e da leitura:

Porque, se num primeiro momento elas querem estar ali uma atrás da outra trabalhando o ba, be, bi, bo, bu, escrevendo e lendo, em pouco tempo aquilo perde o sentido e eles acabam desistindo se não tiver uma coisa além daquilo dali. Na verdade eu penso assim, oh, que o que fez aquelas mulheres continuarem indo do início até o final do projeto não era só um quadro quando eu escrevia, não era só a atividade de caderno, o que fez foi elas se sentirem assim oh, elas buscarem parcerias, perceberem que aquilo que elas estavam vivendo era igual de outras pessoas. Elas se sentirem enquanto grupo. Elas se sentirem iguais às outras. Eu acho que esse processo de libertação, de questionamento de pensarem em ir além, muitas que não trabalhavam começaram a trabalhar. Então eu acho que, se não tiver isso tudo, acaba perdendo o sentido.

A narrativa das trajetórias vivenciadas pela educadora tem consonância com o que defende Dias (2008, p. 155), tomando por base que *a vida é o espaço da educação*, (DOMINICÉ, 1988) e, mostrando que a EJA requer uma pedagogia do

[...] “aprender a aprender”, a partir das experiências de vida, considerando que os educandos desta modalidade de ensino são constituídos de diferentes histórias e trajetórias, nas quais tecem saberes, valores, conhecimentos e, além disso, de trajetórias coletivas de lutas e conquistas, através de movimentos populares que buscaram (e buscam) novas oportunidades do direito a educação escolar (DIAS, 2008, p. 155).

Arroyo, na mesma direção, afirma: “são jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (ARROYO, 2006, p. 23). É isso o que dá a EJA uma especificidade e características próprias.

Outras narrativas da educadora Rosa permitem-nos avançar nas reflexões sobre a especificidade da EJA. Rosa narra particularidades de uma escola de EJA,

criada essencialmente como uma instituição desta modalidade, como parte de uma política pública para jovens e adultos. Narra a educadora:

É completamente diferente, e as pessoas têm uma certa dificuldade de entender o funcionamento dessa escola. Eu acho essa escola muito importante, muito, porque assim, o aluno por “n” motivos, ele se afasta da escola; mas ele às vezes quer voltar; então como é que tu vais fechar as portas pra ele. [...] a gente aqui não usa o termo “evasão” porque a matrícula do aluno continua valendo a vida inteira. Algum tempo atrás veio um aluno aqui que a matrícula era número dezessete. Nós estamos em número vinte mil, pra tu ter uma idéia. Aí tu vai, pega a pasta daquele aluno, claro, mudou o funcionamento da escola, mudou, tu tens que atualizar esse aluno, tens, ele entra aqui dizendo que tem que fazer só Matemática e ele tem que fazer mais seis disciplinas. Mas aí vai de tu conversar com ele e colocar que as bases curriculares mudaram, que ele tem que se adaptar. Se ele tivesse concluído naquela época faltaria só Matemática, no caso, mas que agora é diferente. Então, exige paciência, muita paciência no tratamento com esse aluno. Desde o momento que ele chega pra fazer a inscrição ou que ele chega, retorna e principalmente na sala de aula. Porque eles às vezes têm uma dificuldade naquilo que tu tens que passar pra eles. Mas a gente não pode esquecer dos conhecimentos que eles trazem. Então tu não podes tratá-los como se fossem pessoas ignorantes, não. Eles têm o desconhecimento daquele determinado conteúdo, mas assim, jamais tu pode humilhar, jamais tu pode destratar.

Essa longa e enfática defesa de Rosa sobre a escola da qual faz parte e sua forma de funcionamento provoca reflexões. Desafia-nos a pensar na escola de EJA que sonhamos e a problematizar a escola que temos. Neste caso, trata-se de uma política pública específica de EJA, os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular, alvo de muitas críticas, pela sua flexibilidade de carga horária, pela possibilidade de cursar de forma semipresencial e à distância.

Pensar o currículo da EJA à luz da discussão da especificidade desta modalidade implica comprometermo-nos com a construção de um currículo significativo, um *currículo sério*, de *conhecimentos vivos*, dos conhecimentos que jovens e adultos “*aprendem em suas lutas coletivas, de direitos e que na EJA têm de aprender a ressignificar e a organizar à luz do conhecimento histórico*” (ARROYO, 2006, p. 31). Nesta direção, o autor resgata as contribuições de Boaventura de Souza Santos, “*conhecimento prudente para uma sociedade decente*”, afirmando que se este fosse o lema da EJA, “*seria uma revolução, uma afirmação dos conhecimentos, não uma negação nem precarização do direito popular ao conhecimento*” (2006, p. 31).

Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre a escola e os estudantes, embora não possamos desconsiderar, a este respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento desses programas (OLIVEIRA, 2001, p. 20).

A educadora Rosa contribui novamente com suas tantas histórias e reflexões, para que se possa pensar sobre esta especificidade de que tratamos:

aqui mesmo no NEEJA, eu trabalho com pessoas assim que estão fora da escola há vinte anos, vinte e cinco anos. Pessoas que fizeram provas do ENCEJA ou do Ensino Supletivo e que pularam uma etapa inteira. Mas eles chegam aqui com uma vontade de aprender, com aquele olhar, assim, como se eles tivessem dez anos de idade, parece que o tempo parou, durante um período, e eles retornam com aquele mesmo jeito de quando eles eram crianças. Então assim, tu tens que ter um pouco mais de paciência, tu tens que ter um olhar diferenciado pra essas pessoas que tão chegando, porque elas têm os conhecimentos delas, e a gente não pode deixar de levar em consideração o conhecimento que cada um traz. Eu não posso achar porque eu sou professora, que eu sei mais do que eles. Eu sei em determinados conhecimentos, mas eles têm conhecimentos que eu não tenho. Então eu acho que a gente tem que fazer sempre uma troca, e aqui no NEEJA eu me achei pra trabalhar com adultos. Assim, pelos problemas que cada um traz, tem gente que tem problema de horário, tem gente que tem problema porque trabalha por turno, em uma escola de EJA, EJA mesmo. Tu tens que ter ainda a presença, a presença deles é importante. O aluno que não tem presença ele acaba perdendo o ano, às vezes, por infrequência, e nós aqui não. O aluno pode sumir por um tempo e quando ele retorna, ele pode retomar de onde ele parou.

