

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES E SABERES DE PROFESSORAS  
QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS  
DE SANTA MARIA - RS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Vera Lúcia Machado da Silva**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

**REPRESENTAÇÕES E SABERES DE PROFESSORAS QUE  
ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA - RS**

por

**Vera Lúcia Machado da Silva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Valeska Fortes de Oliveira**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**REPRESENTAÇÕES E SABERES DE PROFESSORAS QUE  
ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA - RS**

elaborada por  
**Vera Lúcia Machado da Silva**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Valeska Fortes de Oliveira, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. – UFSM**  
(Presidente/Orientadora)

**Cleoni Maria B. Fernandes, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. – UNISINOS**

**Valdo Hermes de Lima Barcelos, Prof. Dr. – UFSM**

**Oswaldo Alonso Rays, Prof. Dr. – UNIFRA**

Santa Maria, 04 de abril de 2008

## **AGRADECIMENTOS**

Este espaço tem um significado muito especial, pois é onde registro os sentimentos vividos com pessoas que, sem as quais este trabalho não teria sentido.

Agradeço aos meus filhos Cristina, Clóvis e Luiza pela compreensão e paciência nos momentos em que estive ausente e, por representarem a alegria e esperança na minha vida.

Aos meus pais, que sempre me deram apoio e incentivo em todos os momentos da minha caminhada.

Agradeço aos meus irmãos Jairo e Mauro, suas esposas e os meus sobrinhos Gustavo e Clara pela alegria de vê-los crescer na convivência familiar.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Valeska Fortes de Oliveira, pela orientação, dedicação e confiança. Obrigada por me permitir um novo olhar em educação.

Às sujeitas, colaboradoras desta pesquisa, pelos seus saberes e disponibilidade dispensadas.

Aos professores que fazem parte da banca examinadora pelas contribuições na construção desta pesquisa.

Aos professores e colegas do Grupo GEPEIS, pelo aprendizado em grupo.

Às minhas amigas, pelas trocas e confabulações enquanto fazíamos caminhadas.

Ao Centro de Educação e a todos aqueles que de alguma forma me auxiliaram neste processo.

“...Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Não ter medo da queda. Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Ele brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre, só posso então lhe dizer uma coisa: “Conte-me seus sonhos, para que sonhemos juntos!”.

Rubem Alves

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **REPRESENTAÇÕES E SABERES DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA - RS**

AUTORA: VERA LÚCIA MACHADO DA SILVA  
ORIENTADORA: PROF<sup>A</sup> DR<sup>A</sup> VALESKA FORTES DE OLIVEIRA  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 04 de abril de 2008.

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Com o desenvolvimento deste trabalho, procurei aproximar-me, das Representações e Saberes dos Profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Escolas Municipais de Santa Maria, no intuito de buscar maior compreensão sobre esta modalidade de ensino e contribuir na produção de conhecimentos sobre a formação de professores. O tratamento desse material foi conduzido por uma abordagem qualitativa envolvendo as histórias de vida de três professoras, que, ao acionarem os seus imaginários, permitiram a exposição de suas lembranças da vida pessoal e profissional. Utilizei entrevistas semi-estruturadas, as quais foram distribuídas em três momentos. Primeiro, busquei conhecer um pouco a história de vida anterior à profissão, num segundo momento, procurei trazer as representações e os saberes e, por último, após as transcrições, devolvi-lhes as entrevistas para leitura e consentimento para o uso desse material. Foram recolhidas informações com o objetivo de responder as questões que norteiam a pesquisa: Que representações acerca da modalidade EJA têm as professoras colaboradoras? Onde as professoras estão mobilizando os saberes para trabalhar com os alunos jovens e adultos? Que saberes as professoras mobilizam para realizar o seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos? Para isso, utilizo como referência, alguns autores, entre eles: Castoriadis (1986), Tardif (2002), Nóvoa (1992), Morin (2002), Freire (1999). Nas narrativas das professoras percebi a importância do contexto familiar e da escolarização inicial como fator influente na escolha da profissão e nas práticas de ensino. Nas representações sobre aluno de EJA, a pesquisa revelou que tanto o jovem como o adulto, são considerados “excluídos” por não terem frequentado a escola em tempo apropriado ou por se encontrarem há algum tempo distanciados do mundo letrado, demonstrando timidez e dificuldades de expressão, oral e escrita. Os jovens vindos do ensino regular estão sendo considerados pela maioria dos professores, como “restos”, sendo inseridos, assim, na EJA por “indisciplina” ou “inadequação”. Dessa forma, manifestam pouco interesse e persistência. Os efeitos se refletem, desta vez, com a exclusão dentro da escola. Os adultos, embora com mais dificuldades, voltam mais conscientes, pois precisam da escola para conservar ou ascender profissionalmente, assim como melhorar a própria qualidade de vida. Frente a essas questões impõe-se a formação inicial e contínua dos educadores de jovens e adultos. A grande maioria dos professores, os quais não foram contemplados nas suas formações iniciais com as especificidades para atender os jovens e adultos das classes populares, revelam uma heterogeneidade de concepções, incorporando, muitas vezes, práticas inadequadas, isto é, infantilizadas e de caráter compensatório. Quanto à formação contínua percebe-se a existência de dois aspectos: de um lado, um caminho “instituído” com práticas mais individualizadas, reprodutoras de saberes e desarticuladas de seus contextos educativos; de outro, num caminho “instituinte”, no qual há um conjunto de ações desenvolvidas a partir do trabalho colaborativo entre alunos, professores e equipe pedagógica, na tentativa de superação de concepções fechadas e ritualizadas. Assim, através desse estudo, evidencia-se a necessidade de articular as formações continuadas nas escolas, numa perspectiva orientada para a observação mais sensível dos saberes que se movem na realidade cotidiana. Um trabalho colaborativo de ações integradas, tanto na produção de conhecimentos, como na valorização de significados para reconhecer novas formas de solidariedade, mais pertinentes e inclusivas, tanto para os professores como para os alunos, constitui uma das possibilidades de solução adequada às questões propostas.

**Palavras-chave:** formação de professores; jovens; adultos; imaginário; representações e saberes.

## **ABSTRACT**

Master Degree Dissertation  
Post Graduation Program in Education  
Federal University of Santa Maria

### **REPRESENTATIONS AND SABERES DE PROFESSORAS THAT ATUAM THE EDUCATION OF YOUNG ADULTS IN SCHOOLS AND MUNICIPAL DE SANTA MARIA - RS**

AUTHOR: VERA LÚCIA MACHADO DA SILVA

ADVISER: PROF<sup>A</sup> DR<sup>A</sup> VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

Date and local of defense: April, 4<sup>rd</sup>, 2008 / Santa Maria - RS

This study is part of the research 'Knowledge Formation and Professional Development' carried on at the Postgraduate Program in Education at UFSM. With this work, I tried to maintain a closer contact concerning the Representations and the Knowledge of some professionals of Education who work with young and adult students in schools funded by the City Hall administration of Santa Maria. Its objective was to search for a broader comprehension about those professionals' way of teaching to be able to contribute in the production of knowledge regarding the formation of teachers. A qualitative approach involving the life histories of the three teachers who collaborated in the study was conducted. By activating their memories, they were able to tell about personal and professional former experiences. Semi-structured interviews distributed in three distinguishing moments were conducted. First, I tried to become more familiar with their life histories; in a second moment, I tried to understand their representations and knowledge, and then, after the transcriptions were finished, the interviews were available for the teachers to read and give their permission to use the material. Information in relation to the questions that guide the research was collected: What kind of representations about the EJA modality do the collaborative teachers have? In which direction are those teachers mobilizing their knowledge to work with young and adult students? Which knowledge do those teachers employ to conduct their work with young and adult students? To do so, some authors are used as references, among them: Castoriadis (1986), Tardif (2002), Nóvoa (1992), Morin (2002), Freire (1999). The interviews made possible to perceive the relevance about the teachers' family and initial education contexts which became important factors in the choice of their careers and in their teaching practices. In the representations about EJA student, the research revealed that both the young and the adult student are considered "excluded", either because they have not been at school during the adequate period of time, or because they have been distant from the educational context. That made them become shy in the classroom and certain oral and written difficulties could be observed. The young people who come from a regular teaching process are being considered "leftovers", by the majority of teachers, and are placed in EJA because of "lack of discipline" or "inadequacy". Therefore, they show little interest and persistence. The results are originated from the exclusion inside the school itself. The adult student, even though with more difficulty, return to school aware that they need the school to keep their jobs and ascend professionally, as well as to improve their living. In face of such problems, a continued formation of young and adult educators is of the uttermost need. A large amount of teachers who lacked the correct skills during their initial formation in order to know to deal with young and adult students from lower social classes, reveal heterogeneous conceptions and employ improper practices, that is, childish practices of a compensatory nature. As to the continued formation, two aspects can be seen: on one side, an "institutionalized" way characterized by individual practices which reproduce disconnected knowledge from the educational context; on the other side, a "constitutive" way developed in a collaborative manner among students, teachers and a pedagogical teamwork in an attempt of overcoming closed and ritualistic conceptions. Thus, through this study, the necessity of articulating continued formation in schools, which can be oriented within a more sensitive knowledge observation and can move around in a daily basis was clearly observable. A collaborative work with integrated actions for the production of knowledge and for the acknowledgement of meaning to be aware of new forms of pertinent solidarity both for teachers and students constitute one possibility to a more adequate solution with regard to the proposed issues.

**Keywords:** formation of teachers; young people; adults; imaginary; representations and knowledge.

## SUMÁRIO

<b>EM MOVIMENTO DE BUSCA.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 - MINHA HISTÓRIA DE VIDA .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 2 - CAMINHOS ESCOLHIDOS .....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 3 - EJA NO BRASIL: PERCURSOS E OLHARES .....</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO 4 - O IMAGINÁRIO E AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A DOCÊNCIA .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 A escolha pela EJA .....</b>	<b>69</b>
<b>4.2 Representações das professoras sobre os alunos da EJA .....</b>	<b>70</b>
<b>4.3 Representações das professoras sobre os jovens da EJA .....</b>	<b>72</b>
<b>4.4 Representações das professoras sobre os adultos da EJA .....</b>	<b>78</b>
<b>4.5 Representações das professoras sobre os/as professores/as de EJA .....</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO 5 - OS SABERES DAS PROFESSORAS SUJEITAS .....</b>	<b>85</b>
<b>CAPÍTULO 6 - PERFILANDO OS CAMINHOS, RELEVANDO OS “ACHADOS”.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE A - Sugestão de roteiro para a entrevista da história de vida oral com as sujeitas.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>107</b>

## EM MOVIMENTO DE BUSCA

Vivemos, pois, numa sociedade intervalar, numa sociedade de transição paradigmática. Esta condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade activa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego que deve, ela própria, potenciar.

(SANTOS, 2001, p.41).

Vivemos num mundo que nos apresenta muitas possibilidades. Em contrapartida, muitos são, também, os desafios a serem enfrentados, dentre os quais destacamos as novas competências exigidas aos educadores em decorrência da globalização e dos avanços tecnológicos, temas frequentes nos debates destes últimos anos. Esses fenômenos, associados a uma série de outros problemas de ordem social, econômica e política, vêm provocando transformações aceleradas na sociedade e, conseqüentemente, na educação, requerendo dos educadores cada vez mais apropriações a saberes diversificados.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos, devido a suas próprias especificidades, exige dos educadores uma busca ainda mais intensa de aprendizagens, o que se deve, sobretudo, ao fato de que a formação inicial e/ou continuada tem sido insuficiente para atender às demandas do ensino dessa modalidade.

Essa foi uma das motivações para meu envolvimento com essa área, pois, no decorrer da minha prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, deparei-me com muitas situações que me levaram a buscar conhecimentos, os quais, embora necessários no cotidiano da sala de aula, pouco tinham sido contemplados em minha formação inicial.

Essas reflexões e a crença de que a formação de um docente voltado para a EJA precisa incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino impulsionaram-me a aprofundar estudos relativos à temática **Representações e Saberes de Professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Escolas Municipais de Santa Maria-RS**. Da mesma forma, foi por estar convencida da necessidade e da importância de conhecer os caminhos do processo educativo que realizei este movimento de busca, o qual exige um contínuo aprender frente à complexidade do mundo em que vivemos. Nesse movimento, destaco a imensa contribuição que obtive no contato com a teoria das representações e imaginário social.

Como um primeiro movimento nessa reflexão, julguei importante escrever sobre alguns momentos da minha trajetória de vida, especialmente sobre o período em que iniciei as incursões na educação de jovens e adultos, uma experiência que era totalmente nova para mim. Durante esse período, tomada por sentimentos conflituosos intensos devidos a situações desconhecidas e à ausência de conhecimentos específicos sobre essa modalidade de ensino no curso de graduação, procurei intensificar a escuta e a observação nos espaços por onde transitava. Considero que esses foram alguns dos momentos mais importantes na minha carreira, pois, a partir daí, iniciei um processo de reflexão acerca do ensino de jovens e adultos e tomei a decisão de continuar a formação nessa área.

Convivendo, ainda, com muitos desassossegos e incertezas, tive a oportunidade de assistir a uma apresentação do trabalho realizado pelo GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), coordenado pela professora Valeska Fortes de Oliveira, pesquisadora e fundadora desse grupo. Nessa ocasião, a professora falou sobre histórias de vida, imaginário social e educação, bem como sobre os sentidos que as pessoas atribuem à escola, o trabalho com a memória como possibilidade de instituição de um outro olhar sobre a construção do conhecimento e outras questões relacionadas ao tema.

Naquele momento, tocada pelas palavras dessa professora, comecei a responder, ainda que de forma tímida, algumas questões cotidianas que me inquietavam. Passei, também, a olhar o trabalho pedagógico a partir da perspectiva da subjetividade, do invisível, das sombras e das ocultações presentes nesse processo.

Mais tarde, quando eu já cursava Especialização em Gestão Educacional, ingressei no grupo GEPEIS com o anteprojeto “Alfabetização de Jovens e Adultos: histórias de vida como fator mediador das relações educacionais”. Por se tratar de representações e significados construídos pelos educandos em processo de alfabetização, foi possível evidenciar os sentidos produzidos pelo imaginário social quanto à exclusão, por exemplo, e a posterior reinserção desses sujeitos na escola.

Nesse percurso, os estudos voltados para as representações e o imaginário social foram contribuindo, cada vez mais, para o adensamento e a compreensão sobre a importância das narrativas no processo educativo. A aproximação com essa teoria levou-me a compreender muitas questões a respeito do imaginário educacional e a perceber que não somos seres acabados, prontos, mas em constante busca por outro ser humano que não se constitua unicamente como ser racional.

Acreditando que as conversações e diálogos poderiam representar possibilidades de conhecer os sentidos e significados construídos no decorrer das vidas dos professores, me senti motivada para dar continuidade aos estudos com as histórias de vida dos professores de jovens e adultos, pois, nas colocações de Oliveira (2002, p.162): “Este olhar nos permite uma aproximação dos sentidos e dos significados construídos pelas pessoas e pela sociedade como um todo acerca das suas criações sociais (instituições, normas, comportamentos, valores, crenças, entre outras)”.

A partir dessa experiência em que atualmente me encontro envolvida, desse novo lugar do conhecimento, descobri, passo a passo, uma aprendizagem sem limites, onde, a cada desafio, um novo olhar se agrega à rede de saberes que não cessam de se entrelaçar e que oferecem novos caminhos.

Construir esses novos caminhos é um desafio constante e instigante. Foi com esse intuito que busquei *identificar e analisar as representações e os saberes dos profissionais da educação de jovens e adultos que atuam em Escolas Municipais de Santa Maria*.

A investigação foi desenvolvida a partir de uma metodologia qualitativa, pois privilegia os depoimentos falados e/ou escritos como o centro dos estudos. Ao aproximar-me das representações e saberes das professoras pela perspectiva teórica do Imaginário Social, interessa-me um estudo qualitativo que traga à tona os sentidos e significados construídos pelas professoras que se dispuseram a participar deste estudo como autoras de suas narrativas. De acordo com Oliveira (1988), compreender o processo educativo a partir de sua dimensão simbólica significa percorrer caminhos que se materializam nas emoções, nos sonhos, nos mitos, nos ritos constantemente atualizados pela sociedade.

O desenvolvimento deste trabalho está dividido em seis capítulos. No primeiro apresento minha história de vida, representada por recortes de vivências de infância, adolescência, juventude, vida adulta e carreira profissional que, devido ao fato de terem emergido em minha memória, acredito terem marcado, de alguma forma, minha caminhada.

No segundo capítulo, descrevo a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, delineando os recursos utilizados, a forma de análise dos dados e o perfil das professoras sujeitas da pesquisa.

O terceiro capítulo traz um breve histórico da EJA no Brasil a partir da ótica de autores comprometidos com uma perspectiva de educação popular.

O quarto capítulo apresenta as interlocuções realizadas com as sujeitas sobre o “Imaginário e Representações sobre a Docência”.

No quinto capítulo do trabalho, apresento alguns saberes que emergiram na análise das falas das professoras.

As considerações finais ocupam o último capítulo, no qual exponho os principais “achados” desta pesquisa como contribuição à formação de professores.

# CAPÍTULO 1

## MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos.

(MOITA, 1995, p. 116).

Sinto-me gratificada e, em alguns momentos, emocionada por estar me dando este “tempo” para re-lembrar fatos, momentos, sentimentos da minha vida que contribuíram, contribuem e continuarão contribuindo para constituir a pessoa que sou e serei...

Coisas que pareciam tão corriqueiras do dia-a-dia, tão banais e até insignificantes, mas que se tornaram, sob o olhar de hoje, uns menos, outros mais importantes do que nos momentos vividos.

Primeiramente dei-me o “tempo” necessário e silencioso de re-lembrar, re-passar o passado, desde o mais antigo momento que me vinha à lembrança. E, quanto mais longe no tempo eu ia, mais fatos, mais lembranças, mais perguntas, mais respostas, mais dúvidas e mais certezas tomavam conta de mim...

As imagens vinham a minha cabeça de modo desorganizado e aleatório; pareciam flashes momentâneos que logo davam espaço a outras lembranças, de outros tempos...

... Mais tarde, revendo alguns apontamentos, identifiquei essa sensação numa passagem em que Sousa Santos (1987) referia-se à perspectiva tridimensional do tempo pensado (presente, passado, futuro) quanto aos progressos científicos, a qual vale à pena explicitar:

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos deixado de ser sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser (SANTOS, 1987, p.5).

Foi um pouco assim que me senti ao rememorar minha trajetória, num misto de passado, presente e futuro, num ir e vir não seqüencial, tentando dar sentido a percursos de caminhos escolhidos, mas, também, parafraseando Nóvoa (2001, p. 7), “pelos caminhos do que nos obrigaram a ser”.

Passaram-se dias e eu não conseguia organizar o pensamento para iniciar a escrita. Dizia a mim mesma: “pensa logo, escreve”, lembrando do que dizia Marques (2003, p. 13), “coçar e comer é só começar. Conversar e escrever também”. Ensaiei escrever algumas linhas, mas não era aquilo que eu queria escrever, não era assim...

Tive, então, uma idéia: organizar a minha história de vida da forma como eu havia trabalhado a história de vida com os meus alunos jovens e adultos. Com eles, a fomos trabalhando ao longo do ano, entrelaçando-a com conhecimentos escolares relacionados à alfabetização. A minha, abreviei e fui logo para o concreto.

Peguei um papel bem grande e dividi-o em três partes, destinadas aos três momentos: passado, presente e futuro, colocando meu nome no alto do papel, em letras garrafais.

O que mais me interessava, naquele momento, era o passado e o presente, mas isso se tornou um exercício tão interessante, que aproveitei para rever algumas perspectivas futuras.

Naquela folha de papel, fui colando recortes de revistas que produziam em mim significados ou lembranças. Algumas figuras tomavam uma parte maior do tempo e dos meus pensamentos enquanto que outras passavam rapidamente. Umas mereciam um complemento escrito ou desenhado, outras eram rasgadas ou recortadas. Outras eu ainda carregava da infância à meninice, à juventude ou à idade adulta e, muitas delas, queria levar para o futuro. Muitas outras imagens e lembranças venho resgatando, compreendendo, refazendo...

Agora, coladas essas imagens numa folha de papel, consigo condensar o tempo e rever, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude e de minha vida adulta/profissional, em que venho me constituindo.

A retomada da infância distante torna-se absolutamente significativa nesse momento em que me dou conta dos gostos, cheiros e afetos vividos com meus familiares, das aventuras da vida pelos campos, pelos açudes, pelas ladeiras, escorregando nos carrinhos de lombo, e tudo o que faz parte daquele universo saboreado com meus irmãos e primos.

Perfilar esse trajeto e falar de mim mesma significa indicar o lugar primeiro do qual estou falando, a vida no campo, e expor as relações a partir das quais componho os sentimentos e as afirmações aqui expressas.

Dessa maneira, começo dizendo que sou filha de pequenos proprietários de terras, não analfabetos, mas pouco escolarizados. Vivi a maior parte da minha infância nesse lugar chamado “Cerrito”, na companhia de meus pais e um de meus dois irmãos, pois o outro somente veio a nascer posteriormente, quando já morávamos na cidade de Júlio de Castilhos. Sou a filha mais velha e também a primeira neta.

Para muitos, o lugar que ocupamos em uma família pode não ter muita importância, mas para mim tem grandes significados. Quando parei para pensar o que seria realmente significativo escrever da minha história, logo me vieram à lembrança, além dos meus pais, os meus avós maternos, que solicitavam bastante a minha companhia por eu ser sua primeira neta.

Da casa de meus avós, tenho muitas lembranças. Lembro o fogo no fogão à lenha, sempre aceso, com enormes chaleiras, muito brilhosas, que minha avó areava todos os dias. Na chapa quente do fogão eu derretia queijo, que comia polvilhado com açúcar. Aliás, era só a minha avó que me deixava fazer isso porque a mãe ficava brava com a gordura do queijo queimada no fogão.

A sala, arrumada com móveis de estilo colonial antigo, alojava um guarda-louças muito grande na entrada da porta, à direita. Na parte de cima, as xícaras de uma louça fininha, penduradas em ganchinhos individuais, que só serviam de enfeite. Um conjunto para chá com o mesmo desenho, sempre na mesma posição, arrumado numa bandeja.

Tanto uns como os outros, pareciam-me intocáveis, imexíveis. Outras louças havia ali, mas não me chamavam a atenção. Na parte de baixo do móvel, eram guardados os doces, entre eles, ambrosia, rapadurinhas de leite, pés-de-moleque, bolinhos de coalhada, roscas cobertas com calda de açúcar, cana ou melado para comer com canjica - todos eles guardados em compoteiras ou vidros.

Nos finais de semana, bolo de fubá e “pão da rainha”. Era costume ter sempre guardadas algumas guloseimas para servir às visitas, pois era muito comum na campanha as pessoas se visitarem.