Rosa contribui com um ponto fundamental, um diferencial que precisa ser presente na prática pedagógica dos educadores da EJA. Este olhar diferenciado que a educadora menciona, talvez pudesse definir como um olhar de alteridade, daquele que reconhece o outro, como ele é e o respeita para além de representações (GOMES, 2001, 2007). Alteridade presente na forma de olhar e ouvir esses jovens e adultos, compreendendo suas vivências e aprendizagens, transbordantes em sentidos e significados que irão, se considerados, impulsionar as novas aprendizagens e o resgate de possíveis sonhos abandonados.

Como uma exímia contadora de histórias, Rosa continua sua reflexão a respeito da especificidade do trabalho do NEEJA:

Então assim, aqui eles têm a possibilidade de estudar em casa e vir só prestar as provas; e tem os professores à disposição pra tirar

dúvidas; e tem as aulas propriamente ditas que ele tem condições de vir, sentar, fazer exercícios... E eles optam de acordo com as necessidades deles e assim, oh, tem uns que podem vir à noite, mas não podem vir todas as noites. Então eles veem as disciplinas que eles têm mais dificuldade, essas eles assistem, aquelas que eles têm menor dificuldade, eles estudam sozinhos... Tem bastante flexibilidade... Ele pode chegar aqui, fazer o teste classificatório, ser classificado para a totalidade oito, que equivale ao segundo ano do médio e abrir fichinha só com cinco professores. Aí ele vai fazer só aquelas cinco disciplinas, dentro das condições dele. Depois ele vai abrir fichinha com os outros professores e aí ele vai concluir o 2º ano. Pra depois fazer o 3º, ele não é obrigado a fazer as quinze disciplinas, entende? Então assim, tudo é levado em consideração. Nós temos aqui muitos alunos que são pescadores, então eles vêm, pegam o material, compram o material e vão pro mar; quando eles voltam nem sempre é o período de prova. Então eles me ligam.

A flexibilidade mencionada por Rosa refere-se à gama de oportunidades para que o estudante conclua seus estudos. Ela diz, *“eles têm muitas chances para concluir o que lhes falta, nós facilitamos ao máximo o percurso pelas séries e disciplinas”*. Preocupação derivada do fato de os estudantes trabalharem e não terem tempo ou condições para fazer-se presentes todos os dias na escola. Seria outra opção, flexível e heterogênea como a própria sociedade que a compõe.

Diante dessa narrativa, que concretiza o princípio de considerar a realidade de cada aluno, Arroyo contribui para compreender esta especificidade e nos fala da urgência e da necessidade da construção de uma *Pedagogia da vida adulta, de uma Pedagogia da Juventude*, superando uma pedagogia que foi construída com foco na infância. Fazendo críticas à Pedagogia como um todo, diz que a Pedagogia do Adulto *“Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação”* (2006, p. 26). Na sequência, esse autor reflete que seria desafiante, em um projeto de formação de educadores para a EJA, *“vincular a construção dessa teoria pedagógica com as grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta. Educação e trabalho, movimento sociais, cultura* (2006, p. 27)”. E enfatiza que o trabalho seria, nesta proposta, a grande matriz educativa, assim como a experiência de opressão, amplamente discutida por Freire (1987, 1992).

Dias enfatiza que vislumbra uma prática pedagógica voltada para as histórias de vida dos sujeitos da EJA, tomando *“a palavra e a história (a sua e a do coletivo da EJA) nas mãos, com todas as paixões, sentidos e sentimentos”* (DIAS, 2008, p. 156). Segundo a autora, não se trata, como diz Dominicé (1988), *“apenas de uma*

prática educativa que se aproxima da vida dos sujeitos, visando significar os conhecimentos a serem aprendidos [...] mais do que isso é considerar que a vida é o espaço da educação”.

Outra dimensão para se pensar na especificidade de uma proposta de EJA refere-se aos sentidos da EJA para os jovens e adultos e ao papel do professor no acolhimento de suas expectativas. Anita fala no compromisso do educador em fazer este estudante olhar-se com mais respeito e valorização, essência do trabalho pedagógico:

isto é uma questão que fica bem determinado, bem caracterizado que eles precisam assim, oh, se entender, se gostar, se sentirem valorizados, pra que eles consigam estar ali, porque eles têm todo esse processo de desvalorização, de pensar que não conseguem, de que não são capazes, de que não são inteligentes, por uma série de motivos sociais, eles... da família ou da própria sociedade que vive. Mas eles são pessoas extremamente inteligentes, porque, é como eu te falei, na verdade eles conseguem achar estratégias que talvez nós não fôssemos conseguir achar, porque a gente consegue solucionar de uma outra forma... Eu acho que a educação de jovens e adultos é isso, é fascinante.

Anita traz consigo, de modo claro, a compreensão do quanto o professor da EJA precisa saber acolher a todos, inclusive aquele estudante que mesmo gostando da escola e tendo boas lembranças da relação com os professores, carrega consigo histórias de fracasso escolar. Nesse caso, além do peso do fracasso, pode apresentar uma autoestima abalada, ao crer ser responsável pelas sucessivas reprovações, por não conseguir ser o aluno padrão esperado pela escola da qual foi forçado a abandonar, e que, quem sabe, já o teria abandonado.