Na parede em frente à porta, havia um grande relógio, cujo pêndulo de metal batia como se fosse um sino, de hora em hora; tantas batidas quantas fossem as horas. Com ele, com suas batidas, ainda pequena, aprendi a contar. Na mesma sala, um rádio que funcionava ligado em uma bateria, colocado numa altura que as crianças não pudessem alcançar.

Dispostos à frente dele, um jogo de estofados forrados de um material que imitava couro de onça. Ao lado, a mesa de jantar com as cadeiras. Em cima da mesa, guardanapo de

crochê branco e engomado. Para enfeitar, um vaso com flores que eram plantadas no jardim, na frente da casa. Lembro de meu avô ouvindo as notícias, e minha avó acompanhando as novelas.

Nos quartos, as camas de ferro com os colchões feitos em casa, de lã tirada das ovelhas do próprio rebanho. Eu dormia no quarto ao lado, mas, quando sentia medo, terminava a noite em uma caminha de ferro que tinha sido da minha mãe, ao lado da cama da avó.

Entre a parede do quarto que eu dormia e o quarto dos meus avós, havia o quadro de um anjo da guarda protegendo um casal de crianças atravessando uma ponte pênsil de madeira, já corroída pelo tempo. Embaixo, há muitos metros, corria um rio com intensa correnteza. Minha avó costumava dizer que aquele anjo protegia todas as crianças com idade até sete ou oito anos, não me lembro ao certo, “os inocentes”. Acreditando nessa proteção e, sobretudo na minha avó, lembro de algumas arteirices que cometíamos.

Aos domingos, meus pais e nós: filhos, primos, tios e tias, nos encontrávamos na casa dos meus avós. Dia de muitos encontros e desencontros, muitas brigas, mas também muitos segredos e cumplicidades.

Um desses segredos era o desafio de pular de um lado ao outro do banheiro que banhava o gado. Era fundo e escuro, sabíamos que continha água com veneno letal para as pessoas, como também, um “monstro” que morava lá dentro. Mas esses perigos se tornavam pequenos frente ao desafio de ultrapassar aquele limite. Ainda mais protegidos por aquele anjo, lindo e poderoso.

Hoje me arrepio só em pensar no perigo que todos nós corríamos. Eu era a mais velha, sempre responsabilizada pelo cuidado com os pequenos.

Às vezes eu voltava para casa com meus pais, às vezes ficava com meus avós. Quando ficava, lembro que adorava acordar de manhã com o cheiro das flores. Até hoje, quando sinto cheiro de jasmim associao-o, com saudade, àquela época do colo da minha avó, dos desafios que meu avô fazia, quando cantava uns versos que eu repetia; nas batidas do relógio; no desafio da lista de compras; e muitas outras lembranças, hoje com sabor de saudade. Eu ficava lá durante alguns dias, mas depois queria voltar para casa.

Nesse percurso, vem logo à lembrança a companhia de meu pai, quando saíamos cantando algumas cantigas folclóricas e regionais, quando cavalgávamos e revisávamos o rebanho. Na volta para casa, freqüentemente passávamos pela “escolinha”, assim a

denominavam todos daquele lugar. Uma Escola Municipal que meu avô ajudou com algumas melhorias, e meus pais ajudaram a conservar por muitos anos.

Essa escola ficava em frente a uma capelinha, construída por meus avós paternos a poucos metros de nossa casa: “A capela de Santo Antônio”, santo ao qual meu avô mostrava muita devoção. Ali aconteciam as missas para todos os moradores das redondezas.

Quando ficava em casa na companhia de minha mãe, além de outras atividades, gostava de participar da confecção dos alimentos. Lembro de uma fase em que comecei a ser responsabilizada pela sobremesa. Desde então, iniciei meus dotes culinários que cultivo até hoje. Iniciei amassando abacate, fazendo tortinhas de bolachas, salada de frutas, creme de laranjas. Gosto que fui aperfeiçoando com o tempo e até hoje cultivo. Para mim, oferecer um docinho, um bolo, uma guloseima a alguma pessoa significa um gesto de carinho e de cuidado.

Nessa época ainda não tinha idade para ingressar na escola, que, mesmo assim, significava para mim um lugar muito atraente, onde se constituíam muitas trocas, brincadeiras e também muitas curiosidades.

Ao lado desse mundo estava a convivência com os parentes “da cidade”, onde íamos visitar os tios e amigos, fazer compras e participar de festas de aniversário. No verão, eu freqüentava a piscina do clube, que na época era o único na cidade. O carnaval era uma festa muito esperada. Eu participava dos blocos das rainhas e curti muito aquele ritual das confecções das fantasias.

Como ainda não tinha idade para freqüentar a escola regularmente, eu participava da vida escolar de uma maneira muito prazerosa. Lá de casa, eu cuidava a hora do recreio para ir brincar com as crianças que ali estudavam. Aqueles recreios eram uma delícia, pena que passavam tão rápido.

Assim que a professora chamava os alunos, eu ia embora. Ficava ansiosa à espera do outro dia para que pudesse brincar novamente. Com o passar do tempo, fui participando das aulas. Ficava um pouco e ia embora.

O tempo foi passando e chegou o momento de me matricular na escola, - agora para valer. Entrei para a “escolinha” Municipal Santos Dummont, localizada na zona rural no município de Júlio de Castilhos. Nesse espaço passei parte da minha infância na convivência com pessoas pobres, semelhantes às que fizeram parte do meu universo de trabalho. Convivia com pessoas analfabetas ou semi-analfabetas.

A professora já não era a mesma. Fora designada pela Prefeitura, na sede do Município, outra professora para assumir a turma multisseriada daquela escola. Por sorte minha, a professora passava a semana na minha casa, que ficava a poucos metros da escola.

Estabelecemos vínculos muito fortes, além da amizade e admiração; assumi espontaneamente o compromisso de ajudá-la em outros afazeres que demandam uma escola rural: limpeza, organização, etc. Sentia-me envolvida e valorizada naquela situação, que passou a ser a coisa mais importante para mim.

Adiantava os trabalhos escolares em casa e, na escola, ajudava os colegas a realizarem suas atividades. Sentia-me a própria “professorinha”, como meu avô às vezes me chamava. O envolvimento com os estudos levou-me a acreditar que podia ajudar outras pessoas a ler, escrever e falar corretamente.

Seguidamente, eu chamava a atenção das pessoas que trabalhavam para nós, pelo modo como pronunciavam as palavras, corrigindo-as, e insistindo para que repetissem comigo: “milho” (e não “mio”); “vassoura” (e não “bassora”).

No avarandado localizado na parte da frente da nossa casa, eu montava uma mesa com cadernos, alguns livros, lápis e borracha. Ali brincava de aula, com meu irmão e com as bonecas. Quando o tempo estava bom, podia montar a escolinha embaixo das árvores, oportunidade que aproveitava para distribuir algumas tarefas aos peões quando chegavam do campo ou da lavoura.

O interessante é que, pensando sobre essas coisas hoje, penso que os peões também contribuía com o meu faz-de-conta, pois, com frequência, traziam a tarefa pronta quando vinham fazer as refeições. Essas tarefas eram as lições que eu copiava de um livro cujo nome lembro muito bem até hoje: “Estrada Iluminada”, onde os personagens principais eram a Élide e o Olavo.

Nos finais de semana, quando ia passear na casa dos meus avós, as conversas também giravam em torno de estudos e leituras. Enquanto a minha avó lavava a louça, meu avô me instigava com perguntas e promessas. Ele falava que se eu conseguisse ler algumas palavras, ou conseguisse escrever os nomes na lista de compras, haveria alguma recompensa. Entre elas, uma bicicleta de duas rodas e uma boneca com o rosto de louça e com cabelos compridos, que eu batizei de Mônica. Ficava feliz quando conseguia que a mãe confeccionasse algumas roupas para vesti-la.

Os anos foram passando, eu fui crescendo, e meus pais resolveram que eu precisava estudar na cidade, afinal, “lá o estudo era mais forte”. Eu já estava com nove anos. Fui estudar na cidade, na “Escola Maria Rainha”, escola de Irmãs.

Foi uma fase bem difícil, muitas novidades e mudanças, inclusive de convivência. Passei a morar com uma tia, irmã do meu pai. Na casa, moravam o casal de tios e um casal de filhos em idade escolar semelhante à minha, em uma e duas séries anteriores à minha.

No início achei ótimo, mas, com o passar dos dias, as coisas foram se modificando. A escola era diferente, os colegas estranhos, os hábitos da casa em que eu estava eram diferentes dos hábitos da minha família. Quando ia para casa nos finais de semana, não queria retornar para a cidade.

Assim passei aquele ano, levada pela esperança de que um dia poderia ficar junto dos meus pais novamente. Mas não era de todo ruim, às vezes esquecia e me divertia, enfim, estava conhecendo e vivendo novas situações.

Dessa fase, eu lembro das aulas de educação física, de um jogo semelhante ao vôlei, no qual, porém, a bola era arremessada de maneira diferente. Nessa época, as estagiárias do magistério da mesma escola desenvolviam atividades de recreação com as crianças das séries iniciais. Era muito divertido.

Da sala de aula, lembro algumas coisas, nem todas tão agradáveis. A professora da quarta série, a Irmã Simone, era uma pessoa muito calma e paciente, deixava até que levantássemos o seu hábito para vermos como era o seu cabelo.

Uma situação que me causava medo e insegurança era quando chegavam umas provas aplicadas por uma supervisora estranha, que não fazia parte da Escola. Uns dias antes de acontecer tais provas, a Irmã assustava muito a gente e mandava que estudássemos em casa para não repetir o ano.

Além das provas, tínhamos que passar pelo teste de leitura, em uma sala separada, a sala de reuniões dos professores. Estudei nessa escola até a quarta série, quando então fiz o concurso de Admissão ao Ginásio. Nesse ano, meus pais mudaram-se para a cidade, pois meu irmão já estava em idade escolar.

Passei a estudar em uma escola Estadual: “Ginásio Estadual Júlio Prates de Castilhos”. Aqui constituí amizades muito importantes que até hoje conservo. Uma escola cheia de vida, e muitos movimentos dos estudantes, como gincanas, simpósios, piqueniques, músicas nos recreios e até os primeiros ensaios de “flertes” e namoros.

Tenho muito presente a lembrança da professora de Geografia. Uma mulher vestida impecavelmente, sempre com saias compridas, plissada ou pregueada, normalmente de camisa branca, com um lencinho atado ao pescoço, ou fitinhas de veludo para enfeitar. Sapatos de salto alto, combinando com a roupa. As mãos tão brancas que pareciam nunca terem tocado em alguma outra coisa além dos livros. As unhas compridas, sempre pintadas de vermelho, como também vermelho era o batom.

Esta professora chegava à sala de aula, abria o caderno de chamada, chamava de um em um; quando chamado, o aluno deveria levantar-se para dizer “presente”. Após, sorteava um aluno (a), para dizer o “ponto”.

Esse ponto era a seqüência do conteúdo do livro, estudado na aula anterior, o qual ela reproduzia textualmente, caminhando em frente ao quadro-negro, de um lado para outro, e girando, lentamente, com os dedos da mão direita, uma barra de giz que segurava entre o indicador e o polegar da mão esquerda.

Para o meu azar, e sorte ao mesmo tempo, essa professora era amiga e vizinha da minha mãe, namorada de um tio que era irmão mais moço do meu pai. Ao mesmo tempo em que me massacrava com suas visitas e conversas, ela dava dicas para a minha mãe me alertar sobre o que tinha que memorizar em tal ponto.

Contudo, não foi a melhor experiência. Entrava para o quarto para estudar e lá ficava tentando decorar aquelas coisas que nada tinham a ver com a minha vida naquele momento. Tinha de saber limites, fronteiras, população, vegetação e lá outras coisas de uns lugares que não sabia se existiam longe ou perto, iguais ou diferentes do lugar onde eu estava. Como por exemplo: estepe é uma vegetação rasteira, etc... Será que estepe é igual ou parecida com grama, que também é vegetação rasteira? Seguia pensando: se eu fosse professora, eu não ensinaria essas coisas aos meus alunos, que coisa bem chata! Ao mesmo tempo eu pensava: talvez os meus colegas entendam e gostem.

Talvez seja a minha caminhada como estudante, as aulas na escola lá de fora que eram fracas e não contribuíram para eu entender melhor. Sem entender muito, fui passando de ano. Enfim, passou aquela fase e vieram outras.

Ainda no curso ginásial, havia a professora de Ciências e Música, que gostávamos dela imensamente. Suas aulas eram umas caixinhas de surpresas, gostosas e divertidas. O dia que tinha aula Ciências ou Música no horário já iniciava mais colorido, mais interessante.

Às vezes essa professora direcionava as aulas para assuntos que não tinham nada a ver com as disciplinas. Falávamos em religião, crenças, costumes, medos de sermos castigados

pelos pais, por Deus, de sexo, namoro, profissão, etc. Fazíamos passeios pelas redondezas, colhíamos folhas, observávamos a natureza, pintávamos paisagens, fazíamos exposições, artesanatos, recitais, corais, etc.

Hoje entendo o quanto essa professora estava à frente de seu tempo, depositava esperança em seus alunos, confiava na criatividade e preparava para a vida. Mostrava-se magicamente sensível àquelas vidas que estavam se constituindo naquele tempo, naqueles momentos e por isso se tornou tão inesquecível. Não posso deixar de lembrar Paulo Freire, com os círculos de cultura. Será que ela tinha conhecimento de sua pedagogia?...

Concluí o curso ginásial e mudei de escola para cursar o Ensino Médio, na época: Auxiliar de Adubação, destinado a quem pretendesse prestar vestibular. Ao mesmo tempo em que pensava na profissão, pensava em sair, fazer festas e me divertir. Tinha uma turma grande de amigos muito importantes nessa fase da vida. Estávamos sempre programando uma festinha.

Em meio a todos esses movimentos, nasceu o meu segundo irmão. Nesta etapa da minha vida, dividia-me entre os estudos, o grupo de amigos e o envolvimento e cuidados com o bebê da casa. Quem viveu essa experiência sabe o quanto uma criança reaviva e reconstrói laços numa família. Sempre me senti um pouco mãe do Mauro, por ser a irmã mais velha e por acompanhá-lo durante os primeiros anos da vida escolar.

Nessa época iniciaram os namoros, as escolhas, as preferências. Paralelamente, em casa, vinham as cobranças: “não vejo muita dedicação aos estudos”, “olha que vestibular não é brincadeira”, “quem não estuda, dá duro na vida”. A mãe dizia: “Olha eu e o teu pai, trabalhando sempre e conseguindo as coisas com muito sacrifício... Vocês estão tendo oportunidades que nós nunca tivemos, estão com a faca e o queijo na mão, não aproveitam se não quiserem”.

A idéia de ser professora sempre estava presente, mas também sempre gostei da convivência e cuidado com os animais. Estava me decidindo entre ser Veterinária ou Professora de Biologia. Decidi pela segunda opção; prestei vestibular na UFSM em 1976 e fui aprovada.

Neste período, eu já estava namorando a pessoa com a qual casei. Cursei dois anos o curso de Ciências Físicas e Biológicas. Faltando apenas um semestre para concluir, casei-me e fui embora de Santa Maria. Tornaram-se inviáveis as viagens para conciliar a nova vida e os estudos.

Para acomodar as coisas, resolvi, por alguns semestres, realizar o trancamento da matrícula; após os semestres de trancamento a que tinha direito, não achei outra opção e acabei desistindo do curso.

Em 1979 tive a minha primeira filha, a Cristina. Cinco anos depois, em 1984, nasceu o Clóvis. Realizada com a maternidade fui curtindo o crescimento e desenvolvimento dos bebês que envolveram quase totalmente a minha vida por alguns anos.

Nesse envolvimento com os filhos, aliado àquela antiga vontade de ser professora, surgiu a oportunidade de conhecer melhor a área da educação, principalmente, a alfabetização, psicologia e desenvolvimento da criança, que contribuiriam de maneira mais efetiva no acompanhamento do crescimento deles.

Resolvi então fazer as matérias didáticas na mesma escola em que havia cursado o Ensino Médio: “Escola Estadual de 2º Grau Vicente Dutra”. Concluído o curso, recebi um convite para trabalhar numa escola estadual, com alunos portadores de necessidades especiais, em substituição à professora que gozava de licença-saúde.

Com a volta da professora, segui trabalhando por mais um tempo, até completar dois anos, quando, então, nasceu a Luiza, minha filha mais nova. Vivi mais um período dedicado aos filhos, pois entendia que filhos pequenos necessitavam dos cuidados e da presença da mãe.

Esses “cuidados de mãe” nas relações com os filhos, que normalmente denominamos “instintivos”, mais tarde, em contato com as teorias educacionais, encontrei em Maturana (2004) um melhor entendimento sobre essas questões. Segundo Maturana (2004, p. 83):

As mulheres mantêm uma tradição matrística fundamental em suas inter-relações e no relacionamento com seus filhos. O respeito e aceitação mútuos no auto-respeito, a preocupação com o bem-estar do outro e o apoio recíproco, a colaboração e o compartilhamento - eis as ações que orientam fundamentalmente seus relacionamentos.

Avaliando essas decisões hoje, concluo que foram decisões muito acertadas, pois os caminhos do magistério me ofereceram oportunidades e a continuidade de muitas leituras que me auxiliaram na educação dos meus filhos, como também me abriu as portas para dar continuidade a outros projetos de vida.

Esse tempo que dediquei à família, foi muito válido, foi um tempo de cuidados, afetos e a consolidação de laços afetivos, acredito que, para a vida inteira. Agora, eu e meus filhos, embora estejamos vivendo em locais afastados por questões de estudo e trabalho, nos

sentimos ligados por laços muito sólidos; existe uma grande cumplicidade e confiança mútua entre nós.

No ano de 1992, tomei uma decisão bem difícil, mas muito bem pensada em relação à vida dali em diante. Separei-me do meu marido, com isso, passei a realizar os projetos de que nunca tinha desistido, apenas adiado, e me instigavam a dar continuidade, como pessoa e profissional.

Aqui lembro novamente outra passagem do livro de Maturana quando se refere à democracia e o emocional básico sob o qual ocorrem tais conversações. Para este autor o fato da democracia surgir sob uma inspiração matrística, não nega de todo o patriarcado. No entanto, “nem todas as formas de patriarcado têm núcleo cultural matrístico na infância, [...] onde as conversações democráticas podem ser vividas como algo que faz sentido como um modo naturalmente legítimo de coexistência” (MATURANA, 2004, p. 90-1). Penso que, esse modo de vivência das emoções, aprendidas com o patriarcado, em algumas culturas familiares, interferem nos relacionamentos conjugais, porque as relações se baseiam na autoridade e na obediência.

No ano de 1994, voltei a morar em Santa Maria com os meus filhos. Aqui chegando, fiz o concurso municipal para trabalhar com séries iniciais. Fui chamada a trabalhar no ano de 1995, quando assumi uma turma de primeira série do Ensino Fundamental na Escola Duque de Caxias.

Ainda em fase de adaptação no lugar e com os filhos pequenos, o trabalho foi um desafio muito grande para mim, pois não tinha experiência em alfabetização. A partir daí, procurei cursos, pessoas e autores que pudessem contribuir com a minha prática. Contudo, sentia-me desacomodada, minha auto-avaliação não estava satisfatória.

Na medida em que ia passando o tempo, senti a necessidade de ampliar meus conhecimentos. Resolvi ingressar em um cursinho pré-vestibular e prestar novamente vestibular, desta vez para Pedagogia.

Envolvida com a família, trabalho e estudos fui desenvolvendo as atividades da melhor maneira possível: como mãe, tentava tirar proveito das teorias para educar os filhos, como profissional, buscava aplicar os novos conhecimentos e melhorar a prática em sala de aula.

Nessa corrida universitária e profissional, chegou um momento em que não foi mais possível conciliar o horário do trabalho com os horários do curso na Universidade. Solicitei à Secretaria de Educação, uma Escola que me possibilitasse inverter o turno de trabalho. Aceito

o meu pedido, fui chamada a assumir uma turma de alfabetização na E.M.E.F. Junto ao CAIC “Luizinho de Grandi”.

Consegui resolver a situação por algum tempo, tendo novamente que solicitar a troca de turno, pois teria de freqüentar os dois turnos na Universidade. Foi aí que iniciei a caminhada na educação de jovens e adultos. Essa era uma nova caminhada que se iniciava na minha profissão e que se tornou um grande desafio na minha vida.

Concluí a graduação e iniciei a Especialização em Gestão Educacional, com o objetivo de desenvolver a pesquisa em educação de jovens e adultos, campo educacional no qual até hoje me encontro e que cada vez tenho mais prazer de investigar.

Atualmente continuo este percurso, realizando a pesquisa com professores de jovens e adultos. Ao querer saber o que os professores pensam sobre os educandos, faço uma reflexão sobre as minhas próprias representações nesse universo.

Tive a oportunidade de participar do grupo da supervisão pedagógica da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria na modalidade de Jovens e Adultos (EJA). Esse lugar permitiu-me realizar um exercício em duas mãos. O primeiro, anterior, como professora em sala de aula, convivendo diariamente e conhecendo a trajetória de cada aluno em particular, as suas histórias, suas trajetórias, como também a convivência com os colegas, seus saberes e suas múltiplas representações da escola, de aluno, das políticas educacionais. Esse foi o viés de professora de EJA.

Outro momento aconteceu como supervisora e responsável pela organização da formação continuada dos professores, viabilizando projetos junto ao MEC para trazer recursos financeiros e humanos, assessorar as escolas em suas dificuldades e expectativas e outras incumbências que assumimos com o cargo.

Foi um grande desafio que trouxe muitas aprendizagens. Uma das mais importantes aprendizagens nesse percurso foi que o grande passo para a autonomia da EJA vai acontecer quando os professores, e estou falando do grupo gestor como um todo - sala de aula, escola e Secretaria, descobrir o grande potencial e força que possuem. E, assim, investirem nessas qualidades através do estudo e do diálogo, na busca das soluções para as dificuldades através da troca de experiências, através do exercício de colocar em prática seus conhecimentos, pois estão em contato com o objeto de conhecimento que é o aluno.

Não podemos esperar que as soluções venham de outra realidade, porque somos, tanto quanto outros órgãos, convocados a pensar a educação que temos, refletir se está em conformidade com os desafios e exigências da sociedade, pesquisar as causas das desistências

dos alunos, saber quais são suas expectativas em relação à escola. Enfim, somos chamados a ressignificar a formação de professores através da articulação dos conhecimentos especializados, sobretudo os das ciências sociais e humanas.

Nesse período organizamos um grupo de estudos com supervisores, orientadores, diretores e vice-diretores das escolas de EJA para compartilhar conosco estudos e experiências relacionados à educação de jovens e adultos.

Ainda em 2004 mobilizamo-nos para constituir o “Fórum Regional de Jovens e Adultos”, que nos possibilitou articular muitas parcerias com outras instituições, e proporcionou-nos inúmeras aprendizagens, como também, a oportunidade de participar das decisões nacionais (ENEJAS), através dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Nessa caminhada também tive a oportunidade de participar, juntamente com outros educadores, da Coordenação do Plano Municipal de Educação na comissão de jovens e adultos.

Quero registrar aqui a importância do Grupo de Pesquisas, Representações e Imaginário Social (GEPEIS), sob a orientação e coordenação da professora Valeska, minha orientadora desde a especialização, e o professor Valdo, como uma enorme contribuição na minha caminhada como pessoa e profissional.

Posso dizer que nesse espaço (GEPEIS), exercitamos constantemente o diálogo, a interação, a escuta, o conhecimento, mas não é só isso! Cada um tem uma história de vida, cada um é um ator social, tem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, que são respeitados pelo grupo e por cada um.

Acredito que esse clima de aceitação entre os componentes do grupo, cada um com suas características e dificuldades, funcione como um dispositivo importante de solidariedade e apoio em nosso trabalho.

Vejo também a participação no grupo como uma oportunidade de reavaliação das nossas ações, de como convivemos com os conhecimentos, de nós mesmos, das nossas ações, das nossas práticas, das nossas maneiras de fazer, principalmente pela diversidade de gerações e variedade de cursos e percursos das pessoas que o compõem.

A partir dessa experiência em que atualmente me encontro envolvida, desse novo lugar do conhecimento, descubro passo a passo uma aprendizagem sem limites, onde, a cada desafio, um novo olhar se agrega à rede de saberes que não cessa de se entrelaçar e que oferece novos caminhos e re-começos.

Quero concluir por ora, essas lembranças da minha trajetória, agradecendo a vivência das emoções nos momentos de convivência com os meus pais e meus irmãos, na constituição de uma nova família, em especial a experiência da maternidade como realização e motivo de muitas alegrias e emoções com os meus filhos.

Não somente a convivência familiar é importante para mim, tive a oportunidade, nesses anos, de conhecer e ganhar amigos muito especiais, nos ambientes de trabalho e estudo. Uma boa amizade agrega no seu bojo uma série de valores que dispensa títulos e brasões de qualquer natureza.

## CAPÍTULO 2

### CAMINHOS ESCOLHIDOS

Eu ouço as vozes... Eu vejo as cores...Eu sinto os passos  
de outro Brasil que vem aí. Mais tropical  
Mais fraternal. Mais brasileiro.

(GILBERTO FREYRE).

A escolha do método biográfico **História de Vida** nesta pesquisa integra-se numa perspectiva que procura repensar as questões da formação de professores a partir das representações e imaginários como uma possibilidade de conhecer as experiências que as professoras consideram significativas nas suas vidas. Destaco que a importância desse método não está somente em seu valor como instrumento de investigação, mas também como um meio de formação.

Com a finalidade de buscar maior compreensão do contexto educativo, privilegiei, como um dos principais recursos metodológicos, a **história oral**, cujo registro foi feito através de gravações em áudio, posteriormente transcritas, dos relatos orais dos colaboradores da pesquisa. A esse respeito, são esclarecedoras as palavras de Meihy (1996, p.17) quando diz que “somos um verdadeiro laboratório vivo de cruzamentos culturais ainda não considerados analiticamente, com largo índice de segmentos multi-étnicos, religiosos e de trabalho”. Para Oliveira, Oliveira e Fabrício (2004, p. 171), trata-se de um laboratório “apropriado para a compreensão da cultura pelo lado de dentro”.

O tratamento desse material foi guiado por uma **abordagem qualitativa**, a qual, ao privilegiar os depoimentos falados ou escritos como centro dos estudos, mostra-se especialmente adequada à história oral, possibilitando a visualização dos movimentos, a entonação da voz, os silêncios, as pausas, as repetições, as contradições, enfim, favorece uma análise rica em pormenores.

Nessa análise, debruço-me sobre falas produzidas pela figura do professor. A esse respeito, cabe mencionar as pesquisas de Abraham (1986), que produziram uma “viragem” na investigação profissional, com estudos e obras que recolocaram os professores no centro dos debates educacionais: “O professor é uma pessoa” trouxe à pauta os estudos sobre as carreiras

e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias e o desenvolvimento pessoal dos professores. Segundo o autor, o que acontece no mundo interior do professor estabelece reciprocidade com o mundo exterior deste enquanto classe.

Com esta pesquisa, tive a pretensão de conhecer as **Representações e Saberes das Professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Escolas Municipais de Santa Maria**, buscando maior compreensão sobre a realidade dessa modalidade de ensino.

Através do imaginário das professoras colaboradoras, procurei analisar como se processaram as significações sociais “instituídas e instituintes” (CASTORIADIS, 1987) sobre o saber e o fazer pedagógico, enfocando diferentes momentos ao longo da vida individual e profissional. Assim, tomei o conhecimento das representações dessas professoras como meio de me aproximar de aspectos do imaginário dos(as) professores(as) de EJA da Rede Municipal, considerando que: “Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 12).

Acionar esses imaginários a partir das **narrativas** das professoras incentivou as suas **memórias**, produzindo **lembranças** que, por sua vez, se “materializam na representação verbal” (MEIHY, 2002, p. 52) registrada, neste caso, sob a forma de escrita.

Assim, o **objetivo geral** desta pesquisa foi identificar e analisar as representações e os saberes dos profissionais que atuam na educação de jovens e adultos em Escolas Municipais de Santa Maria, tentando contribuir na produção de conhecimento sobre a formação de professores. Em termos de **objetivos específicos**, busquei:

- 1- Conhecer as representações das professoras acerca da modalidade EJA;
- 2- Identificar que saberes são mobilizados pelas professoras em seu trabalho com a Educação de Jovens e Adultos;
- 3- Analisar as relações estabelecidas entre os saberes pessoais e os saberes profissionais para o exercício da docência na EJA.

Através do mapeamento dessas representações e saberes busquei, por um lado, conhecer as representações que as professoras foram construindo no decorrer das suas trajetórias de vida referentes à educação, à escola e ao ensino, na teia das relações sociais. Por outro lado, procurei conhecer os saberes mobilizados por essas profissionais no seu espaço de trabalho cotidiano e as representações sobre o seu fazer pedagógico. Por fim, busquei estabelecer uma aproximação entre os saberes profissionais e os saberes pessoais das professoras para o exercício da docência, na perspectiva de contribuir com a produção de

conhecimento na formação de professores. Destaco que, por também integrar o magistério público municipal, fui envolvida no movimento de busca de minhas colegas colaboradoras, o que me levou a repensar minhas próprias representações e saberes.

Seguindo os preceitos de uma abordagem qualitativa, que recomenda, como instrumentos para a produção de informações, entrevistas abertas, relatos e documentos que não reduzam a interpretação em um único sentido, recolhi informações com o intuito de responder as seguintes **questões de pesquisa:**

- 1) Que saberes as professoras mobilizam para realizar o seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos?
- 2) Que representações acerca da modalidade EJA têm as professoras sujeitas da pesquisa?
- 3) Onde as professoras estão construindo os saberes para trabalhar com os alunos jovens e adultos?
- 4) Como o professor (a) de EJA percebe as condições docentes do profissional dessa modalidade de ensino?

#### **As sujeitas da pesquisa:**

Antes de propriamente apresentar as três professoras sujeitas desta pesquisa, devo esclarecer como se deu o processo de seleção desses sujeitos. Ao iniciar o trabalho, tive a intenção de realizar a pesquisa com o Grupo de Estudos “Reveja”, formado pelos supervisores pedagógicos e orientadores educacionais das escolas que desenvolvem a EJA na rede pública municipal de Santa Maria. O grupo foi constituído em julho de 2005 e realizou encontros a cada vinte e um dias durante aproximadamente um ano, tendo sido coordenado por mim e uma outra professora que também integrava a equipe pedagógica da SMEd/SM. Porém, após esse período, eu e minha colega afastamo-nos dessa Secretaria, o que provocou a interrupção dos encontros do grupo e impossibilitou a continuidade do trabalho de pesquisa iniciado.

Reconhecendo a contribuição significativa dessa experiência na ampliação e reelaboração de conhecimentos na área relacionada à formação de professores de jovens e adultos, redimensionei os sujeitos da pesquisa, restringindo-os a três professores que atuassem na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Os critérios para a seleção dos três profissionais foram o tempo e qualidade de docência, de modo que as professoras selecionadas contavam maior tempo de experiência em educação de jovens e adultos do que seus colegas e eram por estes consideradas “boas professoras”. Conforme

recomendam as questões éticas da História Oral, suas identidades foram preservadas e o direito ao uso público dos depoimentos foi formalizado através de termos de autorização para esse fim.

### **LIBÉLULA:**

Nossa primeira aproximação se deu por ocasião das formações oferecidas pela Secretaria de Município e, mais tarde com a participação e apresentação de trabalhos em Eventos. Posso dizer que a nossa primeira conversa se configurou em torno da EJA, assunto que serviu de pretexto para muitas conversas e reflexões a partir desse dia.

É a primogênita de uma família de cinco irmãos, morou no interior e estudou numa escola multisseriada no Município de Santa Maria. Aos 12 anos foi para um internato a fim de dar continuidade aos estudos. Mais tarde veio para Santa Maria. Esta professora não revelou a idade, também não perguntei, mas é casada há bastante tempo e tem um casal de filhos: o primeiro foi menino, tem hoje 20 anos, a menina está com 16 anos. Tem dois cursos superiores: Licenciatura Plena em Literatura Portuguesa e Brasileira e, Direito, profissão que nunca exerceu. Fez Especialização em Língua Portuguesa e atua há vinte e três anos em sala de aula, na mesma escola.

Formou-se primeiramente em Letras e iniciou a carreira docente no turno da noite, com 20 horas semanais. Nesse espaço de tempo teve o seu primeiro filho, 4 anos após, veio a filha. A decisão de ser professora, com o passar do tempo, foi ficando cada vez mais evidente, decidiu então, continuar os estudos em Língua Portuguesa.

Ela se considera uma pessoa realizada e reforça que a realização não está numa profissão de prestígio, mas na paixão pelo que a gente faz. Assim, menciona: - hoje faria tudo de novo, como fiz.

Atualmente trabalha com as etapas III e IV, correspondentes às séries finais do Ensino de Jovens e Adultos, e outro turno no ensino diurno. Pretende seguir os estudos realizando mestrado e, entusiasmada diz: “Quem sabe ainda consigo levar esses meus vinte e três anos de sala de aula para dentro de uma Universidade”.

Neste trabalho foi chamada de “**Libélula**”. Este nome foi uma escolha sua, porque, para ela, Libélula relaciona-se com os sonhos e as ilusões que aceitamos como realidades. Libélula também expressa a essência dos tempos de mudança, das mensagens de iluminação e

sabedoria presentes na natureza. Assim ela fala: Gostaria de poder ser uma libélula na EJA, devolvendo o sonho e iluminando os caminhos nestes tempos de mudança.

### **LIRA:**

É uma mulher de gestos sutis e aparência calma, também determinada e perseverante nos seus objetivos. É a primeira dos quatro filhos. Entre as lembranças da infância, algumas deixaram marcas, por exemplo: as dificuldades enfrentadas pela mãe que não sabia ler e escrever. Ela conta que quando ingressou na escola “não sabia nada”, “era uma criança passiva” e, não lembra a presença da mãe na escola. Porém, com o passar do tempo foi vencendo as dificuldades e conquistando espaços. Considera a música e a dança suas companheiras em todos os momentos da vida.

As dificuldades enfrentadas foram muitas, só o pai trabalhava. Com 16 anos foi trabalhar no comércio para ajudar em casa. A partir daí, sempre conciliou os estudos com o trabalho.

É casada pela segunda vez, não teve filhos biológicos, mas acompanhou o crescimento de seu enteado, atualmente com 22 anos. Graduiu-se em Pedagogia, fez Especialização em Administração Escolar e Mestrado em Educação. Atua como professora há vinte e cinco anos. Durante esse período foi alfabetizadora nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Supervisora da Educação Infantil das Escolas Municipais de Santa Maria, por duas vezes, em diferentes gestões. Possui experiência com alfabetização de jovens e adultos, tendo sido, também, Supervisora da Educação de Jovens e Adultos junto à Secretaria Municipal da Educação de Santa Maria. Atualmente, é coordenadora de ensino da EJA numa escola municipal. Escolheu o pseudônimo de “**Lira**” pela identificação com o timbre suave deste instrumento que considera adequado para acompanhar poesia e canto. Segundo ela, o som da Lira é capaz de liberar tensão, stress e memórias passadas do corpo da mente e da alma. Para esta professora, o som deste instrumento parece que flui em cada célula do corpo, acalmando, harmonizando e curando. É neste sentido que gostaria de exercer a sua influência na EJA: com o efeito de uma lira.

**FÊNIX:**

É uma pessoa imponente que demonstra vigor e energia. Sorridente e bem humorada, ela brinca dizendo: - a primeira palavra que aprendi dizer foi “escola”. Morava no interior e acompanhava a mãe, professora das séries iniciais. Acredita que pela convivência com a escola desde muito cedo e com a mãe enquanto lecionava, tenha despertado o gosto pela profissão.

Ela conta que desde criança dizia que queria ser professora. Considera-se feliz e esperançosa, acredita nas pessoas e na educação. Como acontece com todas as pessoas, tem boas recordações de professores e, outras, não tão boas. Ela diz que, no geral, sempre teve bons professores. Das experiências negativas vivenciadas, procura transformá-las em uma postura diferente frente aos alunos. Antes mesmo de ser professora exerceu várias funções dentro das escolas e comenta: - toda a minha vida está ligada à área da educação.

Esta professora é casada e tem dois filhos adultos. É Graduada em História e fez Especialização em Educação Inclusiva. Atua na área da Educação há 34 anos e possui 25 anos de magistério.

Atualmente trabalha com a disciplina de História nas Etapas III e IV do Ensino Fundamental, modalidade EJA numa escola municipal. Atua também, no ensino regular diurno, numa escola estadual, com a mesma disciplina.

Escolheu ser chamada de “**Fênix**”, pois este pássaro, de acordo com a mitologia grega, quando morria, entrava em combustão e, passado algum tempo renascia das próprias cinzas. Simboliza a esperança e a continuidade da vida após a morte. Os chineses transformaram esta ave em símbolo da felicidade, da virtude e da inteligência. Por fim ela diz: - Quero que meus alunos possam renascer através da educação.

**A realização das entrevistas:**

As entrevistas foram divididas em três etapas. O foco da primeira parte foi a história de vida de cada professora durante o período anterior ao exercício da docência. Buscou-se depoimentos sobre suas lembranças de infância e imagens de professores que marcaram (toda) a escolarização e a escolha da profissão. A segunda parte teve como foco as representações e os saberes da docência dessas professoras. Considerei a terceira etapa, após realizar a transcrição das entrevistas, o tempo para cada autora examinar o seu próprio depoimento e para que se procedessem as alterações necessárias. Solicitei-lhes nessa

oportunidade que escolhessem um pseudônimo para a sua própria identificação. Essa escolha foi feita a partir do desafio, lançado por mim, de pensarem em algo que pudesse representar sua atuação na educação de jovens e adultos.

Os locais e horários para realização das entrevistas foram determinados pelas professoras. Assim, os encontros com Libélula e Lira foram realizados em minha casa (pesquisadora), já as entrevistas com a professora Fênix foram feitas à noite, na escola, nos horários de intervalo entre as aulas.

Os depoimentos foram-me devolvidos com poucas alterações, mas acrescidos de algumas passagens que julgaram interessantes esclarecer sobre as suas histórias.

## CAPÍTULO 3

### EJA NO BRASIL: PERCURSOS E OLHARES

Mesmo quando uma acção educativa se revela formadora, são na realidade os próprios adultos que se formam. A formação pertence, de facto, a quem se forma. É verdade que todo adulto depende de apoios exteriores: ele é ajudado e apoiado por outros, e a sua formação acompanha o percurso da sua socialização. (NÓVOA e FINGER, 1988, p. 16).

Volto-me, neste capítulo, aos percursos traçados pela EJA no Brasil a partir de olhares e vozes de teóricos que vêm problematizando e discutindo temas pertinentes às questões de pesquisa propostas no presente trabalho. Parto do pressuposto de que refletir sobre a formação de professores nos leva, necessariamente, a evocar o percurso de formação da profissão docente nos diversos momentos históricos, bem como olhar para o professor como pessoa e não somente como profissional. Descobrir sua existência humana, as trajetórias, os anseios e as dúvidas que compõem sua busca por novas formas de educar, significa conhecer também as relações de poder e as ideologias dominantes nessa caminhada que o constituiu. Como aponta Charlot (2006, p. 7):

[...] Educação ou ciências da educação [...] é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos.

Esse autor concebe a educação como uma área de saber onde especialistas de diferentes áreas, sejam eles sociólogos, psicólogos, antropólogos, historiadores, dentre outros, pesquisam sobre temas ligados à educação, constituindo, assim, uma cultura inter ou transdisciplinar. Dessa forma, quem desenvolve pesquisa na área da educação é levado a transitar por diversas áreas de conhecimentos e enfrentar a complexidade e as contradições da contemporaneidade.

Estando este trabalho situado na linha da formação de professores, pretendo aproximar-me dos saberes docentes a partir de uma reflexão sobre o imaginário das professoras de jovens e adultos, pesquisar como e por que seus imaginários estão

representados da forma como se manifestam, o que significam estes “marcos de inteligibilidade e sociabilidade” (NÓVOA, 1995, p. 37).

Para isso, não basta somente buscá-los na memória escrita e falada dos professores que estão atuando hoje nas escolas. É preciso situá-los e contextualizá-los no percurso histórico da profissão docente, refletir em torno das políticas e ideologias que contribuíram para a constituição desses profissionais e, sobretudo, sobre como estão representando esses imaginários enquanto pessoas e profissionais da educação.

Considerar as vivências que cada pessoa em particular recebeu da educação, somadas aos aspectos sociais, econômicos, culturais e familiares que vieram a influenciar as suas práticas pedagógicas, constitui uma oportunidade para reavaliar essas questões, pois, segundo Nóvoa (1995, p.32), “os educadores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc”. Como diz esse autor, “devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos educadores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente”.

Nessa mesma direção, Tardif (2002, p. 232) diz que “a subjetividade dos educadores não se limita apenas a cognições ou a representações mentais, mas engloba toda a história de vida, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais”.

Para entender essa caminhada de construção/formação das professoras no decurso das suas vidas, bem como os saberes instituídos da profissão docente, estou buscando, no diálogo com os autores e posteriormente com as professoras colaboradoras, conhecer, analisar, refletir e entender as suas trajetórias, visando à instituição de novos saberes.

De acordo com Oliveira e Paiva (2004, p.9), essa compreensão depende da adoção de uma perspectiva contemporânea de aprender por toda a vida, no sentido de que os processos de intervenção educativa contribuem para um melhor desempenho em “produzir a existência pelo trabalho, produzir suas identidades de gênero, de classe, de categoria profissional, etárias etc., tanto individuais quanto coletivas”.

Tanto os Educadores como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vêm passando por intensas mudanças e novos entendimentos, tanto em relação às práticas desenvolvidas quanto aos aspectos conceituais que, baseados nessas práticas, se ampliam e produzem novos sentidos para essa modalidade de ensino. “Estes sentidos são frutos das práticas que se vão fazendo nos espaços educativos nas sociedades: escolas, movimentos sociais, trabalho,

práticas cotidianas” (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 29). Esses novos sentidos sinalizam o início do processo de tomada de consciência da sociedade, a qual Freire atribuía um papel determinante na possibilidade de denúncia da alienação. Ser cidadão pressupõe participar das redes culturais e sociais que envolvem o código escrito, “construindo práticas cotidianas de participação e resistência” (OLIVEIRA; PAIVA, 2004).

Participação e resistência são palavras muito significativas em educação, pois determinam o ponto de vista sobre o valor e os direitos do homem na sociedade. Para que aumentem, em nossa sociedade, as possibilidades de participação da grande maioria da população excluída dos espaços escolares, do trabalho, do acesso à cultura, à saúde etc., é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre os valores do ser humano. Porém, a mudança não acontecerá sem a resistência daqueles a quem esses direitos estão sendo negados.

Muitos autores têm ressaltado o caráter ideológico da educação. “Esse caráter, sendo dado pela consciência social, traz a marca de sua origem, isto é, em termos concretos, refere-se à consciência de alguém” (GÓES, 1980, p. 50). Tal consciência, quando invadida por valores alienígenas, torna-se uma consciência alienada. Assim, “a consciência alienada não se sente ligada à sua realidade autêntica, à sua condição na sociedade, e sim se comporta como indiferente ou alheio a ela e se transporta em pensamento a um mundo que não é o seu, ao qual passa a pertencer, adotando as suas atitudes, seu estilo de vida, seus valores, etc.” (GÓES, 1980, p. 52). Porém, essa condição muda quando o dominado adquire consciência histórica.

Em termos freireanos, enquanto a pedagogia bancária tentar imprimir idéias na cabeça do outro, estará acobertando a sua consciência histórica. É preciso desconstruir o que está construído no oprimido. É o que Freire chama de “desopacizar” a mente do oprimido. Esse oprimido pode ser representado tanto pelos alunos jovens e adultos quanto pelos professores, dado o caráter ideológico dos grupos dominantes. Segundo esse educador:

Os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro conteúdo - o de sua autonomia. [...] A liberdade é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca (FREIRE, 2005, p. 37).

A compreensão do atual cenário da EJA no Brasil pressupõe uma reflexão sobre os caminhos percorridos por essa modalidade e pela educação em geral nesse país. Destaco,

aqui, a contribuição de alguns, dentre vários estudiosos que têm buscado explicitar os intrincados aspectos que vieram a configurar a educação atual.

Nóvoa (1995) aponta a segunda metade do século XVIII como um período importante na história da educação e da profissão docente. Nessa época, procurava-se o modelo de professor ideal, mas não se sabia se deveria ser leigo ou religioso ou se deveria agir integrado a um corpo docente ou individualmente. Da mesma forma, não havia um perfil de quem deveria ser esse escolhido e quem deveria pagar por seu trabalho. Esse conjunto de interrogações prolongou-se por séculos, inicialmente sob a tutela da Igreja.

Mais tarde, esse corpo de professores religiosos passou a ser substituído por um corpo de professores recrutados pelo Estado, portanto laicos, sem que, no entanto, tenham sido feitas mudanças nas normas e nos valores da profissão docente.

Nóvoa (1995) observa que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas<sup>1</sup> e os oratorianos<sup>2</sup> foram, progressivamente, configurando um corpo de saberes e técnicas, e de normas e valores específicos da profissão docente, assim caracterizados:

[...] trata-se mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino. A pedagogia introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, o qual atravessa toda a sua história profissional: assinale-se, a título de exemplo, que a hierarquia interna à profissão docente tem como critério um saber geral, e não um saber específico, isto é, um saber pedagógico (CHAPOULIÉ apud NÓVOA, 1995, p. 16).