Neste sentido, nas narrativas analisadas destaca-se o comprometimento das educadoras com a EJA, com o acolhimento de seus alunos. O afeto é destacado por elas como forma de manifestar esse compromisso. A professora Rosa sintetiza: “*Eu acho que a gente tem que ver o aluno como o centro das atenções, porque não adianta ter uma escola e ter professores, se não tem alunos*”. E no decorrer conta:

Não basta tu ser mais um. Não interessa se eu tenho dez conteúdos pra dar, se eu tiver que parar e conversar com a turma, eu dou nove, mas eu converso, porque daquela conversa eles podem aprender muito mais do que das minhas equações, porque eles vão levar pra vida... Estou falando contigo e estou todinha arrepiada... [risos].

Rosa e Anita parecem objetivar em histórias aquilo que reflete Freire: “O que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das

emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem" (FREIRE, 1997, p. 50).

Rosa narra histórias de afeto e comprometimento:

É! Eu acho assim, que o amor tem que estar acima de tudo. Tu tens que ter amor pra dar pras pessoas. Tu gosta de receber também! E tudo que a gente planta a gente colhe! E em uma proporção muito maior.

- Professora, eu só tô aqui por causa da senhora, porque eu tive pronto pra desistir, mas a senhora me convenceu que eu não podia sair daqui! Eu acho que isso é muito importante! A gente não pode perder os alunos que a gente tem! Eles já desistiram uma vez! E eles vão desistir de novo? É o que vai ser a vida pra eles? Uma eterna desistência de tudo?

Mas eu sempre fui muito afetiva com eles, porque eu acho que todo mundo gosta de carinho. Então assim, eu sempre procurei ser muito receptiva. Eu sempre tive festa de aniversário. Eu nunca tive problema de indisciplina, como eu te disse, com nenhum aluno, porque exatamente aquele que incomodava todo mundo era aquele que eu chegava pra saber porque ele era assim, porque algum motivo tem, pra alguém ser tão revoltado, tão rebelde, tem que ter alguma coisa. O que tu tens que fazer? Tu tens que te aproximar, tu tens que dar carinho e tentar entender e tentar modificar aquilo ali. Nem sempre tu vai conseguir, mas a gente não pode cruzar os braços. Alguma coisa a gente tem que fazer.

Então eu acho que o papel do professor é dar carinho, é amparar, é conversar. Às vezes eles não têm ninguém pra colocar aquele problema. Eu acho que tu tens que fazer a diferença!

São pequenos gestos, aí tu conquista teu aluno. E essa pessoa que tá longe da escola tanto tempo ela tá louquinha pra ser conquistada! Porque eu vejo... aqui eu faço um trabalho um pouco de orientação... um pouco de psicóloga... até eles chegarem na aula... porque eles chegam pra fazer a inscrição aqui com a autoestima muito baixa. Eu vejo assim senhoras extremamente envergonhadas, porque não têm estudo. Então elas ficam morrendo de vergonha de vir pra aula e de fazer uma pergunta. Então elas fazem a matrícula no Fundamental. Assim já aconteceu uns três, quatro casos aqui... fazem a matrícula no Fundamental... aí elas vêm... Professora, eu vou desistir! Tá muito difícil, tá muito complicado! Aí tu conversa... Não, mas não é assim, não desiste... Tu vai ver, tu vai terminar rapidinho. Depois tu vai fazer o Médio, tu vai ver como é bom... tu vai poder arrumar um emprego melhor!"

Foi o que eu disse. Eu não posso ser mais uma a passar na vida deles. Alguma coisinha, não precisa ser na Matemática, não precisa ser na Matemática, pode até ser aquela que desmistificou que a Matemática era difícil e que não é, que a gente pode, com o professor de Matemática contar uma piada; que a gente pode rir do problema. Eu acho que essa parte assim é importante; mas eu acho assim, que tu tens que passar na vida de alguém e que tu tens que fazer a diferença por algum motivo, por mínimo que seja. Ou porque

aquela pessoa naquele dia não tinha ninguém pra falar e tu parou e ouviu. Eu acho muito importante a gente ouvir os alunos da gente. Eu acho assim, é tu te fazer importante pra alguém, pode ser por algum motivo, pode ser por uma bobagem, mas...

A diversidade de histórias e a ênfase da educadora em nomear nas palavras: *carinho, afeto, amor, cativar*, expõe questões importantes do trabalho do educador e do contexto da EJA: o compromisso, que também é afetivo, do educador desta modalidade. Porém, é necessário olhar com rigor, problematizar essas concepções para não cairmos numa banalização do papel do professor e na desvalorização da docência.

Segundo Vecchia, o referencial freireano enfatiza a afetividade, a amorosidade como condição do processo ensino-aprendizagem: “Tudo se origina de um sentir a realidade, um pensar sobre este sentir e uma ação consequente e engajada. O homem é um ser inacabado, em permanente realização cognitiva e sócio-histórica, possível pela integração afetiva professor-aluno” (DALLA VECCHIA, 2010, p. 27).

A educadora Anita compartilha dessas reflexões quando narra:

é por isso que eu digo: educação trabalha basicamente com pensamento e emoções... né? Tudo que está ali, tudo que está ali e que a gente discute, que é a questão da avaliação, que é importante a questão da metodologia que se utiliza, que é importante a questão da disciplina, dos hábitos, das atitudes, dos valores. Mas tudo isso é a cobertura de um bolo, cujo recheio é simples: educar é lidar com seres humanos. Isso é bem complicado...