Esses mesmos saberes e técnicas são trazidos para o Brasil pelos portugueses. Nesse período tem início o processo histórico-sócio-cultural do ensino no país, época da qual herdamos ensinamentos que até hoje influenciam as práticas e saberes nas nossas escolas.

Estudos de vários pesquisadores têm mostrado que, para realizar a obra catequética, os jesuítas muito se esforçaram para aprender a língua dos índios. Nesse processo, foram produzidos diversos materiais, entre eles, as gramáticas da língua tupi e os catecismos ou doutrinas.

Conforme registra Gadotti (1996, p.65), as primeiras escolas brasileiras foram organizadas pela Companhia de Jesus, onde “tudo estava previsto, incluindo a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, para evitar qualquer forma de independência pessoal [...]

---

<sup>1</sup> Membros da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada por Santo Inácio de Loyola (1451-1556), que imprimiram uma rígida disciplina e o culto da obediência a todos os componentes da ordem (GADOTTI, 1996, p. 72).

<sup>2</sup> Ordem que remete, de um lado, aos princípios educativos de São Felipe Néri e, de outro, às orientações racionalistas de Descartes – o pai da filosofia moderna (GADOTTI, 1996, p. 80).

para isso diziam, era preciso ‘enfaixar-se a vontade’, como são enfaixados os membros dos bebês”. As pesquisas de Galvão e Soares (2004) também confirmam essa organização e apontam as intenções, mencionadas já nas primeiras gramáticas, de sistematizar o que aqui ouviam e facilitar o trabalho da ordem. A história nos conta, ainda, que a intenção dos jesuítas ao sistematizar esses saberes, com a passagem da língua falada para a escrita, era garantir a perpetuação da tradição religiosa. Por isso, freqüentemente aparecem, no mesmo livro, a gramática e o catecismo.

Segundo esse mesmo autor, outras intenções estavam presentes nesses ensinamentos, e seu principal interesse era a formação burguesa dos dirigentes, embora, por força das circunstâncias, tenham sido obrigados a se dedicar à formação catequética das populações indígenas. Isso significava “a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para outros. Para o povo sobrou apenas o ensino dos princípios da religião cristã” (GADOTTI, 1996, p. 65). As heranças dos ensinamentos jesuíticos, de cunho tradicional, verbalista, retórico e memorialístico, que incentivava a competição e o preconceito, se fazem presentes em nossa cultura ainda hoje, consistindo numa das causas do alto índice de analfabetismo existente no país.

Essa forma de dominação evidencia-se também na fala de Galvão e Soares (2004) quando dizem que o tupi-guarani tornou-se tão usado entre os padres e os nativos que as autoridades portuguesas proibiram a sua utilização nos processos educacionais e passaram a exigir o português.

Esses são apenas alguns exemplos de dominação que persistiram na educação tradicional e ainda estão presentes nos dias atuais. Existem, porém, outras formas de dominação que ainda estão implícitas na ordem do imaginário e do simbólico e que podem ser elucidadas a partir de concepções que colocam a pessoa do professor no centro do processo de construção dos seus saberes, por meio da Teoria do Imaginário Social.

No decurso da história, os estudos nos levam a perceber claramente que os princípios que regem a trajetória dos professores até esse momento eram impostos do exterior, de fora da profissão, primeiramente pela Igreja, e posteriormente pelo Estado, como já referido. Com o passar do tempo, aos poucos, foram sendo definidos com maior precisão os tempos, os espaços, os saberes, os materiais escolares, a formação e a profissionalização do professor, embora a decisão sobre o direito à educação ainda continue sendo privilégio da classe política.

Várias são as referências sobre a instrução pública ao longo de todo o período imperial no Brasil. Galvão e Soares (2004, p. 30) apontam a importância das assembleias provinciais,

espaço de discussão sobre a inserção das denominadas “camadas inferiores da sociedade [...] nos processos formais de instrução”. Essas camadas inferiores da sociedade eram compostas de homens e mulheres, negros e negras, pobres e livres, à espera da oportunidade negligenciada.

Já o ensino para adultos, conforme observado pelos mesmos autores, deveria, em obediência ao Ato Adicional de 1834, ser ministrado nas escolas noturnas criadas pelo governo. O Regimento previa que as aulas para os adultos poderiam ser ministradas por professores que gratuitamente a isso se propusessem nas dependências das escolas diurnas. Dessa forma, para Galvão e Soares (2004, p. 31):

O ensino para adultos parecia assumir, em alguns casos, um caráter de submissão para aqueles que a ele se propusessem, na medida em que os professores que já ensinavam durante o dia não recebiam nenhum salário ou gratificação a mais para abrir aulas noturnas. Parece se inserir, assim, em uma ampla rede de filantropia que se teceu no século XIX brasileiro, como forma das elites contribuírem para a “regeneração” do povo.

Nas observações desses autores, o referido Regimento prescrevia que o ensino deveria ter um caráter de utilidade prática com finalidade “civilizatória” das camadas populares urbanas, consideradas perigosas e degeneradas.

Quanto aos conteúdos a serem ensinados, havia um conjunto de saberes que todos deveriam aprender, e uma parte de conhecimentos diferenciados para meninos e para meninas. No ensino dos adultos, o currículo para os homens era diferente do currículo para as mulheres, sendo, ainda, o currículo para as escolas rurais diferente dos demais.

Segundo as pesquisas de Galvão e Soares (2004), o regimento para os adultos previa textos sobre a constituição política do império e prescrições legais de recrutamento para o serviço militar, da guarda nacional e do código criminal, como também, aqueles que versavam sobre o Direito e sobre a Constituição, caracterizando, dessa forma, a utilidade prática e regeneradora do ensino. A língua nacional era ensinada para corrigir a dicção e os vícios característicos das chamadas “classes inferiores”. Nas aulas para as adultas, as professoras deveriam ensinar prendas domésticas, noções de higiene, exercícios de cálculo para facilitar a contabilidade doméstica, deveres da mulher na família e na vida prática. Enfim, deveriam inculcar nas mulheres as funções voltadas à formação de boas donas de casa.

A esse respeito, Freire (2005, p.57) adverte que os oprimidos, sem condições de superar essa situação opressora, ficam acomodados e adaptados nessa estrutura dominadora. Não se sentem capazes de lutar por sua liberdade porque se sentem ameaçados pelos seus

“proprietários”. “O senhor é que sabe; nós os que não sabemos”. Conforme observa Castoriadis (1982), essa situação de menos valia faz parte de um imaginário instituído da sociedade, quando se fala na Educação de Jovens e Adultos. Essa característica, comum aos alunos jovens e adultos excluídos da escola na idade própria, que se sentem incapazes, que julgam não saber nada, e que não produzem por estarem convencidos de sua incapacidade, é parte do imaginário instituído nas épocas de maior opressão. Falam de si como os que não sabem, e do professor como o que sabe e a quem devem escutar.

Galvão e Soares (2004) observam que o problema do analfabetismo ainda persistia no decorrer do século XX, quando a profissão docente aderiu a um conjunto de normas e valores alimentados pela crença generalizada na potencialidade da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Aconteceram, então, intensas mobilizações em torno da alfabetização de adultos, pois o analfabetismo era considerado uma calamidade pública. Como já foi dito antes, o analfabeto nesse período, era identificado com o “povo”, considerado improdutivo, degenerado, viciado, servil, incapaz e, portanto, necessitado da ajuda das elites intelectuais para sair da situação doentia em que se encontrava.

Contam esses autores que muitas iniciativas de mobilização foram tomadas em todo o país para erradicar o analfabetismo no menor prazo possível. Ao mesmo tempo em que era vista como uma necessidade, a alfabetização era temida como uma perigosa e incontrolável arma, motivo por que deveria vir sempre acompanhada de uma formação moral. A situação chegou ao ponto de alguns intelectuais da época temerem que a alfabetização generalizada viesse a aumentar a “anarquia social”.

Ainda na década de 30, segundo os estudos de Galvão e Soares (2004), algumas experiências educacionais foram realizadas no ensino de adultos, entre elas, o ensino supletivo. Os autores revelam, porém, que poucas iniciativas foram tomadas, pois o Estado Novo<sup>3</sup> parecia mais preocupado com o ensino secundário do que com a instrução popular.

Independente do ensino oficial, outras experiências se fizeram presentes entre os sujeitos não-alfabetizados, principalmente entre aqueles que moravam em áreas urbanas. Dentre essas experiências, podemos destacar o caso de Pernambuco (PE) nos anos 30 e 40, com a grande força da literatura de cordel.<sup>4</sup> Em muitos casos, as pessoas chegavam a se auto-

---

<sup>3</sup> A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas (FREITAG, 1980, p. 52).

<sup>4</sup> A literatura de cordel é um tipo de poesia popular, originalmente oral, e depois impressa em folhetos rústicos expostos para venda, pendurados em barbantes ou cordéis (o que deu origem ao nome), nas feiras, mercados, praças e bancas de jornal, principalmente das cidades do interior. Disponível em: <[http://pt.Wikipedia.org/wiki/Literatura\\_de\\_cordel](http://pt.Wikipedia.org/wiki/Literatura_de_cordel)>. Acesso em: 25 abr. 2007.

alfabetizar pela leitura repetida dos poemas, pois esse exercício facilitava o processo de memorização.

As pesquisas de Galvão e Soares (2004) revelam, também, que essas mesmas pessoas, ao freqüentarem a escola, vivenciaram experiências traumáticas que contribuiriam para a não-freqüência à escola e para a construção de uma auto-representação do não-alfabetizado como “cabeça-dura”, “incapaz”, e outros adjetivos pejorativos quanto à sua capacidade de aprender. Essa representação de “incapacidade”, segundo alertam os autores, é o resultado de práticas utilizadas nesse período no Brasil. Uma dessas práticas consistia nas chamadas cartas do ABC, que somadas às abstrações dos conteúdos, à inflexibilidade dos professores, à necessidade do engajamento no mundo do trabalho e à baixa oferta de escolas, contribuiriam enormemente para desenvolver a produção desse imaginário.

Galvão e Soares (2004) observam que, com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo e a volta da democracia ao País, as iniciativas de alfabetização de adultos ganharam novamente impulso. Segundo dados do censo de 1940, os altos índices de analfabetismo, que chegavam a mais da metade da população com 15 anos ou mais (56%), fizeram com que o governo brasileiro lançasse mão, pela primeira vez, de uma campanha de alfabetização em âmbito nacional.

Foram criadas, inicialmente, dez mil classes de alfabetização em todo o País para atender jovens e adultos. Houve também a produção de materiais pedagógicos, como livros, cartilhas e folhetos, com informações sobre higiene, saúde, produção e conservação de alimentos. O primeiro “guia de leitura” tinha como base de elaboração o método silábico e previa que a alfabetização inicial ocorresse em três meses. Após essa etapa, o primário seria feito em dois períodos de sete meses (GALVÃO; SOARES, 2004). Segundo esses autores, a campanha de alfabetização fez vários apelos ao engajamento de voluntários, o que confirma o aspecto assistencialista e missionário da alfabetização de adultos.

Embora criticada como “fábrica de eleitores”, Fávero (2004) lembra a reformulação dos partidos políticos e a ampliação dos quadros eleitorais com a criação dos cursos para adultos em muitas cidades brasileiras. Para esse autor, embora não se tratasse do reconhecimento do direito à educação, esse fenômeno resultou na ampliação das oportunidades educacionais para muitos brasileiros e no acesso ao direito político do voto.

Críticas à Campanha foram realizadas pelos próprios participantes do processo e, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), em Pernambuco, Paulo Freire defendeu a idéia de que a organização dos cursos deveria ter por base a realidade dos alunos, e que o

trabalho deveria ser feito “com” o homem e não “para” o homem. Portanto, os materiais a serem utilizados com os alunos não poderiam ser os mesmos utilizados com as crianças. No período de finais dos anos 50 e início da década de 60, paralelamente à ação governamental, emergiram, em diversos locais do País, movimentos de educação e de cultura popular, inspirados nas idéias de Paulo Freire.

A partir da organização da sociedade civil, são criados vários movimentos que visavam alterar o quadro socioeconômico e político nacional através da elaboração de ações de conscientização, participação e transformação da realidade social.

Um novo entendimento sobre o analfabeto é alcançado, e este agora começa a ser visto como produtor de conhecimentos. Ele é convidado a contribuir para a transformação de sua realidade de maneira “dialógica e não bancária”, como se referia Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2005), isto é, em lugar das cartilhas prontas, a própria realidade do educando no centro do processo educativo. E são as conhecidas “palavras geradoras”, conforme denominação de Paulo Freire, que dão início a essa nova fase de alfabetização.

Oliveira e Paiva (2004) consideram que no calor dos debates relativos à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, e no momento mais forte do desenvolvimentismo nacionalista, foram geradas novas perspectivas para a educação básica e para a educação de jovens e adultos em particular.

Nessa perspectiva, os professores teriam preparação especial, com material didático adequado, e seriam construídas novas escolas, inclusive com oficinas para iniciação profissional.

Foram iniciadas experiências-piloto em regiões brasileiras: Leopoldina (MG), Constant (AM), Santarém (PA) e Júlio de Castilhos (RS), porém todas tiveram curta duração.

Nos mesmos anos, outras iniciativas foram tomadas por intelectuais, que propuseram a elaboração de uma nova ideologia do desenvolvimento. Nas palavras de Vieira Pinto (apud FÁVERO, 2004, p. 41-2):

O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do País.

É importante retomar o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), como o grande momento para o entendimento do problema do analfabetismo no Brasil (FÁVERO, 2004), pois, a partir desse momento, se instituiu autonomia, mesmo que vigiada, aos diversos

atores e realidades diferenciadas no País. Esse Congresso foi preparado nos Estados, pelos congressos regionais, sendo as proposições levadas para apreciação no congresso nacional.

Tendo Paulo Freire como relator do Estado de Pernambuco, as causas do analfabetismo são apontadas como um dos problemas socioeconômicos da região associados à ausência da escola primária. A Igreja Católica também se mobiliza em defesa do desenvolvimento equilibrado das regiões, colocando o homem no centro desse processo e criando o Movimento de Educação de Base (MBE).

Ainda na década de 60, de acordo com Fávero (2004), é criado, no governo de Miguel Arraes (Recife), o Movimento de Cultura Popular (MCP), com a proposta educacional de atendimento tanto para crianças quanto para adultos, visando recuperar a cultura como elemento fundamental de compreensão e transformação da realidade.

De acordo com esse autor, o MCP foi levado à Universidade do Recife, espaço onde foi criticado e onde foram discutidas a educação tradicional e suas cartilhas. Estas foram criticadas por serem organizadas sem considerar a realidade dos alunos a quem se destinavam. Na Universidade, o Sistema Paulo Freire estabelece decisivamente o primeiro passo da educação de adultos, transformando a sala de aula em um palco de debate e conscientização, mediados pelo professor.

A partir das colocações do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em seminários e cursos para os jovens católicos através da Ação Popular (AP), coube a Paulo Freire sintetizar essa abordagem, partindo do conceito antropológico de cultura e sintetizando genialmente essa abordagem nas famosas “fichas de cultura”.

Na seqüência das ações do MCP, foi criado o primeiro “livro de leitura para adultos”, que partia de palavras-chave e situações de aprendizagem para os alfabetizandos. No mesmo impulso, outros materiais foram produzidos para alfabetizandos e pós-alfabetizandos, mantendo a perspectiva da educação como elemento de transformação.

Esses movimentos de cultura e educação popular fizeram parte do projeto nacional de desenvolvimentismo dos anos 50/60, apresentando, porém, conotações distintas em cada período. De acordo com Fávero (2004, p. 22-3):

Nos anos 50, as definições e as práticas da educação de adultos [...] tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela industrialização e pela urbanização dela decorrente. [...] “remava a favor da corrente”.

De acordo com Paiva (2004), após ser promulgada, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, associada às pesquisas sociológicas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e às críticas ao próprio conceito de desenvolvimento assumido pelo governo federal e as propostas do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a educação de adultos:

remava contra a corrente” [...], pois tinham a clareza de que: “a educação de jovens e adultos era um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática (FÁVERO, 2004, p. 23).

A autora observa que, nesse período, a sociedade civil se mobiliza, contando principalmente com a participação dos jovens, motivados e impulsionados pelo compromisso político de transformação da realidade brasileira.

É importante ressaltar que a sociedade, nesse momento, assumiu um compromisso político de transformação da sociedade brasileira numa atitude de descentralização da ação educativa. As produções das aulas e a elaboração de materiais didáticos, organizados em níveis regional e local, utilizando temas variados sugeridos pelo Sistema de Alfabetização Paulo Freire tomam grandes proporções.

Em tal contexto, a educação parece tomar novos rumos. Gadotti e Romão (2001) atribuem a Paulo Freire a elaboração das bases políticas, filosóficas e metodológicas da pedagogia dialógica, conscientizadora e libertadora, capazes de atender às reais necessidades educacionais do povo brasileiro. Essa proposta, que poderia ter sido estendida às escolas, foi “arrebataada, desfigurada, tirada de circulação através de rápidas ações do poder ditatorial e reacionário”. Observa-se, aí, o esfacelamento de um sonho, seguido de um longo período de controle autoritário e de silenciamento da escola brasileira que se estende de 1964 a 1980.

Nas colocações de Paiva (2004), nesse período voltamos, novamente, a remar a favor da maré. O golpe de 64 praticamente desmobilizou todos os movimentos de educação e cultura popular. Apenas o Movimento de Educação de Base (MEB), com sacrifícios, tentou superar a crise, mas a cerrada censura, a perseguição e a prisão de monitores, fizeram com que encerrassem as atividades. Durante algum tempo após o golpe, ainda perduraram alguns núcleos de alfabetização que utilizavam o sistema Paulo Freire, mas o AI5,<sup>5</sup> ao final de 1968,

---

<sup>5</sup> O Ato Institucional n.5 entrou em vigor em 13 de dezembro de 1968. Considerado o mais abrangente e autoritário de todos os outros atos. Revogou os dispositivos constitucionais de 1967, além de reforçar os poderes discricionários do regime militar. Vigorou até dezembro de 1978.

pôs um ponto final a esses movimentos de resistência. Após esse período instalou-se, no nordeste brasileiro, um movimento conservador, nascido pelas mãos de missionários protestantes e chamado de Cruzada Ação Básica Cristã (ABC). Esse movimento, contrário ao Sistema Paulo Freire, passou a ganhar força, sustentado por verbas da Aliança para o Progresso e impulsionado pela distribuição dos “Alimentos para a Paz”.

A ABC reeditou as cartilhas de alfabetização lançadas pelo governo federal nos anos 50 na Campanha de Educação de adolescentes e Adultos (CEAA), colocando, novamente, a educação de jovens e adultos a serviço da ideologia do “Brasil grande e do anticomunismo” (PAIVA, 2004, p. 24).

Uma importante informação, encontrada nos registros de Paiva (2004), diz respeito aos dados encontrados pela pesquisadora nos próprios relatórios da Cruzada ABC, a qual contava com muitos recursos financeiros e apoio da máquina político-administrativa dos Estados engajados e da União. Com farto material didático e alimentos usados como chamariz, a Paraíba, por exemplo, conseguiu alfabetizar 750 mil pessoas.

O Mobral foi criado em 1968 (PAIVA, 2004) com o objetivo inicial de coordenar as atividades de alfabetização de adultos em curso, dos alunos provenientes da Cruzada ABC e as experiências, tuteladas pela UNESCO, na Usina de Volta Redonda e agreste pernambucano. Sua primeira fase durou até 1970, quando foi reformulado, com estrutura de fundação, e se converteu no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos até então realizado no país.

Do final da década de 70, quando o Mobral não conseguiu atingir as metas de “erradicação do analfabetismo” esperadas, duas lições podem ser retiradas. Segundo Paiva (2004, p. 26):

A primeira reitera a necessidade imperiosa do processo educativo ser contemplado pela inserção dos recém-alfabetizados numa escolarização regular- processo nunca bem sucedido em todas as experiências brasileiras. Em segundo, a também imperiosa necessidade, para efetivamente eliminar as gerações de analfabetos, de universalizar o ensino fundamental para todas as crianças e os adolescentes, com o atendimento em escolas de qualidade. Reitera também a necessidade de inserir a educação em um movimento de cultura popular mais amplo.

Os resultados dos censos de 1970 e 1980 mostraram que em dez anos de atuação maciça, o Mobral conseguiu reduzir não mais de 7% da taxa de analfabetismo (PAIVA, 2004).

No panorama que até agora se configurou em torno da educação de jovens e adultos, é imprescindível acrescentar a contradição entre os caminhos políticos assumidos pelo Brasil e

o modo como a educação vem sendo desenvolvida ao longo da história, a serviço de uma determinada ordem instituída.

Até esse momento, pouco se discutia o papel do educador, priorizando-se campanhas, movimentos, pacotes instituídos pelos governos, e ocultando-se, assim, a voz daqueles que detinham maior conhecimento teórico e prático sobre a educação por atuarem direta e concretamente nessa área.

De acordo com Paiva (2004), é preciso voltar corajosamente ao período mais rico do trabalho com a educação de jovens e adultos, e repor a motivação e o compromisso que pode dar as bases para um trabalho mais comprometido com os direitos das populações, assumido pelo país nas Constituições, nas legislações, nos acordos internacionais e nacionais de educação.

Essa provocação pode contribuir para a compreensão da modalidade EJA, convidando os profissionais da educação a refletirem sobre as práticas instituídas, instituindo e problematizando novas questões e práticas diante do mundo atual e das mudanças no cenário brasileiro e mundial.

De acordo com Paiva (2004), somente com o declínio das reformas educacionais, a partir da década de 70, o professor passa a ser o centro dos estudos sobre desenvolvimento curricular. Para a autora, essa mudança de orientação no campo educacional está relacionada às novas indagações e abordagens trazidas para o campo da educação, reconfigurando antigas tradições e derrubando velhos mitos, respondendo às novas demandas sociais, econômicas e políticas da sociedade.

Santos (2000) considera que, nesse momento, aquela visão mais determinista, baseada no paradigma da reprodução, entra em declínio, dando lugar aos estudos sobre os processos de formação dos professores. Assim, ganham relevo aspectos como subjetividade, a carreira, a identidade e a constituição dos saberes práticos dos professores adquiridos no exercício das suas atividades. O interesse recai, então, sobre conhecimentos que, até esse momento, embora sempre presentes nas respostas dadas às diferentes situações da vida desses profissionais, ainda não tinham sido expressos em palavras e se mantinham, portanto, calados e silenciosos.