Tu tens que buscar coisas que atraiam eles, que motivem eles... que eles estejam interessados; e tentar dar o teu melhor, e fazer com sentimento... porque se tu não bota sentimento naquilo dali, se tu não gosta de estar ali com eles... ah... realmente, não anda, né? Como a educação como um todo...

Enquanto educadora... que eu te digo essa coisa assim, oh, é o que eu sempre digo: trabalhar com eles é pensar nas emoções, é pensar... é gostar... de estar ali. É gostar de saber o que está passando na cabeça deles, é deixar com que eles falem; é escutar, é trocar, sabes... não é só estar ali mostrando, ensinando, enchendo caderno, porque isso na verdade assim, pode num primeiro momento satisfazer eles, mas não faz com que eles fiquem... Tu satisfaz uma necessidade, eles têm essa necessidade, mas não faz com que eles fiquem. Se não tiver uma coisa além, que eles sintam desejo de estar ali, eles não ficam... Então... eu penso que é isso...

Reflexões que são primeiramente apresentadas por Freire ao argumentar sobre o quanto é necessário ser corajoso para amar, pois amar pressupõe

“comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 45). Barcelos propõe uma inversão na lógica das nossas práticas pedagógicas, a “tomada da emoção como ponto de partida para a criação, para a invenção, enfim, para uma perspectiva curricular que se volte para os processos de reconhecimento das diferentes subjetividades em movimento no espaço da escola” (2010, p. 37). O autor destaca a importância de pensarmos a especificidade do currículo da EJA à luz da afetividade, da amorosidade, do cuidado, como dimensões imprescindíveis a esta prática educativa.

Em pesquisa realizada por Porcaro (2011, p.143), a autora constata que os educadores da EJA: “têm como forte característica a resiliência⁵², que talvez ocorra como consequência do engajamento e do compromisso desses profissionais”. Complementa, afirmando que verificou essa característica entre os educadores que entrevistou, observando demonstrações de força diante dos desafios, sempre buscando alternativas capazes de diminuir os problemas e propiciar condições para a aprendizagem dos estudantes: “uma garra diante das dificuldades que encontram, tomando-as como desafios e buscando, a cada dia, alternativas que venham a minimizar esses problemas, favorecendo o processo de ensino desenvolvido por eles” (PORCARO, 2011, p. 143).

Essa atitude resiliente das educadoras, seu comprometimento com os sujeitos, educandos da EJA, na maioria das vezes, contrasta com a precariedade e a provisoriedade das políticas voltadas a esses segmentos, professores ou alunos. Contrasta também com a velocidade das mudanças ocorridas e com as condições dadas aos professores para compreenderem e atuarem com competência ética.

As educadoras narram mudanças ocorridas na EJA, a partir de suas experiências. Mudanças que vivenciam atuando nesta modalidade. Contam que, assim como a história avança, as políticas, as pessoas, os projetos modificam-se e também a EJA se transforma, adquire novas imagens. O principal aspecto dessas

⁵² Resiliência, trata-se de uma qualidade, de uma capacidade de as pessoas, pessoalmente ou em grupo, resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodarem e reequilibrarem constantemente. Esta capacidade pode ser fortalecida com o desenvolvimento do seu autoconceito, da sua autoestima e, porventura, da sua dimensão espiritual como abertura à esperança subjacente à idéia de imortalidade que, normalmente, acompanha a experiência do ser humano de todas as culturas e religiões antigas, modernas, pós-modernas, emergentes (TAVARES, 2009, p.46).

mudanças é a presença cada vez mais marcante da juventude que ingressa nesta modalidade.

Brunel, em estudo que busca analisar a trajetória escolar de alunos jovens que frequentam a EJA e os motivos que os levaram a optar por esta modalidade, diz que este *rejuvenescimento* da EJA é um fenômeno que surge a partir dos anos 90 no panorama brasileiro. “Fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e a cada ano mais precocemente” (2004, p. 19).

A falta de compromisso do sistema é ressaltada pelo autor, principalmente “no que se refere ao ensino público, com a população que passa dos 14 anos e que não conclui o Ensino Fundamental. Neste caso, o aluno é ‘jogado’ para algum outro espaço que ofereça educação de jovens e adultos” (2004, p. 20).

Cougo (2009) revela diferenças entre a *Escola do Sol* e a *Escola da Lua*⁵³ e aborda as trajetórias de jovens estudantes, marcadas por turbilhões de vivências, sentimentos e lembranças, principalmente ligadas às experiências de fracasso escolar e à culpa por ter fracassado. Nas narrativas apresentadas pelo pesquisador, surge a *Escola da Lua* como um espaço de possibilidades, de esperança, caminho de transformação pessoal e social. Pontua a escola, agora, como um lugar de busca para a concretização dos objetivos pessoais, a profissionalização, o progresso pessoal, a realização de sonhos e desejos.

Cougo provoca a reflexão sobre as novas configurações da EJA, descrita por Brunel, e discute as trajetórias que levaram os jovens a ocupar as salas de aula da EJA, bem como os sentidos que essa escola tem agora para esses jovens e como eles sentem-se na *Escola da Lua*. É imprescindível que a EJA seja reestruturada para receber esses jovens, em toda sua pluralidade e complexidade, “*donos de uma outra leitura de mundo, em outro espaço-tempo*” (2009, p.74).

⁵³ Metáfora utilizada pelo autor para referir-se às configurações escolares diurnas e noturnas, relacionando-as com o ensino para crianças e adolescentes e a Educação de Jovens e Adultos. COUGO, Alexandre Cougo de. *Travessias simbióticas na Educação de Jovens e Adultos: a Escola do Sol e a Escola da Lua nas narrativas das juventudes*. Dissertação realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental.- Mestrado, da Universidade Federal do Rio Grande, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Cleuza Maria Sobral Dias, 2009.

Em consonância com as reflexões de Cougo e Brunel, Rosa narra sobre a marcante presença dos jovens nas turmas de EJA. Vejamos:

Eu acho que cada vez mais... as pessoas mais jovens querem vir pras turmas de EJA. E a gente sabe que, em algumas escolas, aqueles alunos que ninguém suporta de dia, elas passam pra noite pra não ser mais problema de dia. E, às vezes à noite, quando eles vêm pra turma de EJA, eles vão amadurecer um pouquinho, porque eles vão ver pessoas mais velhas, vão ter um tratamento diferenciado, eles vão se achar um pouquinho mais importantes e eles passam realmente a não incomodar! Mas a gente fica triste, porque cada vez mais as pessoas só estão esperando eles fazerem quinze anos pra poder mandar... os coitadinhos. Onde eu trabalho de manhã, eu achava que a ideia era essa; mas eu já vi que não. A diretora da escola... ela fica... qualquer aluno que começa a reprovar ela manda pro noturno assim que ele faz quinze anos, e eu ficava muito preocupada. Teve um dia que eu disse pra um aluno... – Não vai, diz que tu não queres ir, que tu queres ficar aqui, porque a gente pode te ajudar! - E depois eu vi que ele, indo pra noite, ele se formou junto com aqueles que ele tinha quando ele tinha reprovado. Ele tinha perdido aquela turma e a formatura foi junto... porque ele recuperou o tempo perdido... Então eu passei a olhar com outros olhos a maneira como aqueles alunos eram mandados pra noite. Eu achava que era diferente, mas lá não é!

Na mesma direção, Joana narra suas vivências e sentimentos sobre a presença dos jovens nas turmas de EJA e as modificações desta modalidade de ensino:

É eu acho que a grande assim [mudança], quando eu entrei, eu tinha muitos alunos adultos. Hoje eu tenho a grande maioria jovens... E tinha adultos que tinham parado de estudar há muito tempo, e tinha alguns jovens que também tinham parado de estudar na infância... Hoje em dia eu tenho alguns adultos que pararam de estudar e muitos jovens do regular, isso... Que estão saindo agora... estavam numa sala de aula e foram retirados, né? E assim, pra não ser expulsos... Vamos botar no noturno pra ver se, no deslanche, vai embora... para de nos incomodar, isso... me incomoda muito né? [...] A gente recebe, acolho todos que chegam, não faço diferença com nenhum, mas isso... me incomoda, isso me incomoda bastante...

A educadora continua a reflexão:

o que está acontecendo muito na EJA, mudou o perfil, né? A gente não tem mais adultos. A gente tem jovens. Isso é muito ruim, eu diria, péssimo. Isso quer dizer que o regular não está dando conta efetivamente, né? Então aqui na escola eu canso de receber no início do ano, no meio do ano, quase no final do ano... alunos do regular que as professoras não dão mais conta e passam pra noite... Aí eu fico pensando... será que elas acham que a minha sala de aula é um depósito? Eu me questiono isso... [...] eu não entendo por que, mas eu vejo assim, que toda essa função do ensino regular está jogando esse aluno pra EJA, esse aluno, né? Que às vezes tu

começa a trabalhar com o aluno e tal, tu vê que ele tem dificuldade, mas ele vai... ele entende... porque lá com a outra professora ele não tá dando esse retorno, né?

Olga demonstra também essa inquietação: *“Porque eu sempre tive mais adultos e agora tá vindo mais jovens, só que é jovens com problemas. Os alunos que dão problema no dia... Alunos que dão problema de indisciplina... eu com alunos com problema tipo assim, é alunos especiais, né...”*

A presença significativa dos jovens, narrada pelas educadoras com certa perplexidade e incômodo, as desafia a

trabalhar numa modalidade da educação em que a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante. A idéia de homogeneidade – de faixas etárias, de tempos de aprendizagem, de conhecimentos etc. –, que pode até fazer algum sentido em algumas circunstâncias educacionais, é, por definição, inviável nos tempos e espaços da EJA. Nos espaços da EJA, os sujeitos são múltiplos e, ainda que existam sujeitos com perfis similares, é preciso estar atento para as trajetórias de vida, que sempre são singulares e portadoras de potencialidades que podem não se revelar de imediato (CARRANO, p. 115).

Anita atualmente trabalha em uma escola com turno vespertino, que atende basicamente jovens, reflete sobre uma situação presenciada por mim quando fui à escola entrevistá-la, em que uma professora retirou-se da sala por não conseguir prosseguir com sua aula, devido à indisciplina da turma. Anita, diante de tal situação, diz:

Aqui nós temos esses jovens. O que eles estão querendo, o que eles estão buscando? Quando um aluno dá um problema assim, como a gente estava tentando resolver hoje, é porque ele está querendo dizer alguma coisa; é porque ele está precisando de uma outra coisa... Ele tá querendo mostrar...– Olha a minha realidade... o que eu estou pensando é isso... Então acho que isso é educação de jovens e adultos...

Na continuidade, Anita lembra sua experiência em turmas de EJA:

No Saldanha [nome da escola], eu trabalhei com jovens e adultos. Eu trabalhei também com multisseriada que era de 1ª a 4ª série. [...] Ali eu fiquei bastante tempo, eu fiquei três anos; e também era bem diferente, porque eu trabalhava com um grupo de jovens... E o que que eram esses jovens... Na verdade quando a gente pensa na questão do noturno... muitos alunos que na verdade eles não tão dando certo num determinado turno, eles são colocados no noturno que, na verdade, a educação de jovens e adultos, o objetivo não é esse...