Além dessas questões, a autora desenvolve considerações sobre outros importantes aspectos do campo da formação, como o conhecimento da formação do professor obtida no banco escolar ou na própria prática profissional. Para Santos (2000), a pesquisa centrada no professor visa compreender de que modo se inter cruzam, na trajetória de vida desse profissional, aspectos como suas perspectivas profissionais, suas concepções sobre a

educação, ensino e organização do trabalho escolar, dentre outros. Essa mesma autora esclarece que, nos anos 70, o foco dos estudos educacionais era mostrar como essas variáveis sociais e culturais interferem no sucesso do aluno, e de que forma elas são trabalhadas nas escolas.

Para compreender como as diferenças de classe social, de gênero, de cultura, entre outras, são transformadas em desigualdades, são produzidas pesquisas sobre o funcionamento das instituições escolares para verificar como os alunos são tratados nesses espaços. Nesse contexto, em que os estudos se voltam para a sala de aula e o aluno, analisando aspectos da cultura escolar, analisando práticas, rituais e valores presentes no cotidiano, “a escola passa a ser vista como organização complexa, onde problemas políticos, sociais e culturais são redesenhados pelas suas rotinas, rituais e tradições” (SANTOS, 2000, p. 57).

Hoje, ao se falar em saberes escolares, pensamos não somente naqueles saberes oriundos dos conteúdos tradicionais representados pelas disciplinas, mas também noutros saberes, trazidos por outras áreas, não menos importantes que a científica, como aponta Santos (2000, p. 46):

Pode-se dizer, que diferentes olhares sobre o estudante, o professor, o currículo e as instituições escolares levam hoje à valorização de saberes de experiência social e cultural, do senso comum e da prática, como elementos indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à solução, tanto dos simples como dos complexos problemas da vida pessoal e profissional dos indivíduos.

Na mesma linha de compreensão sobre a formação de professores e, contrapondo-se à corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram reprodutor de conhecimentos ou monitor de programas pré-elaborados, Pimenta (1999) entende que, na sociedade contemporânea, cada vez mais se torna necessário o trabalho docente enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos. Nesse processo de superação do fracasso escolar e das desigualdades, a autora sugere que se institua a necessidade de repensar a formação dos professores, colocando-se em foco a formação inicial e contínua da profissão.

Com relação à formação inicial, Pimenta (1999) aponta para pesquisas relacionadas aos cursos de formação que, ao desenvolverem um currículo formal distanciado das realidades das escolas, não estão conseguindo dar conta das contradições presentes na prática social de ensinar, pouco contribuindo para gerar uma nova identidade profissional. No que diz respeito à formação contínua, a autora entende que a prática mais freqüente tem sido a de realizar

cursos de suplência propondo a atualização dos conteúdos de ensino, longe da realidade e de seus contextos, perpetuando desta forma, o fracasso escolar.

Ao meu olhar, como pesquisadora, percebo a expressão “fracasso escolar” apontado pela autora anteriormente citada, uma leitura um tanto radical, culpabilizando somente a escola e os professores por tal fracasso. Concordo com Arroyo (2004, p.50-1), quando diz:

Faço, pois, uma leitura deste momento porque passam as escolas de educação básica e seus profissionais, como uma decepção fértil com a perda das imagens da infância, adolescência e juventude com que por décadas olhamos os alunos. Conseqüentemente como uma decepção fértil com a perda das imagens de pedagogia, de docência e de escola que alimentaram nossas identidades. Estarmos saindo de formas preconcebidas de pensar os alunos e de pensar-nos. Superando imagens que não nos deixavam ver o real. [...] Nas trajetórias de alunos e mestres se refletem valores, dignidade, processos de humanização, emancipação, libertação que carregam luminosidades capazes de dar sentido a viagens noturnas. Nossas viagens à luz da noite são tão parecidas com aquelas que vêm fazendo coletivos [...] que lutam pelo que há de mais elementar no humano viver: terra, teto, trabalho, vida para eles e seus filhos. [...] O próprio movimento docente encontrou nova luz em um olhar positivo, iluminador sobre o trabalho na escola. Tirou luminosidades ao descobrir-se trabalhadores em educação.

No sentido de articular e traduzir novos saberes levando em consideração os seus contextos é que as pesquisas sobre as práticas docentes estão anunciando novos caminhos para a formação. Conforme as elaborações de Pimenta (1999), um desses caminhos aponta para a questão dos saberes que configuram a docência, tomando-se a prática pedagógica e docente escolares como objetos de análise.

Ainda de acordo com essa autora, a profissão de professor, como ocorre com as demais, é produzida pelas sociedades em resposta a um dado contexto e momento históricos. Assim, certas profissões acabaram desaparecendo e dando lugar a novos ofícios. Algumas, tendo adquirido um estatuto de legalidade, sobrevivem a partir de práticas cristalizadas e de cunho burocrático. Outras, como é o caso da profissão de professor, não desaparecem justamente em virtude de seu caráter mais dinâmico, transformando-se para responder às demandas da sociedade.

Pimenta (1999) alerta, porém, que o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não está sendo correspondido em termos de resultados qualitativos adequados às demandas da sociedade atual. “A sociedade espera do professor que, no seu ato de ensinar como processo de humanização dos alunos, com eles desenvolva seus ‘saberes-fazer’ docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. Espera-se uma nova concepção de educação em que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu

potencial criativo, ou, nas palavras de Delors (2000, p. 90), “revelar o tesouro escondido em cada um de nós”.

Cabe aqui, novamente, ao meu olhar de pesquisadora, uma reflexão. Para o autor anteriormente citado, parece que revelar esse tesouro escondido depende somente de nós professores. Conforme Arroyo (2004, p.383),

A impressão que dá é que a escola será diferente desde que seus mestres queiram ou desde que sejam reformados e conscientizados, ou sejam reflexivos e compreensivos. Várias propostas pedagógicas tentam superar essa visão ingênua e voluntarista, que deixa tudo por conta de uma espécie de conversão dos professores e dos alunos. Várias propostas sabem ser urgente mexer nas estruturas e lógicas de nosso sistema escolar. Partem do suposto que sem mexer nessa estrutura inúmeros projetos e vontades dos mestres terminam bloqueados.

Para este autor, esta questão tão delicada e fundamental, é ainda tão pouco debatida nos coletivos das escolas, impedindo dessa forma, outros entendimentos sobre essas questões.

Uma identidade profissional se constrói a partir de certos elementos como o significado social da profissão, a revisão constante desses significados e a revisão das tradições. Mas resulta, também, do confronto entre as teorias e as práticas e de novas teorias à luz de práticas consagradas culturalmente como válidas. Outro pressuposto importante para a construção da identidade profissional citado pela autora parte dos valores e significados que cada professor confere ao ato educativo no seu cotidiano,

de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias, de seus anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor. Como também, a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e com outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 19).

Conferindo um papel fundamental à formação de professores, as histórias de vida trazem uma colaboração significativa para esse processo, contemplando os saberes apreendidos pelos sujeitos no decorrer de suas vidas. Tais saberes interferem, positiva ou negativamente, nos processos educativos e precisam ser trazidos à luz da reflexão.

Mobilizar os saberes da experiência é o primeiro passo para a formação de professores, visto que todos já passaram pela experiência de ser aluno. Esse exercício possibilita ao professor identificar, por exemplo, quais foram (e por que) seus bons professores na vida escolar, quais foram bons ou maus professores em determinadas áreas, ou, ainda, quais desses marcaram significativamente suas vidas e contribuíram para a sua formação humana. Pimenta (1999) considera, da mesma forma, importante a reflexão sobre o

ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, das mudanças historicamente ocorridas na profissão, do exercício profissional em diferentes escolas. Não menos relevante é pensar sobre a experiência da não valorização social e financeira da profissão, das dificuldades do exercício da profissão em escolas precárias e com turmas numerosas de alunos em idades e tempos diferenciados, como é o caso da educação de jovens e adultos.

A autora destaca um outro tipo de saber docente, que é aquele obtido por meio dos saberes da experiência, sendo produzido no cotidiano docente, num processo de reflexão sobre a prática do próprio professor, as práticas de seus colegas e os textos produzidos por outros educadores. É fundamental que o conhecimento seja trabalhado nas histórias das professoras, pois muitas vezes estas evidenciam a representação de que serão professores de conhecimentos específicos e de que sem eles dificilmente conseguirão ensinar bem, como é o caso de certas licenciaturas.

Nessa perspectiva, repensar a formação de professores implica pensar o conhecimento como parte dos saberes da docência, num processo em que o professor deve indagar-se sobre questões como: qual é o significado desses conhecimentos em sua própria prática, qual é a diferença entre os conhecimentos na sociedade contemporânea, que diferença existe entre conhecimentos e informações, até que ponto conhecimento é poder, qual é o papel do conhecimento no mundo do trabalho, que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento, e como as escolas que trabalham o conhecimento produzem o fracasso escolar.

Para fundamentar esses encaminhamentos, convém esclarecermos o que entendemos por conhecimento. De acordo com Morin (2003), para se chegar ao estágio do conhecimento, precisamos, antes, passar por outros três. O primeiro é a compreensão de que conhecimento não se reduz à informação, sendo a informação um primeiro estágio daquele. O segundo estágio implica trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. E o terceiro estágio está relacionado com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Por inteligência o autor entende a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente de forma a produzir progresso e desenvolvimento. A consciência e a sabedoria envolvem reflexão, que é a capacidade de produzir novas formas de humanização. Segundo esse autor, a informação, dada a forma como as sociedades a manipulam, é uma arma poderosa. Como nem todos a ela têm acesso, faz-se necessário buscá-la e trabalhá-la para se construir a inteligência. Porém, mesmo que produza conhecimento, a informação poderá não

ser aproveitada por quem a produz, de modo que é preciso recuperar as condições de produção do conhecimento para que este não se perca.

Nessa direção, Pimenta (1999) traz a velha polêmica sobre as formas como a escola trabalha os conhecimentos diante da velocidade com que o conhecimento é veiculado pelos meios de comunicação. Ao que parece, esse é um ponto de desencontro entre o que, na maioria das vezes, a escola pensa que é o conhecimento, como o trabalha, e o que é realmente e como deveria ser trabalhado.

Morin (2002) é um dos autores que vem contribuindo nesse sentido. Para esse autor o conhecimento é um desafio porque é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Assim: “a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (Morin, 2002, p. 36).

Para ilustrar o pensamento desse autor, podemos utilizar o sentido que empregamos às palavras. Não podemos isolar uma palavra ou uma informação para chegar a um conhecimento apropriado sobre ela; é preciso situá-la num todo para entendê-la. Por exemplo, a palavra “educação”, se for empregada no contexto da educação bancária, segundo Freire (2005, p.65):

Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.

Em outro contexto, na concepção problematizadora, a palavra educação assume outro sentido. Conforme Freire (2005, p.71):

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.

Quando ouvimos falar em complexidade, normalmente pensamos em algo que não está suficientemente esclarecido. Para Baggio (2006, p.23), essas impressões são, em parte, pertinentes, pois algo que se parece complexo “não pode se resumir ao simples ao inequívoco [...] trata-se de articular o que está dissociado e de distinguir o que está indissociado”. Assim, “complexidade<sup>6</sup> é uma palavra problema e não uma palavra solução” (MORIN 2003, p. 8).

---

<sup>6</sup> “É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações- cerebral, cultural, social, histórica- que se impõem a

Para este autor, o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, isto é, entender o que foi tecido junto:

as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Em consequência, a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (MORIN, 2003, p.38-9).

Na busca de convergências entre os autores sobre o entendimento de Morin relacionado à complexidade do pensamento, Martins e Silva (1999) alertam sobre algumas atitudes que deveriam permitir que estabelecêssemos relações entre determinados elementos do nosso processo educativo que nos parecem estar isolados.

Retomando o exemplo acima citado sobre a importância do contexto de uso na mudança de sentido das palavras, Martins e Silva (1999) compara-o com a organização do conhecimento sob a forma de disciplinas, compartimentadas e isoladas umas das outras. Admitem que se essas disciplinas fossem entendidas como parte de um conhecimento global, em relação, elas até poderiam ser estudadas separadamente, mas advertem que não é isso que acontece no nosso sistema educativo.

Assim como a realidade em que vivemos é ao mesmo tempo, econômica, psicológica, mitológica, sociológica, da mesma forma, o ser humano é também constituído por um conjunto organizado de partes diferentes, que não poderiam funcionar isoladas umas das outras. Não podemos compreender o ser humano apenas através dos elementos que o constituem, da mesma forma que não poderíamos compreendê-lo fora do meio social ao qual pertence (MARTINS; SILVA, 1999).

Seguindo a linha de pensamento desses autores, podemos perceber que na sociedade há interação entre os indivíduos através da língua, da cultura, dos interesses comuns. Portanto, não seríamos seres humanos se fôssemos tirados do nosso meio natural e ficássemos isolados. Isso nos leva a entender que somos, ao mesmo tempo, indivíduos, membros de uma espécie biológica chamada “*Homo Sapiens*”, e somos seres sociais. Isso nos faz compreender que o “um é múltiplo, e que o múltiplo é suscetível de unidade” (MARTINS; SILVA, 1999, p. 23).

Compreender a unidade e a diversidade, para estes autores, é muito importante hoje, pois estamos num “processo de mundialização” (MARTINS; SILVA, 1999, p. 24) onde os

---

todo o pensamento co-determinam sempre o objecto de conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo” (PETRAGLIA, 1995, p. 46).

problemas de uns seres humanos acabam por ser os de todos os seres humanos, em qualquer lugar do Planeta, ao mesmo tempo.

Nesse sentido, Pimenta (1999) converge com os autores citados acima, reforçando que a educação na escola requer preparação científica, técnica e social. Por isso:

A função da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. Isso implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los (PIMENTA, 1999, p.23).

Discutir essas questões sobre “os conhecimentos” na escola torna-se uma tarefa complexa para professores especialistas em história, física, matemática, línguas e outras disciplinas, uma vez que grande parte dos profissionais da educação atribui à didática a capacidade de ensinar. Pimenta (1999, p. 25) diz que essa percepção traz em si uma contradição importante:

Esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência: saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos, [...] e considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada para uma ressignificação dos saberes na formação de professores.

Essa ressignificação, mencionada por Pimenta (1999, p.24), que sugere a ruptura para com a fragmentação de saberes na formação de professores, justifica-se pela maneira como têm sido historicamente trabalhados esses saberes, como “blocos distintos e desarticulados”.

A formação de professores implica a mobilização de vários tipos de saberes, o que coloca em foco a questão de uma prática pedagógica que não se compõe somente de saberes específicos, mas também de conhecimentos que comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores. Nesse sentido, Barcelos (2006, p. 53) confirma e, ao mesmo tempo, nos tranquiliza, dizendo que:

O momento que estamos vivendo, em relação ao trabalho educativo com Jovens e Adultos, está passando por um intenso processo de avaliação e reavaliação. Muito se avançou. Muito se tem questionado sobre nossas práticas educativas, avaliativas, pedagógicas, didáticas. Enfim, nossas diretrizes curriculares, formativas iniciais e continuadas de professores(as), estão em discussão. De outra forma, as políticas públicas de gestão educacional estão sendo revistas. Isto é muito bom.

Todo esse desassossego, considerado “muito bom” por Barcelos (2006), nos faz pensar, e isso implica a certeza de que devemos estar sempre refletindo e aprendendo com

nossas práticas, com os resultados dos nossos fazeres educativos, com nossos colegas e com nós mesmos. Referindo-se à formação de professores, Barcelos (2006, p. 60) sugere que:

Uma maneira de não sucumbirmos a esse processo de “avalanche” informacional é incorporarmos à formação de professores(as) os saberes gerados na experiência. [...] ou seja, (re)pensar sua prática a partir da (re)significação de suas experiências, vivências e representações imaginárias sobre sua condição de educador e de pessoa.

Conforme as idéias desse autor, uma nova prática poderá surgir se deixarmos emergir os fazeres pedagógicos dos professores que estão em contato diário com a prática educativa. De acordo com tal concepção, estamos avançando na direção dessa nova compreensão do fazer pedagógico com os fóruns municipais, estaduais e nacionais de educação de jovens e adultos, que muito têm contribuído com o processo de formação de professores.

Esses encontros foram iniciados com a preparação para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), realizada em 1997 em Hamburgo, na Alemanha. Em vários países do mundo, essa Confinteia foi preparada por um processo de mobilização nacional e, no Brasil, essa mobilização deu início aos Fóruns Estaduais de EJA e os Encontros Anuais de EJA (ENEJA's). Esse marco está sendo considerado importante na caminhada da EJA porque possibilitou a articulação dos múltiplos sujeitos que fazem e pensam a educação de jovens e adultos no nosso país. De acordo com Vianna e Valentim et al. (2004), com a preparação para essas reuniões, desde 1990, o Brasil todo se mobilizou, organizando-se através dos fóruns regionais e estaduais.

Esses autores apontam o Estado do Rio de Janeiro como o primeiro a assumir o desafio de, incentivado pela convocação da Unesco, preparar-se para participação na V Confinteia, com a estratégia conhecida como Fórum de Educação de Jovens e Adultos.

Os Fóruns Estaduais de EJA foram “criados com a finalidade de manter a articulação dos sujeitos envolvidos com a área, num espaço que permite a troca de experiências, a análise das práticas em curso e a formulação de políticas e estratégias junto aos diversos sujeitos-instituições e pessoas - que implementam a EJA” (VIANNA; VALENTIM et al., 2004, p.112-3). Tal estratégia, certamente, contribuiu para a desconstrução de políticas centralizadoras adquiridas ao longo de vários anos, possibilitando o estabelecimento de políticas mais igualitárias e menos discriminatórias.

De acordo com o Portal Fóruns de Educação de Jovens e Adultos<sup>7</sup> (BRASIL, 2007), fortalecido como rede, o movimento ampliou-se, e os fóruns estão enraizados nos 26 Estados

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://164.41.9.35/node/861>, atualizado em 30/05/2007.

e no Distrito Federal, além dos 51 fóruns regionais em vários Estados. Esse movimento conta com a participação de vários segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos, integrados pelos seguintes segmentos: Administração Pública Estadual e Municipal, Sistema S,<sup>8</sup> Movimentos Sociais, Universidades, Organizações não governamentais (ONGs), professores e alunos.

Os professores representantes desses segmentos possuem experiências em diferentes espaços de atuação na EJA, os quais incluem a sala de aula, as coordenações pedagógicas, a gestão pública, a pesquisa, a gestão de ONGs e movimentos sociais, entre outros. Após a mobilização do Estado do Rio de Janeiro (I ENEJA/Rio), outros Estados motivaram-se para a realização de Fóruns no país.

De acordo com Paiva (2006), os ENEJAs são como “tecidos conjuntivos” por se constituírem de espaços integrados no mesmo tecido com o qual estabeleciam trocas, caracterizando-os como “agregadores” da educação de jovens e adultos no tempo e no espaço. Para a autora, “os fóruns resgataram o reconhecimento entre os tantos atores, agora em relação, em rede, cujas conectividades exigem maior compreensão e investigação [...] pela conquista da legitimidade do papel que representam” (PAIVA, 2006, p. 530-1).

Podemos dizer que os fóruns, categorizados também como movimentos sociais, vêm sendo reconhecidos pelo governo federal pela capacidade de articulação das políticas e ideologias ali realizadas, mantendo com eles canais de elaboração e consolidação de políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos. Dessa forma, esses movimentos vão se configurando como articuladores entre a busca de sentidos para os temas e problemas enfrentados na EJA.

Essas negociações estabelecidas entre os diversos atores, nesse espaço de interlocução, acabam interferindo nas concepções e práticas dos envolvidos nos processos, desde a sala de aula e as gestões ali representadas, até os programas e projetos respeitantes às políticas públicas nos âmbitos local, regional e nacional.

A educação como direito humano é uma compreensão que os fóruns vêm continuamente reafirmando, visto que o poder econômico vem afetando os elementos integradores no trato da educação. Segundo essa autora, dados quantitativos de população e de escolaridade não deixam dúvidas sobre o não-cumprimento desse direito, e nenhuma garantia

---

<sup>8</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Senar; Serviço Social da Indústria - Sesi; Serviço Social do Comércio - Sesc e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - Sebrae (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 113).

tem sido suficiente para defender a qualidade que desejamos para a educação de jovens e adultos (PAIVA, 2006).

Pensar uma maneira de viabilizar esse direito, não só quanto ao acesso à educação, mas a uma educação com garantias de qualidade, pressupõe alcançar um entendimento muito mais aprofundado que não diz respeito somente ao conhecimento das leis positivadas nas disposições legais relativas ao ensino de jovens e adultos. Diz respeito também ao esforço de buscar os sentidos, nexos e possibilidades representados nas práticas sociais, através de alternativas, como a do imaginário social.

Sofremos por muito tempo o tormento de que pesquisar é muito perigoso, o que ditou à pesquisa normas e dogmas para garantir a neutralidade, isto é, não se arriscar em outros campos (ARRUDA, 2002). No entanto, desde o início do século passado, outras interlocuções foram sendo estabelecidas por pesquisadores, numa perspectiva mais sociológica, buscando tornar o ensino mais eficiente. A preocupação girava em torno dos saberes docentes “no sentido de identificar os constituintes da identidade profissional e definir as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério” (PERES; OLIVEIRA, 2002, p. 160).

Hoje, no bojo da transição paradigmática, são justamente esses perigos, dúvidas, curiosidades e a criatividade que nos acompanham e se colocam como uma necessidade para a manifestação de ver, de pensar, de agir, e de viver sobre o mundo (OLIVEIRA, 2002).

Nesse sentido, as pesquisas no campo do Imaginário Social trazem contribuição para a formação de professores, pois vem promover maior aproximação entre as significações construídas nas trajetórias de vida e as suas práticas educativas, propondo desconstruí-las, não por meio da racionalização do pensamento, mas trazendo para a análise “as diferentes trajetórias históricas e culturais que nos levam a determinadas atitudes. Nesse contexto, atitude é um termo que se refere a algo que se materializa, no cotidiano, nossas representações e concepções de mundo” (ANTUNES; OLIVEIRA e BARCELOS, 2004, p. 52).

Uma das formas de pesquisar esse imaginário pode ser concretizada a partir das histórias de vida dos professores, por meio de dispositivos de fala ou de escrita autobiográfica. De acordo com Peres e Oliveira (2002, p.154), é aí que se dá a formação e a autoformação docentes. “A rememoração e reflexão sobre os acontecimentos que produziram ‘marcas’, que inscreveram registros que dão passagens a outras criações constituem a mola propulsora dessa abordagem teórica”.

Paiva (2006), após realizar pesquisa na área da formação de professores de jovens e adultos, relatou que ainda há um desafio muito grande a enfrentar, pela forma como os educadores foram formados.