Entretanto, esse atual jovem das turmas de EJA, na visão de Oliveira (2001, p. 16):

[...] é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas de escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o Ensino Fundamental ou mesmo o Ensino Médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

As educadoras percebem o novo desafio surgido a partir do ingresso dos jovens nas turmas de EJA, do mesmo modo que refletem sobre a necessidade deles, isto é, de algo mais do que lhes é oferecido. É preciso que a instituição escolar prepare-se para lidar com a nova realidade constituída não apenas por jovens e adultos que desejam recuperar o “tempo perdido”, independente das razões dessa “perda”, mas, principalmente, pelos jovens que ali chegam devido à exclusão do Ensino Fundamental. De acordo com Dias (2008, p. 157), “é preciso construir outras narrativas para a EJA e suas práticas pedagógicas; e, em especial, para os sujeitos que dela participam”.

Na construção dessas novas narrativas, é preciso lembrar que a Educação de Jovens e Adultos sempre esteve vinculada aos movimentos emancipatórios, como exposto anteriormente. É preciso que o educador tenha consciência dessa trajetória, “*do vínculo entre EJA e luta por direitos*” (ARROYO, 2006, p. 29). A conquista do direito à educação está entrelaçada a outros: “*os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena*” (2006, p. 29).

Diante do exposto neste capítulo, onde analisamos as categorias mais expressivas presentes nas narrativas das educadoras – os percursos de formação, as práticas pedagógicas e as especificidades da EJA – podemos inferir que os ambientes de formação das educadoras da EJA se apresentam em diversos tempos/espços com formatos singulares e ao mesmo tempo coletivos, ressaltando que a formação profissional acontece, sobretudo, na relação com os estudantes no cotidiano da prática educativa da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa com base no processo narrativo exige do pesquisador fôlego para, submerso na intensidade do desejo de encontrar as respostas, conseguir discernir em meio à profusão de relatos, o propósito do estudo. Assim, é que “mergulhar” na tessitura das narrativas das educadoras, e analisar trajetórias, saberes, valores, atitudes, representações e conceitos foi um exercício instigante.

Minha história, em muitos momentos deste estudo, se misturava nas palavras, sentimentos e ambientes narrados pelas educadoras. Ao ouvir me encontrava e, ao mesmo tempo fazia o devido afastamento para poder produzir e analisar as informações para esta pesquisa.

Do mesmo modo, as educadoras também refletiam e buscavam compreender, a partir de suas narrativas seus processos de formação, demonstrando o desejo de mudar algo, seja em si mesmas, na realidade ou nos próprios ambientes – o que demonstra o modo como as narrativas se traduzem em significados e sentidos, à medida que são narradas as histórias. Este é um dos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, pois quando contamos nossas histórias refazemos trajetórias, modos de ser, práticas e pensamentos.

Foi assim que vivenciei juntamente com as educadoras o processo deste estudo, que objetivou compreender o que contam as educadoras da EJA sobre os ambientes que as constitui.

A formação e as práticas educativas, assim como as especificidades da EJA foram evidenciadas nas narrativas das educadoras, nos revelando a realidade e o movimento desta modalidade de ensino na história da educação brasileira.

As educadoras contam que a docência na EJA ainda é vivida sem a formação acadêmica específica e que esta vai sendo construída na prática profissional, especialmente, na relação com os alunos no espaço da sala de aula. Embora não deixem de indicar a importância da participação nos seminários, cursos, congressos, bem como, da contribuição das leituras individuais e das trocas de experiências com os colegas como constitutivos dos ambientes formativos; denunciam de forma

contundente a escassez de políticas públicas permanentes para a formação dos educadores da EJA.

Para estas professoras as políticas públicas devem promover mais espaços de formação, e enfatizam que os cursos e eventos deveriam acontecer de forma contínua e com temáticas mais específicas às etapas em que atuam. Apontam a necessidade de que sejam criadas estratégias de encontro e de socialização de experiências entre educadores de EJA, para que no coletivo, elas busquem apoio e criem novas alternativas de trabalho. Além disso, citam que as Universidades precisam assumir melhor seu papel na formação inicial e continuada, tendo a EJA como foco de estudos em todas as Licenciaturas, bem como, ofertar cursos de extensão e de especialização para quem atua nesta modalidade, como em outros momentos puderam participar.

As experiências e as histórias dos estudantes, que caracterizam o ambiente da EJA, principalmente por ser um lugar que, no contexto atual, é a única alternativa para jovens estudantes que, pela idade, são impedidos de frequentar o ensino regular são ressaltadas, sobremaneira, como ambientes de formação para docência.

Se o cotidiano com os alunos é um dos ambientes de maior influência na formação da docência das educadoras da EJA, é imprescindível que este ambiente seja tema de estudo no contexto das pesquisas e dos processos formativos, como defendidos por autores já citados ao longo da tese.

Vivemos sob uma concepção educativa pragmática, relacionada ao mercado de trabalho, considerando idades certas para determinadas aprendizagens e a priorização da educação das crianças nas políticas e discursos governamentais. A Educação de Jovens e Adultos tem sido transformada por razão do fracasso do ensino básico que cada vez mais leva pessoas a abandonarem a escola diurna e inserirem-se na EJA. E considerando que os jovens e adultos tem suas histórias é que uma alternativa já anunciada e defendida por pesquisadores, ganha sentido nestas reflexões, a idéia de uma proposta de educação continuada. Educação continuada, como uma formação para a vida, num sentido mais amplo, entendida como um direito humano universal. Reflexões que se aproximam com a perspectiva da Educação Ambiental adotada nesta Tese, qual seja, de um processo de formação de educandos e de educadores de jovens e adultos: crítico, emancipatório, estético.