Segundo a autora, essa busca demandou um mergulho na história nacional, memória e práticas, e nos acordos internacionais, traduzindo a educação de direito social a direito humano, nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.<sup>9</sup> Nesse sentido, repensar o atual momento em que a educação de jovens e adultos se encontra, buscando seus sentidos, suas relações e as suas concepções contemporâneas, implica repensar os conhecimentos já disponíveis, retomá-los de forma mais contextualizada, valorizando novos saberes, dentre os quais se encontram os saberes da prática social. Estes exigem que o pesquisador compreenda o processo educativo considerando outras dimensões do ser humano a partir da necessidade de educarmos nosso olhar para a descoberta de novas emoções, desejos e paixões que professores e alunos revelam nos seus fazeres cotidianos.

Aceitar esse desafio significa, pelo menos, desconfiar das verdades e saberes instituídos durante tantos anos de cientificismo, os quais não deram conta do processo educacional, pois, se assim não fosse, esses jovens e adultos não estariam tentando novamente uma oportunidade de reinserção social, escolar e no mundo do trabalho pelos campos da EJA, nem professores necessitariam estar repensando seus saberes e as suas formações.

Rever a Escola pelo viés do Imaginário Social, segundo Ferreira e Eizirik (1994), é buscar um novo olhar sobre os sentidos que essa vem assumindo em nossa sociedade. Demanda novas leituras, tanto na concepção como no conhecimento que temos das relações ensino-aprendizagem. Para essas autoras, esse desafio depende da compreensão do mundo interior e exterior de professores e alunos quando retratam as relações estabelecidas com as instituições, de aceitação ou rejeição, de construção ou desconstrução, dos vínculos e dos desvínculos, das continuidades e das descontinuidades em suas relações, que acabam por naturalizar as suas práticas.

As pesquisas no campo do Imaginário nos instigam a prosseguir e nos suscitam esperanças para resolver as dificuldades no campo da educação. Marx, Durkheim e Weber,

---

<sup>9</sup> Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948: “A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos com o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito e a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados – Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2007.

cada um a seu modo, já haviam se deparado com o conceito de Imaginário Social e reconhecem que as ações humanas não são apenas racionais, mas um conjunto de normas e valores. Para Barbier (1994, p.19), o domínio científico do mundo está cedendo lugar ao restabelecimento de uma nova fase, a fase da autorização, na qual se confere um reequilíbrio dos pólos do “imaginário-real-racional” e da qual Bachelard foi o pioneiro, numa época em que não era ainda de bom-tom valorizar a poética do devaneio.

Barbier acredita ser Castoriadis o pensador que apresenta as melhores vias de acesso à plena realização desta fase de autorização.

O imaginário de que fala Castoriadis (1982) não é imagem de, ele é “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/ formas/ imagens a partir das quais somente pode ser questão de ‘qualquer coisa’. O que nós chamamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são suas obras”. Segundo este autor, nesta perspectiva, o Imaginário Social é uma rede de sentidos onde aparecem “crenças e fantasias, desejos e necessidades, sonhos e interesses, raciocínios e intuições” que funcionam como uma liga ou combinação das experiências vividas e construídas coletivamente. Castoriadis (1982) observa ainda, que o imaginário, tanto psíquico quanto social, depende da lógica dos magmas, segundo a qual quanto maior o esforço para entender racionalmente esse processo, menores são as possibilidades de situar e delimitar.

Antunes, Oliveira e Barcelos (2004, p.52), num artigo sobre as contribuições do imaginário para a formação de professores, destacaram que a atividade docente, bem como as outras atividades profissionais, não foge da influência do mundo simbólico, pois, vivemos em um mundo que “ao mesmo tempo em que nos constrói é por nós construído”. Assim, na medida em que nos construímos individualmente, optamos por um caminho, no qual fatores econômicos, sociais, crenças, valores, acabam sendo internalizados por nós, alheios à nossa vontade, “que é real e tem sentido”. Para estes autores, investigar o imaginário social de um grupo é propor-se a dialogar com os seus mistérios, com as suas sombras, com os seus indizíveis. É dialogar com um imaginário que se inscreve no campo de uma pluralidade de linguagens que vão da verbalização às formas de vestir, à gestualidade, e até mesmo ao silêncio.

As pesquisas no campo do Imaginário Social poderão também nos ajudar na identificação e compreensão dos mecanismos de manipulação e das determinações a que são expostos os professores nos seus processos pedagógicos. O que se busca, com as pesquisas por meio do imaginário social, é uma “escola de qualidade”, a qual, segundo Ferreira e Eizirik

(1994), precisa abrigar dentro de si a complexidade, configurando-se como um lugar onde o “indizível tenha tanto espaço quanto o dizível, onde as diferenças possam se articular com o movimento, a turbulência, a autonomia, num movimento assimétrico que possa, de certa forma, recuperar algo do mito” (p.10). Será possível, portanto, incentivar a criatividade na escola com o grupo de professores e alunos quando for possível conhecer e deixar vir à tona os sentidos e significados até então deixados de lado.

O imaginário social, ao qual nos referimos para produzir as reflexões na área da formação de professores e do desenvolvimento profissional, não é a soma, nem a justaposição de ações coletivas. De acordo com Ferreira e Eizirik (1994, p.7-8),

ele age como um sistema simbólico que reflete práticas sociais em que se dialetizam processos de entendimento e de fabulação de crenças e de ritualizações [...] que circulam na sociedade e que permitem a regulação de comportamentos, de identificação, de distribuição de papéis sociais.

Para essas autoras, as relações de poder e as hierarquias estabelecidas nas sociedades são apreendidas mediante cotidianos ritualizados, visando garantir a hegemonia dos grupos dominantes. E isso envolve desde a forma como são produzidas as leis e as disposições coercitivas, até a formação de opinião. Do mesmo modo, essas relações se estabelecem nos sistemas educativos, nas escolas, nos professores, nos alunos, instituindo histórica e culturalmente, como um amálgama, o conjunto das interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente (CASTORIADIS, 1982).

De acordo com Ferreira e Eizirik (1994), esses desejos, expectativas e interesses apropriados pelos agentes sociais vão além das necessidades objetivas; eles falam da dimensão real e imaginária, isto é, da incorporação da obediência às imposições sociais mediante a produção de bens simbólicos. O imaginário social é aqui entendido, portanto, em conformidade com a concepção de Castoriadis (1982), não como reflexo da realidade, mas como seu fragmento.

Para finalizar estas considerações, apresento, a seguir, algumas reflexões do ensaísta e romancista Teixeira Coelho a respeito da produção de significações entre o indivíduo e o mundo, através da metáfora “O Imaginário e a Pedagogia do Telhado”.

De acordo com esse autor, são três os modos de relacionamento entre o indivíduo e o mundo. O primeiro se dá através das sensações, emoções, isto é, através do sensível e do qualitativo. Uma cor apenas, por si só, produz uma rede de significados e, através deles, imagens de um determinado mundo. A visão das cores num determinado instante pode

produzir nas pessoas sentimentos e emoções singulares e particulares, portanto, significativas de aproximação com o mundo. É algo como “um procedimento pelo cálculo intuitivo das possibilidades... [...] é o modo do pode ser” (COELHO, 1994, p. 107). Este não apenas é o método do trabalho da arte enquanto criação e percepção, mas também beneficia grandemente o campo da física, na formulação de hipóteses, quer dizer, imaginando possibilidades de existir.

O segundo modo de relacionamento entre o indivíduo e o mundo acontece através das coisas e eventos, isto é, da experiência e da experimentação, “me mostra como o mundo é concretamente” (COELHO, 1994, p. 107). Por meio de uma situação concreta descubro possibilidades de transferir esse conhecimento a outras situações de vida. Imagino que posso atravessar um rio porque vi um tronco de árvore boiando rio abaixo.

No terceiro modo, não são as emoções nem eventos singulares que determinam o modo de relacionamento entre o indivíduo e o mundo, mas “é através de um sistema de abstrações que me leva do singular para o geral ou vice-versa por intermédio de operações lógicas” (COELHO, 1994, p. 108).

Sintetizando esses três modos de relação entre os sujeitos e o mundo, podemos dizer que o primeiro é o da qualidade, o segundo é o da experiência e o terceiro é o da norma, da convenção; é o modo do *deve ser*. Deste fazem parte os números, as palavras, etc., as quais devem ser construídas “num processo no qual o primeiro modo é a base para o segundo e, os dois primeiros, condição para o terceiro” (COELHO, 1994, p.108). Ao se referir à escola, o autor afirma que, nesse contexto, todos os esforços são concentrados no terceiro modo de relação do indivíduo com o mundo, dispensando-se tímida atenção ao segundo, e quase nada ao primeiro. Isto equivale a dizer que:

A escola, a rigor, adota este procedimento *sui generis* que consiste em construir casas a partir do telhado, “[...] sob o sol da razão, o terceiro, com suas leis e deduções, projeta uma sombra que distorce o segundo e oculta o primeiro” (COELHO, 1994, p. 108-9).

Buscar respostas na educação pelos caminhos do Imaginário Social significa compreender o processo educativo a partir das sombras e das ocultações, dos ditos e dos não ditos, onde os sentidos e significados se materializam nas representações míticas, religiosas, ideológicas, etc. Isso supõe que se ultrapasse a visão instrumental da educação, passando-se a considerá-la em toda a sua plenitude, isto é, como a realização da pessoa que “aprende a ser” em seu desenvolvimento total: “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético,

responsabilidade pessoal, espiritualidade” para compreender o mundo que a rodeia com prazer (DELORS, 2000, p. 99).

Dessa forma, finalizo este capítulo, no qual sintetizo alguns momentos históricos que suscitaram e continuam provocando reflexões acerca da educação de jovens e adultos. Tais reflexões geraram outros dois capítulos: um deles diz respeito ao imaginário e as representações das professoras colaboradoras, o outro apresenta os saberes mobilizados por essas profissionais para realizarem o seu trabalho nesta modalidade de ensino.

## **CAPÍTULO 4**

### **O IMAGINÁRIO E AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A DOCÊNCIA**

Para uma aproximação com a dimensão imaginária das professoras no sentido de conhecer as suas representações sobre o aluno, o ensino de jovens e adultos, bem como a escola e suas próprias práticas pedagógicas, assumi uma abordagem sustentada pela Teoria do Imaginário Social de Castoriadis (1982). Com o auxílio dessa teoria, acredito ser possível a compreensão do que está “instituído” na sociedade e, em particular, no universo educacional, como possibilidade de instituição de um outro modo de pensar e fazer a educação, isto é, a sua dimensão “instituinte”. Busquei conhecer o que faz sentido para essas professoras na perspectiva da “imaginação criadora”, enfocando seus sonhos latentes, desejos e expectativas como possibilidades de fazer emergir uma nova dimensão e evidenciar uma outra maneira de pensar a educação.

Pensar as representações não significa imaginar uma figura presa no interior do sujeito, nem uma má fotografia do “espetáculo do mundo que o sujeito aperta em seu coração e não pode perder jamais” (CASTORIADIS, 1986, p. 375). A representação é, segundo esse autor, o próprio sujeito; é aquilo pelo qual estamos na claridade mesmo se fechamos os olhos; somos luz na obscuridade, aquilo pelo qual o próprio sonho é luz. É aquilo pelo qual só estamos presentes para nós estando presentes para outra coisa que não nós, mesmo quando nenhuma “coisa” estaria “presente” (...). Ela é precisamente aquilo pelo qual este “nós” nunca pode estar fechado em si mesmo.

A representação não é aquilo que fornece “imagens” empobrecidas das “coisas”, mas aquilo a partir do qual certos segmentos aumentam de um índice de realidade e se “estabilizam”, bem ou mal, sem que essa estabilização seja jamais definitivamente garantida em “percepções de coisas” (CASTORIADIS, 1982). Segundo esse autor, afirmar o contrário significa dizer que temos posse da separação entre o “real” e o “imaginário”, de modo que a norma de sua aplicação em qualquer circunstância representaria uma afirmação que não merece ser discutida.

Assim como as representações, o imaginário é igualmente condição de todo pensamento, do mais simples ao mais rico e mais profundo. Segundo essa perspectiva, não há pensamento sem figuras, esquemas, imagens e imagens de palavras. Para Castoriadis (1982), o imaginário, tanto psíquico quanto social, depende da lógica dos *magma*s,<sup>10</sup> segundo a qual, quanto maior o esforço despendido para entender racionalmente tal processo, menores serão as possibilidades de situá-lo e delimitá-lo. Ainda segundo essa lógica, “O conhecimento dos novos objetos, as partículas elementares e o campo cósmico, a auto-organização do ser vivo, o inconsciente ou o social-histórico” (CASTORIADIS, 1982, p.385), só foi possível porque colocou em evidência a instituição de uma outra maneira de ser e de fazer, diferente das até então conhecidas, isto é, colocou em questão a lógica e a ontologia<sup>11</sup> herdadas.

Assim, nesta pesquisa, o imaginário social é entendido não como um novo paradigma, mas como um olhar diferenciado sobre as questões educacionais, no sentido de deixar vir à tona os sentidos e significados até então deixados de lado pela ciência moderna. A complexidade dos processos educacionais e os dilemas atuais da formação de professores merecem que se favoreça a emergência de outros universos e áreas até então desconhecidos, ou melhor, desconsiderados.

Fazendo referência à formação de professores, esses estudos vêm promover uma maior aproximação entre as significações construídas nas trajetórias de vida das professoras e as suas práticas educativas, propondo-se a desconstruí-las. Trata-se, porém, de uma desconstrução que não se dá por meio da racionalização do pensamento, mas, sim, através da análise “da dimensão simbólica das relações, do cotidiano, das criações sociais, enfim, da realidade” (ANTUNES; OLIVEIRA e BARCELOS, 2004, p. 53), representada, aqui, pelas histórias de vida das professoras reveladas nos dispositivos de fala ou de escrita autobiográfica. De acordo com Peres e Oliveira (2002), é aí que se dá a formação e a autoformação docentes, pois, “A rememoração e reflexão sobre os acontecimentos que produziram ‘marcas’, que inscreveram registros que dão passagens a outras criações constituem a mola propulsora dessa abordagem teórica” (PERES; OLIVEIRA, 2002, p. 154).

O que buscamos com as pesquisas que acionam o imaginário social é uma “escola de qualidade”, as quais, segundo Ferreira e Eizirik (1994), carecem abrigar dentro de si a complexidade, configurando-se como um lugar onde o “indizível” tenha tanto espaço quanto

---

<sup>10</sup> Para Castoriadis, magma “é aquilo de onde se podem extrair (ou: em que se podem construir) organizações conjuntistas em número indefinido, mas que não pode jamais ser reconstituído (idealmente) por composição conjuntista (finita ou infinita) destas organizações” (CASTORIADIS, 1982, p. 388).

<sup>11</sup> Liberar um caminho (ou vários) para pensar aquilo que é sem nos contentarmos em dizer como não devemos pensá-lo (CASTORIADIS, 1986, p.385).

o “dizível”, onde as diferenças possam se articular num movimento assimétrico e, de certa forma, recuperar algo do mito. Essas autoras acreditam que somente será possível incentivar a criatividade na escola, com o grupo de professores e alunos, quando for possível conhecer e deixar vir à tona os sentidos e significados, isto é, o simbólico.

A relação entre a significação e seu suporte (imagens ou figuras) é o único sentido preciso que se pode atribuir ao termo simbólico.<sup>12</sup> E é com esse sentido que tal termo é utilizado neste trabalho. Assim as relações se estabelecem nas escolas, com os professores e com os alunos (CASTORIADIS, 1982), instituindo histórica e culturalmente, como um amálgama, o conjunto das interpretações das experiências individuais vividas e construídas coletivamente.

De acordo com Ferreira e Eizirik (1994), esses desejos, expectativas e interesses apropriados pelos agentes sociais vão além das necessidades objetivas; eles falam da dimensão real e imaginária, isto é, da incorporação da obediência às imposições sociais mediante a produção de bens simbólicos. O imaginário social é aqui entendido, portanto, em conformidade com a concepção de Castoriadis (1982), não como reflexo da realidade, mas como seu fragmento.

Nesse sentido, acredito que seja possível apreender alguns dos significados construídos pelas professoras colaboradoras a partir da análise de alguns fragmentos emergidos em suas histórias de vida. Para isso, tomei como referência a metáfora “Pedagogia do Telhado” utilizada por Coelho (1994) para explicar os modos de relacionamento dos indivíduos com o mundo. Valho-me dessa metáfora em virtude de ter sido utilizada pelo autor para ilustrar a hipótese de que, como a escola constrói casas a partir do telhado, desconstruí-las significa pensar a formação a partir de sua base, isto é, considerando o imaginário e as representações docentes.

Coelho (1994) afirma que, no contexto escolar, todos os esforços são concentrados no terceiro modo de relação do indivíduo com o mundo (conforme já exposto neste trabalho), dispensando-se tímida atenção ao segundo, e quase nada ao primeiro. Isto equivale a dizer que:

---

<sup>12</sup> Conforme Castoriadis (1986, p.277): o termo simbólico corresponde a um componente de certas significações imaginárias sociais, sua normatividade instituída: embora estas significações sejam, cada vez, instituídas com um conteúdo particular, dá-se (e damos) a entender que, por trás destas existe uma normatividade não positiva (que não decorre da instituição particular da sociedade) e engendra, assim, a ilusão de uma normatividade ao mesmo tempo “materialmente definida” e trans - ou metacultural. Assim, fala-se, por exemplo de “pai simbólico” - que significa simplesmente o pai instituído).

A escola, a rigor, adota este procedimento *sui generis* que consiste em construir casas a partir do telhado, “[...] sob o sol da razão, o terceiro, com suas leis e deduções, projeta uma sombra que distorce o segundo e oculta o primeiro” (COELHO, 1994, p. 108-9).

Assim, tomando como ponto de partida a afirmação de que a escola constrói casas a partir do telhado, quero propor um exercício para gerar um outro modo de pensar as relações na formação de professores. Para isso, tomo, inicialmente, a resposta dada pela professora Libélula a respeito de sua concepção de Educação de Jovens e Adultos: “*Para mim, a EJA é como um trem em movimento*”.

Considerando a visão de conjunto e movimento oferecida pela professora e os significados atribuídos às várias partes que compõem um trem, inicio este diálogo pelas bases, ou seja, pelos trilhos por onde deslizam essas representações. Segundo Coelho (1994), ao contrário do que vem sendo feito na escola, o primeiro modo de ensinar se daria através das sensações, emoções, isto é, através do sensível e do qualitativo. Conforme esse autor, uma cor, um gesto ou outra situação qualquer, podem produzir muitos significados na vida das pessoas, como podemos perceber na narrativa da professora Fênix quando relata que, ainda pequena, acompanhava a mãe, professora numa escola da V. F., no interior do Município de S. M. Confortável e à vontade, essa professora fala de sua vivência:

*A minha mãe foi sempre uma referência para mim... (...) a mãe gostava de ser professora e eu gostava de ir com ela para a escola. (...) talvez venha daí o fato da minha escolha (...) a mãe era uma professora que mexia com os alunos, sacudia as estruturas. Ela foi uma pessoa inovadora para a geração dela. Ela tinha bom humor, alegria e prazer ao ensinar.*

Além de revelar sua identificação com a mãe, essa professora evidencia uma representação positiva sobre a docência quando afirma: “*Por conviver junto com a mãe, observando ela dar aula, eu me alfabetizei aos cinco anos, ouvindo-a ensinar os outros (...) ela era uma excelente alfabetizadora*”.

Para Coelho (1994), a visão das cores (ou de outros elementos sensoriais) num determinado instante pode produzir nas pessoas sentimentos e emoções singulares e particulares e, portanto, significativas, de aproximação com o mundo. É algo como “um procedimento pelo cálculo intuitivo das possibilidades... [...] é o modo do pode ser” (COELHO, 1994, p. 107). Para esse autor, esse não apenas é o método do trabalho da arte enquanto criação e percepção, mas também um procedimento que beneficia grandemente o

campo da física na formulação de hipóteses, no processo de imaginação de possibilidades de existir.

A professora Fênix, sensível ao modo como a mãe trabalhava com os alunos, diz que esta tinha uma maneira diferente de ensinar: *“fazia oficinas, teatro, trabalhava com música. (...) Ela foi uma pessoa inovadora para a geração dela, (...) à frente do seu tempo. (...) A mãe gostava de ser professora e eu gostava de ir para a escola com ela”*.

Juntamente com as impressões sobre sua professora da terceira ou quarta série, a professora Libélula apresenta sua representação de docência, evidenciada no seguinte trecho:

*Eu tenho boas lembranças da professora (...) Ela era muito carinhosa com a gente e a família dela também. Como a gente morava ali naquelas redondezas, todos se conheciam, o pai dela era amigo do pai, então elas tratavam muito bem a gente. Não só nós, como todas as crianças.*

Experiências singulares e que exigem disponibilidade e habilidade para lidar com o desconhecido, com o não previsível, com os desafios colocados no dia-a-dia, são relatadas pela professora Lira, quando fala sobre a convivência com a mãe na época em que ainda não estava alfabetizada:

*Lembro que quando fui para a escola eu não sabia nada, porque a mãe era analfabeta naquela época (...) ela tinha muita vergonha de ser analfabeta. (...) Antes de eu ir para a escola, nós íamos à missa aos domingos (...) eu olhava a mãe mexendo a boca e não falava nada; eu pensava: - mas o que será? Ela não está rezando (...) mas ela olhava o livro. (...) Quando eu comecei a ler, então eu lia e ela repetia o final das palavras que eu dizia.*

De acordo com Coelho (1994, p.107), o segundo modo de relacionamento entre o indivíduo e o mundo acontece através das coisas e eventos, isto é, da experiência e da experimentação, “me mostra como o mundo é concretamente”. Por meio de uma situação concreta, descubro possibilidades de transferir esse conhecimento a outras situações de vida. “Imagino que posso atravessar um rio porque vi um tronco de árvore boiando rio abaixo”.

Podemos perceber como a experiência da professora Lira com a situação apresentada pela mãe influenciou sua escolha profissional e, mais do que isso, a escolha pela educação de jovens e adultos. Como ela mesma diz: *“Eu sempre quis trabalhar com adultos por causa da minha mãe”*.

Voltando a tratar dos modos de relacionamento entre os sujeitos e o mundo, e relacionando-os aos encadeamentos que possibilitam que um trem seja colocado em

movimento, considero que o primeiro seria o das as representações imaginárias sobre a docência lembradas pelas professoras antes ou durante os anos iniciais de contato com a escola, ou seja, as representações sobre a profissão que as fizeram seguir os trilhos ou caminhos que influenciaram as suas escolhas, e os seus modos de se relacionarem com o mundo educativo.