Nesta perspectiva, na EJA, talvez, mais do que em qualquer outra modalidade educativa é preciso repensar o estudante e o professor, em seus contextos sócio-culturais, analisando o que seja ensinar e aprender, ler e escrever; com sentidos e significados para quem ensina e aprende ou aprende e ensina.

As práticas educativas construídas pelos professores da EJA são repletas de narrativas de afeto e comprometimento com os estudantes. Compromisso este que faz destas educadoras pessoas resilientes e engajadas na busca de melhorias nesta modalidade educativa, a começar por repensar sua marginalização no contexto das demais políticas de educação e formação de educadores. A construção de uma identidade própria desta modalidade (da tão sonhada especificidade) vive um constante movimento de compreensão e apropriação por parte das educadoras que, imersas em seus contextos de vida e trabalho, constroem as narrativas possíveis de práticas educativas respaldadas em um profundo respeito às histórias de vida dos estudantes da EJA – princípio da Educação Ambiental.

De um lado da trajetória histórica da EJA está o educador, que busca construir uma identidade profissional e uma prática docente adequada; do outro o educando – jovens e adultos – que anseia por conhecimentos que o legitimem enquanto sujeito capaz de participar ativamente das decisões político-sociais, tentando, também, construir uma outra identidade de si para si e para os outros. São autores e atores do processo educativo da EJA numa interação de ensinantes e aprendentes em processo de formação continuada situados em um lugar ainda não bem definido no contexto das políticas públicas.

Neste sentido não há como pensar nos ambientes de formação do educador da EJA sem pensar no próprio ambiente da EJA que precisa se identificar como um espaço de formação continuada, afinal, estamos tratando de jovens e adultos – educadores e educandos – com histórias e experiências que se assemelham.

REFERÊNCIAS

- ANGELIM, Maria Luiza Pereira. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. In: Soares, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- ARAÚJO; MAGALHÃES. *Des-fiar vidas*. Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania. Lisboa – Portugal: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, 1999.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. RAAB, São Paulo, n.11, p. 9-20, abril. 2001.
- _____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. ; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. I Seminário Nacional. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BARCELOS, Valdo. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- _____. *Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. *Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos*. 5ª. ed. Petrópolis: VOZES, 2012.
- BARRETO, Sabrina das Neves. *O processo de alfabetização no MOVA-RS: narrativas e significados na vida de mulheres*. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental.- Mestrado.Universidade Federal do Rio Grande, 2005.
- _____. ; DIAS, Vanessa Gonçalves; KAISER, Suzana. Tecendo reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: (re)pensando a formação dos educadores populares. 10ª. *Mostra da Produção Universitária*. Universidade Federal do Rio Grande, 2011.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre a história. In: *Obras completas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOLETIM ELETRÔNICO do Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO (UIL), número especial, set. 2007.

BORGES, Liana da Silva *A alfabetização de jovens adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA*. Porto Alegre: PUCRS, 2009. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____. *O MOVA-RS no Governo Democrático e Popular: praxis e protagonistas*. Porto Alegre: PUC-RS, 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *De Angicos a Ausentes: quarenta anos de Educação Popular*. Porto Alegre: CORAG, 2001.

_____. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

_____. *As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental*. Campinas, 2005.

_____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Prefácio. In: FERRARO Jr., Luiz Antônio. *Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5692/71.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação de adultos: formação x pragmatismo. *Revej@ - Revista Eletrônica de Educação de Jovens e Adultos*. v.2. n. 2. , p. 53-60, ago, 2008.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CALCANHOTO, Adriana. *Graffitis. Senhas*. CBS/Colúmbia, 1992.

CARVALHO, Isabel. Educação, natureza e sociedade: ou sobre o destino das latas. In: ZAKRZEWSKI, Sônia; BARCELOS, Valdo. *Educação Ambiental e Compromisso Social*. Erechim: Edifapes, 2004.

_____. Texto apresentado no curso de capacitação em educação ambiental para professores da rede municipal, Projeto Roda Viva, em 19 de março de 1992. Disponível em: <http://www.intelecto.net/cidadania/meio-6.html> > Acesso em 17 nov. 2004.

CASALI, Alípio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; (Org). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

COUCEIRO, M. de L. P. Especificidades das abordagens biográficas em ciências da educação. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (org.). *Métodos e técnicas de Investigação científica em Ciências da Educação*. Lisboa, AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1997.

COUGO, Alexandre Cougo de. *Travessias simbióticas na educação de jovens e adultos: a escola do sol e a escola da lua nas narrativas das juventudes*. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2009.

CUNHA, Álvaro Luís Ávila. *Constituinte Escolar do RS como práxis político-pedagógica e sua dimensão ambiental*. Rio Grande: FURG, 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 23n. 1-2, jan./dez., 1997.

DALLA VECCHIA, Agostinho Mario. Afetividade. In: REDIN, E.; STRECK, D.R.; ZITKOSKI, J.J. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.). *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. *Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 2001.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. *Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos*. Porto Alegre: PUC-RS, 2002. 201 p. Tese (Doutorado) –

Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. Histórias de vida e educação de jovens e adultos na construção didática: "cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz". In: BONIN, I. (et al.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Livro 4. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. ; GALIAZZI, Maria do Carmo; GOMES, Vanise dos Santos. Saberes e fazeres identitários: a narrativa produzindo professores educadores Ambientais. *Educação*. Vol. 32, Núm. 3, setembro-diciembre, 2009, pp. 301-310 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil.

DOMINICÉ, P.A. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. Brasília: UNESCO, 2009.

FONSECA, M.C.F.R.; DINIZ PEREIRA, J.E.; JANNES, C.E.; SILVA, L.P. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores jovens e adultos. ANPEd. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambu. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Jussara Botelho. *Mediados Caminhos da Educação Popular Ambiental: prática social como prática pedagógica em educação não-formal*. Rio Grande, 2012. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. Educação de Adultos – algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESCO, 2000.

_____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O MOVA e a atual conjuntura da educação no Brasil. In: BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio. *Diálogos com Paulo Freire: teoria e práticas de Educação Popular*. Tramandaí: Editora Ísis, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2006.

GALLIAZI, M. do C. *Pesquisa narrativa como sopa*, 2004 (material fotocopiado).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. (org.) *A alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GIROUX, Henry.; McLAREN, Petter. *Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 21-35, jul. – dez. 1993.

GOMES, Vanise dos Santos. *Para além das areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do Norte/RS*. Porto Alegre: PUCRS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

_____. *Ensaio para além da representação: palavras e rostos de sujeitos Analfabetos*. Porto Alegre, 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

GONÇALVES, Leonardo Dornelles.; PEREIRA, Vilmar Alves. *Aprendizagens no Contexto do PET Conexões: Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos da FURG*. Porto Alegre : Evangraf/FURG, 2012.

GONZAGUINHA. Caminhos do coração. *CD Caminhos do coração*. EMI/Odeon, 1982.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Ação Educativa, São Paulo.

_____. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

_____. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. *Revej@* - Revista de Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte. Volume 1. Número 0. Agosto, 2007.

_____. *Educação de Jovens e Adultos (1986 -1998)*. Brasília: INEP, 2002.

_____. Prefácio. SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. *Em Aberto*. INEP: Brasília, 1992.

_____. ; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo em perspectiva*, 14(1) 2000.

_____. ; DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

JORNAL DO BRASIL, jan./1991.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis/SC, 2006.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C.M.G.; RIOFFI, C.R.; GARCIA, M.F. (Orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LEFF, Enrique. *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LESSARD, Hébert; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LIMA, Cleiva Aguiar. *O diário em roda, a roda em movimento: formar-se ao formar professores no PROEJA*. Rio Grande, 2011. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2011.

LOPES, M.G.R.A. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. ANPEd, In, 29ª Reuniao Anual da ANPEd, 2006,Caxambu. Anais da 29ª Reuniao Anual da ANPEd, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. *Balaio: livros e leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. (org.) *Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

_____. A formação do educador de jovens e adultos na perspectiva da escolarização. *Seminário Nacional de formação de educadores de jovens e adultos*, 3., Porto Alegre, 2010.

_____. Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos. In: Verbena Moreira S. S. Lisita; Adão José Peixoto. (org.). *Formação de Professores - políticas, concepções e perspectivas*. 1. ed., Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. Processos de formação de educadores de jovens e adultos e os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. In: SOARES, Leôncio et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. *Viver para contar*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARTINS FILHO, João Roberto. *A rebelião estudantil*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MARTINS, Ivone R.P. [Professor]. *Séculos XX e XXI: a mobilização no plano nacional e internacional em relação a EJA*. 30 ago. 2011. Documento retirado do Moodle UAB- FURG, da disciplina Histórico, Legislação e Políticas Públicas em EJA, do Curso de Pós-Graduação a Distância - Especialização em EJA na Diversidade, da Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: <http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=291>. Acesso em 30 de junho de 2012.

MORAES, Roque. *Mergulhos Discursivos: análise textual qualitativa entendida como um processo de aprender, comunicar e interferir em discursos*, 2001. Apostila da Disciplina Análise Qualitativa de Informações Discursivas. Mestrado em Educação Ambiental, FURG, Rio Grande, 2003.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. Dossiê temático Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez. 2009.

NACARATO, Adair Mendes. Narrativas (auto)biográficas: artes de conhecer com professores de matemática se constituem profissionalmente. In: SILVA, Vera Lucia

Gaspar da; CUNHA, Jorge Luiz da; (Orgs). *Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NÓVOA, António(org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) *História e histórias de vida: educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). *Imagens de professores: significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí, 2000.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA. In: Soares, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e educação de adultos*. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.

_____. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

Parecer Conselho Nacional de Educação nº11/2000. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf

PINEAU, Gaston. Aprender a habitar a Terra: ecoformação e autobiografias ambientais. IN: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; (Org). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. – Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PORCARO, Rosa Cristina. *Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos*. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, 2011.

QUEIROZ, M. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.) - *Experimentos com história de vida*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo, Cortez, 1995.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Alfabetismo e atitudes : pesquisa com jovens e adultos*. Campinas : Papyrus; São Paulo : Ação Educativa, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Caderno do MOVA-RS nº 1: O que é o Movimento de Alfabetização do RS. Porto Alegre: CORAG, 2000.

_____. Secretaria da Educação. Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual. Porto Alegre: CORAG, 2000.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do RS. Porto Alegre: CORAG, 2000.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

RUSCHEINSKY, Aloísio. A disjunção entre acesso aos recursos naturais e políticas de desenvolvimento. In: Congress of the Latin American Studies Association – LASA 2009. Rio de Janeiro, Brasil, Junho de 2009. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/RuscheinskyAloisio.pdf>

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: FERRARO, Luiz Antônio (org). *Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. Tocando em Frente. *CD Almir Sater ao vivo*. Columbia/Sony Music, 1992.

SILVA, Anita Rodrigues; PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Anita Maurício. *A formação inicial do educador de jovens e adultos*. Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25- 39, 2005.

_____. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos Cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (org) [et al] *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades, sócio-educacionais*. Brasília: Líber Livro Ed., 2007.

_____. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão(org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; Ação Educativa, 2001.

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

_____. ; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. RAAB, São Paulo, n.17, p. 25-36, maio, 2004.

_____. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, M.M (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

_____. ; SILVA, Anita Rodrigues; FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 a 2008. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos (org). *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: FAPESP, 2007.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Memória história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.