A partir daí, muitas experiências foram acontecendo no decorrer do tempo nas histórias das professoras, umas positivas, outras nem tanto, mas que, de uma forma ou de outra, foram se “amalgamando” para dar sentido aos saberes e fazeres como pessoas e profissionais. Para Coelho (1994), este é o modo da experiência. Da mesma forma que marcaram de algum modo a vida das professoras, vieram a influenciar a postura frente aos alunos. Conforme a professora Fênix aponta:

*Tive uma professora que me marcou. Acho que é até por isso que procuro ter uma postura diferente frente aos meus alunos, não radicalizando, respeitando a opinião de cada um, porque lembro que essa professora era muita “dura” com os alunos. Eu tinha 8 ou 9 anos e estava na terceira série (...). Se o aluno conversasse na aula, ela colocava de castigo de frente para o quadro. Essa professora se referia a nós utilizando palavras como “burros”, “Mazanza”,<sup>13</sup> e outras designações pejorativas. Não que eu fosse uma pessoa assim... desobediente, até porque eu gostava de estudar, mas essa professora me marcou de forma negativa.*

Contrapondo a experiência negativa vivenciada em anos anteriores, essa professora recorda com apreço a professora de Literatura, a quem assim se refere:

*Também tive uma professora de literatura que eu gostava muito do jeito dela dar aula. Ela ensinava literatura de maneira FANTÁSTICA!!!! Ela ia contando sobre o período e os escritores, como se fossem antigos conhecidos dela. Falava e conseguia fazer a gente “enxergar”, “imaginar” tudo aquilo em movimento. Acho que é por isso que eu adoro literatura. História e literatura são disciplinas que se complementam.*

Antunes, Oliveira e Barcelos (2004, p.52) destacam que a atividade docente, bem como as outras atividades profissionais, não foge da influência do mundo simbólico, pois vivemos em um mundo que “ao mesmo tempo em que nos constrói é por nós construído”.

A professora Lira menciona que, mesmo antes da sua opção profissional, já experimentava o gosto pela escola e pelo saber. Tais experiências parecem ter sido

---

<sup>13</sup> De acordo com o Dicionário Melhoramentos da Língua Portuguesa, mazanza diz-se da pessoa apalermada, indolente, preguiçosa, relaxada.

suficientemente importantes para influenciarem sua escolha profissional. Ela recorda seus primeiros anos escolares:

*Lembro que eu gostava de ir para a escola e participar das atividades (...) Lembro de uma professora no primeiro grau; eu a auxiliava na organização da turma para os passeios ou quando realizava algumas atividades. (...) Eu era estudiosa e dedicada, sempre gostei muito dos livros.*

Lira observa que, desde pequena, gostava de ajudar os colegas e a professora. Ela relata como percebia a sua atuação perante os colegas e a professora: “*Eu percebia assim..., que eu exercia uma liderança no grupo. Acho que as pessoas me viam assim desde pequena*”.

Nessa mesma direção, a professora Libélula faz a seguinte observação sobre sua escolha profissional:

*Tenho dois cursos superiores: Direito e Letras-Português. Concluí ambos os cursos. Os anos foram passando e a decisão de ser professora foi ficando cada vez mais evidente em mim (...) hoje posso dizer que sou uma pessoa realizada profissionalmente.*

Essa professora, após ter falado sobre as suas escolhas, referiu-se às suas preferências e aos incentivos recebidos de antigos professores na sua vida escolar, assim dizendo: “*Eu sempre tive facilidade em português, (...) sempre tive incentivo e atenção das professoras, desde pequena, (...) sempre estava entre os primeiros lugares, (...) acho que porque gostava mesmo*”.

Assim, as professoras, ao narrarem, ao serem narradas, ao se escutarem umas às outras nos seus ambientes de trabalho, na rua, no caminho da escola, nas formações e, muitas vezes, na conversa com o travesseiro, vão criando e recriando, cotidianamente, os sentidos da docência em suas vidas. Falar de si mesmas ou sobre a sua professoralidade é uma oportunidade de compreender esses sentidos. Conforme Suárez, (2007, p.7-8):

Efectivamente, los mundos escolares están atravesados, constituídos, por acontecimientos de índole diversa; pero casi todas las cosas que tienen lugar en las escuelas se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que las transitan y las hacen.

A partir do exposto pode-se conferir uma vez mais, a idéia de que o mundo da escola está em permanente entrelaçamento com sentimentos, representações e valores que se

relacionam, de uma forma ou de outra, com a vida passada, presente e futura das crianças, adolescentes, jovens e adultos, enfim, das pessoas que freqüentam esse espaço.

#### 4.1 A escolha pela EJA

Nas colocações de Pereira (2002), o que quer que se venha a ser, é o resultado da composição de certas escolhas que o sujeito faz diante das possibilidades que se apresentam. Esse campo de potencialidades, produzido por diversas forças e mudanças pelas quais passa um ser, pode ser atualizado em função de fatores resultantes dessa própria força circunstancial, ou de uma decisão do sujeito em abrir caminhos e “deixar vir a ser em si um vetor de diferença” (CANDAUI, 2002, p.24). Se aceitarmos que ser professor é uma escolha que produz a diferença de si, então esse profissional não pode ficar paralisado, mas deixar-se correr o risco de permanente desequilíbrio.

Diante de um campo com muitas possibilidades, forças e potencialidades, uma passagem importante na vida da professora Lira pode indicar os momentos em que surgiram as primeiras manifestações de escolha da profissão quando, durante sua adolescência, acompanhava a mãe, que ainda não era alfabetizada, em suas aulas no Mobral.<sup>14</sup> Nas palavras dessa professora:

*Eu sempre quis trabalhar com adultos por causa da minha mãe. Quando a mãe entrou no MOBREAL, eu já era moça, estava fazendo o Ensino Médio, eu ia para a aula junto com ela e ajudava a professora a fazer as atividades. E gostei...(…) Já atuando como professora me interessei em atuar na EJA<sup>15</sup> e a estudar mais profundamente esta realidade.*

Manifestando o gosto e a preferência pela educação de jovens e adultos, a professora Libélula relata:

<sup>14</sup> Criado em 1958 com a missão de alfabetizar adultos. De acordo com Soares (2002), em 1985, já declinante o regime autoritário, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, agora dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Esta Fundação foi extinta em 1990, no início do governo Collor, quando já vigia uma nova concepção da EJA, a partir da Constituição Federal de 1998.

<sup>15</sup> O Parecer 11/2000 é o texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. A EJA já não tem mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida como está mencionado na legislação anterior. São três as funções estabelecidas para a EJA: a função reparadora (que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado), a função equalizadora (que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos mais desfavorecidos até então) e a função qualificadora (corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos) (SOARES, 2002, p. 12-3).

*Ingressei na Rede Municipal já trabalhando no ensino noturno, onde atuo há 23 anos na mesma escola onde iniciei.(...) há mais de 10 anos trabalho também com ensino regular diurno e posso afirmar que me identifico mais com os alunos do noturno (EJA). (...) com esses podemos desenvolver um currículo flexível, mas voltado para a realidade e as suas necessidades e expectativas.*

Uma representação subjetiva da escolha pela EJA na sua carreira profissional é revelada por Fênix quando esta relata um incidente ocorrido quando desempenhava um cargo na direção da escola, o qual veio a contribuir para modificar a sua própria trajetória enquanto profissional e determinar sua opção. Conforme conta:

*Eu vim trabalhar na EJA porque quando estava na direção da escola fizemos um levantamento na comunidade e constatamos a necessidade e o desejo pela implantação da EJA, pois apresentavam dificuldades para se deslocar para outros bairros.*

Em outra oportunidade, essa professora refere-se à familiaridade com alunos que estudam à noite: *“Há muitos anos convivo com alunos que estudam à noite”*.

#### **4.2 Representações das professoras sobre os alunos da EJA**

É importante considerar que os alunos de EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à sua faixa etária. Segundo Soares (2002, p.77), de modo geral, trata-se de jovens e adultos, muitos dos quais são “trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e um olhar diferenciado sobre as coisas da existência”.

Em outras palavras, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os encaminhou à busca de um direito, de certa forma negado, ao saber. Dentre esses se encontram, também, jovens provindos de meios privilegiados que, por não terem logrado sucesso na escola, a ela retornam para concluir seus estudos. Porém, a grande maioria dos alunos da EJA que estão frequentando as aulas nas escolas municipais são alunos de uma classe economicamente desfavorecida. Conforme o relato da professora Fênix, esses alunos:

*São oriundos de classes sociais de baixo poder aquisitivo, são na maioria alunos excluídos da escola por repetência ou discriminação social (...). Evadiram para auxiliar os pais na manutenção da família ou por outros motivos (...). Voltam para a escola em busca de novas oportunidades de melhoria de vida, com ânsia de adquirir o conhecimento e, (...) procurando um significado maior à sua vida.*

Essa expectativa de encontrar “novas oportunidades” ou de “melhoria de vida” depositada na escola principalmente pelos alunos da EJA, é denominada por Oliveira (2007) “mito do progresso”. Para essa autora:

mesmo conhecendo a realidade colocada no mercado de trabalho, que não apresenta muitas oportunidades para aqueles que têm um diploma na mão e cada vez se especializam mais, a escola na sua dimensão simbólica deposita algumas crenças e aciona alguns desejos em relação à independência, principalmente econômica, mas também à condição de cidadania, representada pela escolaridade como cartão de acesso ao mercado de trabalho e à melhoria de vida (OLIVEIRA, 2007, p.194).

Ainda se referindo ao imaginário instituído pela sociedade com relação à escola, a autora destaca que esta continua sendo uma “porta a um outro lugar (...) difícil com ela, mais difícil sem ela” (OLIVEIRA, 2007, p. 197).

Essa mesma compreensão é manifestada por Lira, quando acrescenta:

*Apesar de serem excluídos ou não terem frequentado a escola, estes alunos construíram saberes em suas vidas tão importantes que fizeram com que convivessem até então. São cidadãos com experiências significativas que devem ser reconhecidas no contexto escolar.*

Ainda a esse respeito, Libélula traz a seguinte contribuição: “*Não podemos confundir a falta de conhecimento formal com falta de saber sistematizado (...) isso não quer dizer que eles vão continuar assim*”.

Lira complementa essa idéia, dizendo que “*Muitos alunos(as) demonstram: timidez, vergonha, dificuldade de expressão oral e escrita, acreditam que não podem aprender, etc. quando reiniciam sua vida escolar*”.

Na tentativa de não apenas conhecer as representações das professoras sobre os alunos da EJA, mas procurando, também, compreender como esses alunos percebem e vivenciam a experiência da reinserção na escola, destaco a fala de um colaborador da pesquisa que realizei no Curso de Gestão Educacional. Assim o aluno relatou a sua angustiante decisão:

No ano retrasado, quando eu via o pessoal chegando na escola, de tardezinha, ou quando saíam, eu nem gostava de conversar por causa do diálogo. As pessoas iam ficar pensando...[estabelecia um longo silêncio e um olhar emocionado fixo para o alto]. Eu pensava: como é que eu vou fazer, eu não vou conseguir por causa do

estudo. Eu pensei, né, que tudo era uma inteligência bárbara. Mas daí, um dia eu tomei a decisão e fui (ANGONESI; SILVA, 2007, p.119).

Além das dificuldades decorrentes de timidez, vergonha, expressão oral e escrita que observam na maioria dos alunos que retornam à escola, as professoras percebem significados diferentes no imaginário desses alunos, conforme observamos no relato da professora Lira: “*A gente percebe os alunos mais jovens com objetivos diferentes dos objetivos daqueles com mais idade, com relação aos saberes (...). Então, a gente tem que lidar com essas duas realidades*”. Em relação a essa questão, pode observar que as professoras atribuem olhares diferenciados sobre os alunos de faixas etárias distintas.

#### **4.3 Representações das professoras sobre os jovens da EJA**

Contemporaneamente, ao olhar os jovens da EJA pela ótica da educação e, particularmente, das práticas escolares, podemos encontrar, por vezes, respostas não tão animadoras quanto desejaríamos. Se considerarmos o número significativo de jovens presentes nas salas de aula noturnas, bem como as inúmeras possibilidades oferecidas numa sociedade como a brasileira, certamente o espaço educacional se mostra limitado quanto à esperança de encontrar na escola uma nova oportunidade ou, mais do que isto, o reconhecimento e o direito de aprender ao longo de toda a vida. Esse quadro tende a agravar-se no Brasil, país onde se observa uma crescente participação dos jovens nos programas de EJA, caracterizando o que Brunnel (apud BAQUERO; FISCHER, 2004) denomina *juvenilização* da educação de adultos.<sup>16</sup>

No Estatuto da Criança e do Adolescente, a juventude é caracterizada como uma fase que vai dos 12 aos 18 anos. É relevante afirmar que, embora o ECA seja uma conquista fundamental no que diz respeito à garantia dos Direitos Humanos para esse setor social, essa garantia cessa quando o aluno completa 18 anos, como se esse aniversário representasse o fim de todo um conjunto de mudanças psicológicas, sociais, de direitos e deveres.

Soares (2002), focalizando a questão da idade conveniente para o ensino fundamental, especialmente na EJA, observa que a Lei 8.069/90 (ECA), em seu art. 2º, considera criança a pessoa com idade até 12 anos incompletos, e adolescente, aquela com idade entre 12 e 18

---

<sup>16</sup> O fenômeno se reflete na denominação do próprio campo - Educação de Jovens e Adultos - para referir área tradicionalmente conhecida como Educação de Adultos.

anos. Após os 18 anos a pessoa é considerada, então, um jovem. A mesma lei reconhece a idade de 14 anos como faixa etária componente da adolescência, segundo os arts. 64<sup>17</sup> e 65<sup>18</sup>.

Conforme artigo publicado nos Jornais Folha de São Paulo, em 07/06/1998; Diário de Pernambuco, em 19/06/1998. O Popular - GO, em 10/06/1998, A Notícia - SC, em 11/02/2001, essas concepções dispersas não dão conta de explicar com coerência o que significa ser jovem, negando o que de específico isso é.

Uma concepção elaborada por diversos pesquisadores do tema, instituições e movimentos, define a condição juvenil como uma fase específica e singular de transitoriedade psicológica e sociológica. No que tange ao indivíduo, é um período de negação de verdades idealizadas e estabelecidas pelas instituições sociais, em conflito com a necessidade de descobertas, experimentações e afirmações, entre as quais as filosóficas, religiosas, sexuais, educacionais e profissionais.

Socialmente, o universo juvenil é caracterizado por uma condição de opressões e cobranças (materiais e ideais) das instituições sociais como a família, a escola, a comunidade, a igreja, o estado, em conflito com essa mesma necessidade de tomadas de decisões. Essas características, no entanto, são bem diferenciadas das apresentadas pelos adultos com quem devem partilhar os espaços e interesses nas salas de EJA.

A partir de uma análise realizada por Andrade (2004), considerando informações qualitativas nos estudos de caráter mais etnográfico, perceber esses jovens do ponto de vista da EJA permite constatar a enorme desigualdade em que se encontram os jovens brasileiros pertencentes a famílias de baixa renda. Essa situação é agravada pela exclusão devida, em grande, a aspectos como a cor, o trabalho e a educação, o que pode ser conferido nas impressões da professora Fênix:

*A maioria deles chegou para completar o E.F., são na maioria os mais jovens e já possuíam escolarização anterior. São aqueles jovens que são “empurrados” para o noturno porque oferecem problemas de dia ou por varias reprovações.*

A autora anteriormente mencionada aponta que os dados oferecidos pelo IBGE-PNAD/2001 e pela Síntese de Indicadores Sociais/2002, no que se refere à escolaridade de cerca de 15 milhões de analfabetos, “5% desses encontram-se na faixa de 15 a 19 anos; 6,7 % na faixa de 20 a 24 anos e 8% na faixa de 25 a 29 anos” (IBGE, 2000, p.45).

---

<sup>17</sup> De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/1990), este artigo assegura ao adolescente até dezesseis anos de idade a bolsa de aprendizagem.

<sup>18</sup> De acordo com a Lei citada anteriormente, neste artigo, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários ao adolescente aprendiz, maior de dezesseis anos.

Considerando os aspectos mencionados anteriormente, podemos conhecer um pouco da realidade da EJA no município de Santa Maria a partir da representação das professoras dessa modalidade. Para a professora Libélula:

*São excluídos. Eles são excluídos socialmente, pelo fato de não terem freqüentado a escola no tempo apropriado e terem ficado na desvantagem em relação aos outros, porque não estão acompanhando os estudos contínuos.*

Referindo-se àqueles que vêm do ensino regular para a EJA, a professora Lira analisa:

*Por motivos de terem sido reprovados, por desistência, indisciplina ou trabalho, buscam uma aprovação. Este é o primeiro objetivo desse grupo (...) temos também, alunos do ensino regular que não conseguiram se adaptar no diurno e vão para o noturno. A gente percebe que os jovens de 16, 18, 20 anos, eles têm objetivos diferentes dos mais velhos (...). Os alunos mais jovens, alguns querem se preparar para fazer vestibular.*

Em relação aos jovens vindos do ensino regular, a professora Libélula diz:

*Num primeiro momento não me parecem muito preocupados com inclusão social, talvez por serem jovens e ainda não saberem avaliar quais as implicações disso os mais jovens são aqueles vindos do ensino regular, que estiveram parados por algum tempo e depois retornaram à escola, ou foram reprovados muitas vezes ou rejeitados no turno da tarde por indisciplina e foram mandados para a noite como os restos do turno da tarde. A gente sabe que é assim. Eles incomodam no turno da tarde e daí vão pra noite, se tem idade para freqüentar a EJA (...) a maioria deles, pelo menos lá na escola, não têm vontade, não têm persistência e não querem ficar dentro da sala de aula. Querem ficar no pátio, querem estar fora da sala de aula.*

Para Ferreira e Eizirik (1994), esse desafio passa pela compreensão do mundo interior e exterior de professores e alunos quando retratam as relações estabelecidas com as instituições, de aceitação ou rejeição, de construção ou desconstrução, dos vínculos e dos desvínculos, das continuidades e das descontinuidades em suas relações, observadas na narrativa da professora Libélula:

*Outro dia, uma aluna não queria pensar para elaborar uma resposta e pediu que eu desse a resposta, justificando que estava cansada e não queria pensar. Então eu respondi: - (...), caderno completo não vai te resolver nada.*

Na medida em que nos construímos individualmente, optamos por um caminho no qual fatores econômicos, sociais, crenças, valores, acabam sendo internalizados por nós e, mesmo alheios à nossa vontade, são algo “que é real e tem sentido” (ANTUNES; OLIVEIRA e BARCELOS, 2004). Essas construções podem ser manifestadas pelas representações dos alunos da professora Libélula sobre o ensino, conforme podemos identificar na afirmativa da professora:

*Pedi aos alunos da etapa III para dizer em poucas palavras, do que tratava o texto. Aí o que aconteceu?- Os alunos foram à coordenação reclamar que a professora não estava desenvolvendo o português, que estava muito difícil aquilo. Eles queriam a aula no quadro, não queriam daquela maneira. Leitura e essas coisas eles não queriam.... O que eles mais gostam é copiar do quadro, sabe por quê?*

No entendimento da professora Libélula: “*Porque não precisa pensar. Só que, indiretamente, eu os conduzia a pensar*”.

Tomando essas experiências como aprendizagens, pode-se perceber a reflexão da professora sobre a sua prática, em favor tanto da autonomia do professor, quanto da autonomia dos educandos e educandas da EJA.

Para a professora Lira:

*Cabe a nós, professores, trabalhar a conscientização dos alunos que ainda apresentam resquícios da educação tradicional, onde recebem o conteúdo no caderno ou completam os livros didáticos com leituras que não tem nada a ver com a realidade deles.*

Referindo-me especificamente à afirmação “Só que eu os conduzia a pensar”, proferida pela professora, observo que ela revela a tentativa da professora em promover a passagem do estado de ingenuidade para o de curiosidade epistemológica do qual nos fala Freire (1996). Como ela mesma diz:

*Deverá ser devolvido ao aluno as habilidades que possibilitem a realização de práticas sociais de leitura e escrita. (...) nesse sentido, devem ser discutidos quais conteúdos deverão ser contemplados e como deverão ser enfocados.*

A visão expressa por essa professora é denominada por Freire (1996, p.41) “pensar certo”, como, por exemplo, pensar que o ensino dos conteúdos não deve ser tomado como uma experiência puramente descritiva, mas, sim, como uma experiência que “implica a

existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos”.

De acordo com Comerlato (1998), o adulto demonstra um desejo enorme de aprender, um desejo que, muitas vezes, o leva a um esforço penoso para dar conta dessa tarefa. Mas há, no entanto, alunos que, apesar de estarem conscientes dessa necessidade, estabelecem uma relação passiva diante desse desafio, como é o caso dos alunos mencionados pela professora Libélula.

Para Freire (1996), a recusa de um grupo de se apropriar das formas cultas da língua pode ser uma demonstração de resistência, uma recusa de aprender a língua do dominador.

Segundo esse autor, as resistências, “orgânica e/ou a cultural, são manhas necessárias à sobrevivência” (FREIRE, 1996, p.87). É preciso, porém, que essa condição de estar sendo oprimido nesse momento da vida seja fundamento para a rebeldia e não para a resignação. De acordo com a professora Libélula:

*A gente não ouve a voz deles, tem que chegar neles, tentar conversar, para conseguir saber alguma coisa. Não há participação deles na sala de aula. Por outro lado, tem aqueles bem espoletas, bem polêmicos, que conversam, interagem, mas em conteúdo não estão nem aí. Nós temos aqueles que são ruins no conteúdo, não participam, não se envolvem, não digo em conteúdo, mas nem para perguntar, querer saber, têm dificuldades, mesmo.*

Com relação à mudança, Freire (1996) aponta que o êxito dos educadores está nessa certeza, que jamais os abandona, de que é possível mudar. Trata-se na verdade, de desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, as injustiças e a violência que os caracteriza, bem como as possibilidades de mudança dessa situação.

Na medida em que nos construímos individualmente, optamos por um caminho no qual, como mencionei anteriormente, fatores econômicos, sociais, crenças e valores acabam sendo internalizados por nós, alheios à nossa vontade, “que é real e tem sentido” (ANTUNES; OLIVEIRA e BARCELOS, 2004). Trata-se de processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E toda essa situação desencadeia-se a partir da consideração da realidade.

*Os alunos estão matando aula, tem uns que nem entram e ficam no postinho de saúde da esquina. Esse posto faz divisa com a escola, tem um muro alto e é uma escuridão. Ali é droga, bebida, sexo, ali é tudo, naquele cantinho. A gente enxerga. Esses dias, eu*

*cheguei por ali a pé (...) cheguei para ver quem estava ali. Eles disseram: - professora, a senhora não quer tomar um vinhozinho, professora? Capaz gente! A professora está trabalhando.*

*(...) eu não vou dedurar, não vou reprimir, acho que não é por aí.*

A intenção da professora era conversar com os alunos para conhecê-los fora do ambiente institucional, isto é, a capacidade de se comportarem e de se constituírem como pessoas em interação com o outro. Saber as razões de estarem ali e não na sala de aula significou para essa professora aproximar-se de certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola. Significou buscar saber o que aquele lugar oferecia para os alunos que a sala de aula não estava oferecendo. Nesse sentido, fica evidente a vontade da professora de construir um espaço para um saber menos formal, ou, na expressão de Freire (1996, p.127-8):

Quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.

Esse é um aspecto importante a ser analisado, o qual, embora muitas vezes incomode o professor e o sistema educacional, instiga qualquer professor mais sensível a querer saber por que os jovens voltam à escola enquanto têm muitos motivos para não retornarem, mesmo nesse caso em que os alunos vêm para a escola e não permanecem nas salas de aula.

Andrade (2004) relata que pesquisas realizadas na cidade de São Paulo revelaram que o retorno do jovem à escola depende de um movimento profundamente individual e solitário e deve ser interpretado como parte de um conjunto de valores. Entre esses, está a obrigação dos pais em manterem os filhos na escola até, mais ou menos, 15 anos de idade, a partir da qual consideram concluída sua obrigação na manutenção da educação dos filhos. Sendo assim, “esperam da escola a decifração mínima do código da língua e os ensinamentos básicos de matemática, (...) que aprendam a não serem preguiçosos e a terem obrigações” (ANDRADE 2004, p.51).

Dados estatísticos mostram que, nesse contexto, o saber fazer é mais valorizado do que o saber teórico, motivo levam os alunos a desejarem, na maioria das vezes, uma escola profissionalizante.

Quando olhamos a juventude pelo viés da educação de jovens e adultos, fica mais evidente que o mundo juvenil oferece uma realidade bem variada e desigual. Por essas razões,

entre outras tantas, é fundamental valorizar esse retorno à escola, já que “representa a chance que, mais uma vez esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro, de considerar a sua existência social” (ANDRADE, 2004, p.51). Essa autora, ao afirmar que os jovens da EJA precisam de uma estratégia de impacto para serem vistos, sugere que os próprios jovens sejam os portadores dessas novas trajetórias educacionais e de vida. De que maneira? A mesma autora esclarece que “à falta de oportunidades educacionais, agregam-se as de emprego, lazer, serviços públicos, saúde, atividades culturais”.

A tentativa de descrever as representações das professoras numa perspectiva diferenciada tem o propósito de contribuir com o entendimento da natureza das tensões e complementaridades vividas atualmente no complexo campo da EJA, bem como com a compreensão de educação oferecida aos jovens e a educação oferecida aos adultos.

#### **4.4 Representações das professoras sobre os adultos da EJA**

Um dos pontos altos da Declaração de Hamburgo<sup>19</sup> (Alemanha, 14 a 18 de julho de 1997) sobre educação de adultos foi o reconhecimento de que a educação permanente não constitui apenas um direito de todas as pessoas, mas representa uma das chaves para as aspirações de cidadania do Século XXI. Os desafios do próximo milênio, sobretudo os que se referem à urgente necessidade de reduzir a miséria e a exclusão social, requerem a instauração de um sistema permanente de educação de adultos, tanto para erradicar o analfabetismo, quanto para assegurar, ao longo da vida, condições de aquisição e renovação dos conhecimentos básicos indispensáveis.

Diante do quadro de desigualdades sociais predominantes em várias partes do mundo, a educação de adultos se sobressai como uma estratégia insubstituível de proteção aos direitos humanos e de combate à pobreza, requisito fundamental para a construção da cidadania e da democracia. De acordo com a professora Libélula:

*O grupo dos alunos que apresentam mais idade, que tiveram que interromper os estudos por muitos motivos, sem dúvida procuram a EJA porque buscam uma inclusão*

---

<sup>19</sup> De acordo com Oliveira e Paiva (2004, p.31), duas vertentes passaram a configurar a educação de jovens e adultos pós-Hamburgo: a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, passa a ser vista como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência de aprender por toda a vida.

*social e, essa inclusão está diretamente relacionada ao mundo do trabalho, aspecto esse muito bem colocado no Parecer 11 de 2.000<sup>20</sup> quando faz referência a preparação para o trabalho. Realmente esses alunos vêm buscar na escola uma preparação para o trabalho, no sentido de obterem aqui condições para que possam aprender a desenvolver práticas sociais (por exemplo, leitura e escrita) que são exigidas para ingressar no mundo do trabalho, além de outras inúmeras práticas sociais que também são exigidas, juntamente com o certificado de escolarização.*

Perante a possibilidade de conseguir melhor colocação no trabalho, o aluno da professora Libélula expõe os motivos pelos quais procurou a escola. Segundo essa professora, o aluno (...) falou:

*Professora, com os meus cabelos brancos, eu voltei pra escola para melhorar no meu trabalho. Eu faço serviço pesado numa oficina. Eu gostaria, professora, de montar peças, não de fazer aquele serviço de limpeza que eu faço, (...) alcançar coisas para os outros. Eu queria montar as peças na oficina onde eu trabalho. Mas, para montar as peças, eu preciso entender os manuais, e eu tenho dificuldade na leitura. É por isso que eu tive que voltar para a escola para ver se consigo melhorar no emprego.*

No depoimento desse aluno, podemos perceber a esperança de encontrar no ensino a melhoria da sua qualidade de vida através do emprego. Essa possibilidade vem ao encontro das três funções da EJA contempladas no Parecer 11 de 2000. Fazer a reparação não só de um direito individual, mas, também, do direito de igualdade entre todos os seres humanos. Para Soares (2002), essa função **reparadora** da EJA é consequência de uma realidade resultante do caráter subalterno atribuído à educação escolar de negros escravizados, índios, caboclos, imigrantes, entre outros, na história do nosso país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor, efetiva tal função mediante a garantia de oferta de educação regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo o acesso e a permanência na escola aos que forem trabalhadores. Desde então, a EJA tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público e subjetivo na etapa de ensino fundamental.

A função reparadora pode ser observada no depoimento da professora Lira, quando relata que decidiu acompanhar a mãe às aulas do Mobral com a intenção de ajudá-la a realizar um sonho: “a alfabetização”. Esse incentivo da filha, mesmo nos anos iniciais da

---

<sup>20</sup> O Parecer CEB/CNE 11/2000 explicita três funções para a EJA: a reparadora (que devolve a escolarização não conseguida quando criança); a equalizadora (que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização); a qualificadora (entendida como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada).

escolarização da mãe, talvez tenha influenciado a escolha profissional dessa professora, conforme revela outro depoimento seu: “talvez venha daí a minha escolha pela EJA”. Ela lembra:

*Quando chegava alguma coisa do correio e tinha que assinar ou ler, era a minha tia que fazia isso. (...) Quando eu comecei a ler, então eu lia para a mãe e ela repetia o final das palavras que eu dizia. Por exemplo: “Ave Maria”; ela dizia “ria”. “Cheia de graças”; ela dizia “açãs”. Se a gente cantava, ela repetia o finalzinho. Até meio alto, como que querendo dizer: “eu sei”.*

Nesse sentido, entendo que a escola pode contribuir para a reparação dessa dívida social e abrir espaço para outras modalidades mais amplas de cidadania, além de representar uma via de reconhecimento de si, da auto-estima e de igualdade.

A igualdade e a desigualdade continuam a ter uma relação imediata com o trabalho, visto que as novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo requerem cada vez mais acesso aos diversificados saberes. Assim, aqueles que se virem privados dos saberes básicos, podem se ver excluídos dos seus trabalhos e de novas oportunidades.

*Éramos uma família com muitos filhos, o pai ganhava pouco, era bem difícil. Às vezes, o que nós comíamos era café engrossado com farinha de mandioca. Era o que tínhamos pra comer; só o pai trabalhava. Quando a coisa começou a ficar muito feia mesmo, a mãe chegou a lavar roupa para dezessete milicos. Meu irmão mais velho vendia rapadura de leite que minha mãe fazia. Com 15 anos eu comecei a trabalhar no comércio para ajudar em casa (Lira).*

Nesse momento, a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, torna-se um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades oferecida pela função **equalizadora**. Essa função vai dar cobertura aos trabalhadores e membros de outros segmentos sociais, possibilitando a esses indivíduos a reentrada no sistema educacional, de modo a readquirirem a oportunidade de um ponto igualitário nas disputas sociais (SOARES, 2002).

Esta função vem oportunizar aos trabalhadores a permanência no trabalho, conforme explicou a professora Lira:

*Os alunos mais velhos querem terminar o Ensino Fundamental mais para se firmarem no trabalho (...), a discussão dos saberes é diferente. Tem um aluno de trinta e poucos anos que a empresa está exigindo Ensino Fundamental completo.*

Conferindo com as impressões da professora Lira, a professora Libélula expõe:

*Realmente esses, os alunos de mais idade vêm buscar na escola uma preparação para o trabalho no sentido de obterem aqui condições para que possam aprender a desenvolver práticas sociais, por exemplo, leitura e escrita, que são exigidas para ingressar no mundo do trabalho, além de outras inúmeras práticas sociais que também são exigidas, juntamente com o certificado de escolarização.*

A tarefa de propiciar a atualização de conhecimentos para todos e por toda a vida chama-se função **qualificadora** da EJA. Para Soares (2000, p.41), essa “(...) é mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares”.

Para a professora Libélula, esses alunos

*têm mais vontade, se angustiam se não conseguem fazer alguma coisa. Eles já sabem o que eles precisam buscar (...) eles voltam conscientes, (...) voltam para a escola com o desejo de melhorar de vida, dar continuidade aos estudos para melhorar no próprio emprego. Nós temos alunos que dizem: - Deus me livre parar de estudar porque eu vou pra rua.*

#### **4.5 As representações das professoras sujeitas sobre os/as professores/as de EJA**

Diante da amplitude que se apresentou com relação ao tema, decidi manter a atenção sobre a formação de professores e, sobre como estamos entendendo esse processo de “transformação do si em que as relações que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo são fundamentais” (PEREIRA; FAGUNDES, et al, 2006, p.79).

Olhando sob esse aspecto, lembro Dominicé (1982), quando mostra a contribuição qualitativa como uma opção metodológica que leva a um debate epistemológico sobre o papel da subjetividade e, com isso, à elaboração do conhecimento. Dessa forma, não podemos nos satisfazer com a neutralidade.

Retomo novamente a pergunta: quais as representações têm as professoras colaboradoras sobre os professores de EJA? Isto é, sobre si mesmas? Para tanto, deixo fluir as múltiplas vozes das professoras, alimentadas tanto pelas certezas quanto pelas incertezas, com relação às suas performances.

De acordo com Kurek (2004), as atividades de um docente enquanto ministra uma aula pode ser comparada a de um ator, de modo que ambos expressam algo na presença de outro(s), isto é, executam ações para vivenciar uma idéia. Nesse espaço, podem ser destacados aspectos marcantes que, segundo Kurek (2004, p. 156-7) são:

O formal, constituído pelo conteúdo formal, específico em cada disciplina, explicitado nos currículos e planos de aula, para o qual o professor irá buscar métodos de ensinar e/ou transmitir. O outro aspecto é o simbólico: constituído pelas aprendizagens que se processam numa forma de percepção, não racionalizada, em níveis diferentes entre professor e aluno.

Para Kurek (2004), o processo de formação do professor é a sua história de vida. Assim, pode decidir que tipo de vida quer estar experienciando nas atividades em sala de aula. Esta atitude depende do seu amor pela vida e o conseqüente amor pela profissão, independentemente de um plano pré-fixado.

Um exemplo desse aspecto formal cabe ser reapresentado aqui, sobre a professora alfabetizadora na escola da professora Lira. Assim a professora conta:

*Há pouco tempo atrás, tinha uma professora que chegava na escola com aquele caderno amarelado pelo tempo. (...)*

*Eu questionava: - e o teu planeamento?*

*Ela respondia: - eu alfabetizo assim há anos, eu consigo alfabetizar.*

Outro exemplo da formalidade dos conteúdos é apresentado pela professora Libélula:

*“A gente entrava na sala de aula depois da aula dela e encontrava o quadro cheio, pura “decoreba”. Por exemplo: as partes da planta”.*

De acordo com a experiência desta professora: *“Ela vai cobrar do aluno que reproduza o conteúdo”.*

*Essa mesma professora contou o que encontrou no quadro num outro dia: “um peixe lindo, desenhado com todas as partezinhas, para saber o nome. (...) Eles estavam apavorados. (...) É por isso que muitas vezes evadem...”*

Esses depoimentos nos tocam a sensibilidade e, levam-nos a pensar o quanto é importante tomarmos estas situações como sendo um problema de todos os educadores de jovens e adultos. É a representação do professor sobre o professor dessa modalidade que está em questão. Queremos mudar essa realidade?

Barcelos (2006, p.58), traz em seu texto a seguinte colocação: “aqui reside a diferença entre o simples acontecimento e o que fica em nós deste acontecido. Sim, porque são muitas

coisas que nos acontecem a cada dia, a cada hora. No entanto, nem todas elas nos produzem sentidos”.

Ainda com referência à formação de professores, as práticas de sala de aula reveladas pelas colaboradoras tornam-se fundamentais, na medida em que refletirmos “sobre o que delas nos interessa, o que elas nos dizem, o que elas nos produzem de sentidos. Enfim, sabermos decidir o quanto e o que delas é relevante para a nossa vida” (BARCELOS, 2006, p. 59), pois, diz respeito ao nosso trabalho.

Nesses exemplos, vemos como as nossas práticas estão desarticuladas e, nestas condições, as mentes perdem suas aptidões para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus contextos.

Sendo assim, repensar a prática a partir da ressignificação das representações imaginárias é um processo que envolve as trajetórias de vida das pessoas dos educadores, com a intenção de reconhecer, de acordo com Morin (2002), em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, na diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Conforme este autor:

A transformação interna começa a partir de criações inicialmente locais e quase microscópicas, efetua-se em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos e surge como desvios em relação à normalidade. Se o desvio não for esmagado, pode, em condições favoráveis, (...) proliferar de modo epidêmico, desenvolver-se, propagar-se e tornar-se tendência cada vez mais poderosa (MORIN, 2002, p.81-2).

Contudo, muitos professores vêm desenvolvendo experiências incentivadoras da autonomia e da liberdade para o diálogo entre os educadores e os educandos. Acreditam que, com o diálogo e a participação de todos os envolvidos no processo educacional, consigam conhecer as causas da evasão, bem como das longas permanências dos alunos nas mesmas etapas.

A partir desse entendimento, o educador assume uma postura de pesquisador da sua prática, pesquisador de si, considerando o lado simbólico de que nos fala Kurek (2004), considerando um nível diferente de percepção entre o professor e os alunos, de maneira não racionalizada.

A narrativa da professora Libélula vem ao encontro dessa idéia, quando diz: “*eu acho que está faltando para esses alunos um atrativo, como envolvê-los numa atividade diferente ou até conversar com eles para ver o que eles pensam e querem. Até fora da sala de aula, procurar interagir com eles*”.

Esta professora citou como exemplo: “o projeto do jornal que desenvolveu (...). Porque em EJA a gente tem que prestar muita atenção, ter sensibilidade, escutar a voz deles”.

Para esta professora, uma boa concepção de trabalho com a EJA e, conseqüentemente, uma representação positiva do profissional dessa modalidade de ensino é:

*Aquela que contemplasse em todas as disciplinas o desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita, por considerar essas habilidades fundamentais em qualquer prática social interativa, do aluno com o meio onde vive, seja na manifestação das suas opiniões ou para satisfazer seus objetivos.*

Para a professora Fênix, um bom professor de EJA primeiramente tem que ter um aperfeiçoamento. De acordo com esta professora:

*Sem possuir um referencial teórico jamais poderá trabalhar com eles (...). Quando eu chego na sala de aula, observo se os meus alunos estão bem e o que eles estão sentindo. A gente tem que ser psicóloga de vez em quando. Acho que é por isso que eles gostam de conversar comigo e demonstram gostar de mim. (...) Eu adoro trabalhar com adolescentes e adultos.*

Acredito que uma mensagem pode ser retirada dessa conversa, esta vem ao encontro do pensamento de Barcelos (2006), que vê na educação, como ofício e ato político, uma das contribuições mais generosas, pois podem ser (re)desconstruídas certas verdades e representações cristalizadas na nossa sociedade, o que a professora referida acima já começou a realizar.

## CAPÍTULO 5

### OS SABERES DAS PROFESSORAS SUJEITAS

A profissão de professor, como ocorre com as demais, é posta pelas sociedades em resposta a um dado contexto e momento históricos. Algumas deixaram de existir, dando lugar a outras. Existem, no entanto, as que adquiriram um estatuto de legalidade, continuam com práticas cristalizadas e com significado burocrático. Outras, como é o caso da profissão de professor, não desaparecem por possuírem um caráter mais dinâmico; porém, transformam-se em resposta às demandas da sociedade. Conforme Pimenta (1999, p.18):

A sociedade espera do professor que, no seu ato de ensinar como processo de humanização dos alunos, com eles desenvolva seus 'saberes-fazer' docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Nesse sentido, esperamos uma nova concepção de educação em que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, ou, nas palavras de Delors (2000, p. 90), “revelar o tesouro escondido em cada um de nós”. Entretanto, nem sempre encontramos o esperado. Conforme a professora Lira,

*os professores que foram trabalhar na educação de jovens e adultos eram educadores do ensino regular e alguns ainda são. Trabalham de dia no ensino regular e de noite são professores da EJA. Eles têm uma dificuldade de trabalhar metodologicamente com a questão do conteúdo em si na sala de aula. Tem alguns professores que apresentam essa resistência.*

Percebemos na fala dessa professora que a educação de jovens e adultos está se constituindo, conforme sugere Santos (2001), em meio a incertezas e desassossegos. Se por um lado conseguimos avanços significativos, por outro ainda existem dificuldades. Em meio a tantas mudanças, há mais dúvidas do que certezas e, por isso, na visão da professora Lira, “o professor se sente ainda com medo de dizer para a turma que tem coisas que não sabe”. Ela observa: “Eu acho que os professores mais novos se saem melhor nesta questão”.

Para Tardif (2002, p.11), a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do trabalho diário realizado. Segundo esse autor, “o saber é

sempre saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Além disso, o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade do professor, com a sua experiência de vida as relações com os alunos em sala de aula.

Nessa mesma direção, a professora Lira comenta uma situação vivenciada na sua escola: *“Tinha uma professora que chegava lá na escola com um caderno amarelado pelo tempo, uma professora alfabetizadora. Ela está na EJA agora, com a etapa I, alfabetizando”*.

Discutir a questão dos saberes dos professores alfabetizadores, seus conhecimentos, suas competências, suas habilidades e as experiências que utilizam na sua prática docente é uma atitude que nos leva a refletir sobre as concepções de ensino e aprendizagem que permearam a vida desses profissionais. Com relação a essa situação, Tardif (2002) escreve que os formadores de formadores fazem com que os alunos, durante as suas formações, adquiram uma postura de passividade, somente assistindo as aulas para, a partir delas, aplicarem os ensinamentos adquiridos nos seus locais de trabalho, muitas vezes reproduzindo essas mesmas relações na prática. Lembrando que os professores do município de Santa Maria, não tiveram oportunidade de formação inicial que contemplasse estudos relacionados à essa modalidade de ensino - EJA, na universidade pública desta cidade.

Com relação à visão infantilizada do adulto, as pesquisas de Baquero e Fischer (2004) apontam que as iniciativas nessa área não atribuem um espaço próprio ao adulto cidadão. Conforme essa autora:

Por no saber leer y escribir el analfabeto es “pasado” a la condición de niño, y es tratado como niño. Es importante destacar que la concepción infantilizada del adulto analfabeto es superada por los modelos de escolarizados de EJA, la que se orienta por la pedagogía freireana, la cual combate esse prejuicio y divulga una nueva imagen: El analfabeto como un ser humano, capaz y productivo, responsable de gran parte de la riqueza de la nación (BAQUERO; FISCHER, 2004, p. 249).

Não podemos generalizar, mas ainda encontramos professores que mantêm práticas que se caracterizam como “transmissoras”, fazendo seu trabalho de forma prescritiva, sem perceber sua capacidade de produzir e legitimar seus saberes. Nesse sentido, Tardif (2002) escreve:

Os saberes que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2002, p. 40-1).

Outro ponto importante relacionado aos saberes e à construção da *identidade profissional*, Pimenta (1999), parte dos valores e significados que cada professor confere ao ato educativo no seu cotidiano,

de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias, de seus anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor. Como também, a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e com outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 19).

Não há dúvidas de que o ato educativo é permeado por valores e significados pessoais, os quais se manifestam nas suas práticas. Reportando-se a uma boa concepção de trabalho com EJA, a professora Lira aponta:

*Valorizar o conhecimento que o aluno traz do seu meio é muito importante. Acompanhei o trabalho de uma alfabetizadora que utilizava as palavras conhecidas dos alunos no seu trabalho. Como na sala de aula havia pedreiros, faxineiras, donas de casas, lixeiros, padeiros, etc, a professora selecionava palavras a partir dos afazeres dos alunos, escolhidas por eles. Palavras que eles não sabiam escrever e que gostariam de aprender. O interesse dos alunos foi grande. A elaboração de frases e pequenos textos não demoraram a acontecer.*

Diante dessas considerações, mencionamos o quanto é importante compreender, na fala de um professor, as experiências marcantes para a constituição do seu “eu profissional” (TARDIF, 2002, p.67). Essas experiências, quer sejam vivenciadas na família, quer na escola ou na vida profissional, proporcionam referenciais importantes que serão mobilizados no exercício da profissão.

Entretanto, na prática, essa é uma das facetas desse complexo processo que envolve o ensinar. Assim, Tardif (2002) sugere que comecemos a pensar as questões dos saberes docentes, enquanto grupo social, pela posição estratégica que os professores exercem na complexa sociedade contemporânea, tendo em vista os diversos fins que esta atribui aos saberes que produz e mobiliza.

Para o autor, desde a década de 60, assistimos a uma ruptura no campo tradicional da epistemologia com a abertura ao estudo dos “saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação através dos quais a realidade social e individual é constituída” (TARDIF, 2002, p. 255). Esse conjunto de saberes é denominado “epistemologia da prática profissional” por Tardif (2002). Segundo ele, os chamados saber, saber-fazer e

saber-ser englobam, contemporaneamente, os conhecimentos, as habilidades ou aptidões, as competências e as atitudes, os quais são denominados “*saberes sociais*”.

Se atribuirmos ao termo “saberes sociais”, o conjunto de saberes de uma sociedade e, de “educação” ao conjunto dos processos de formação e aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros dessa sociedade com base nesses saberes, então precisamos ouvir o que os professores têm a dizer sobre as suas práticas e mostrar os saberes que possuem e transmitem aos alunos (TARDIF, 2002).

Nesse contexto, é importante conhecer e refletir acerca dos *saberes pessoais* utilizados pelos professores no âmbito de sua profissão. Esses saberes integram-se no seu trabalho porque fazem parte da sua vida, da sua história, isto é, se dão pela socialização primária. São provenientes do ambiente familiar e da educação, ao longo da vida.

O relato da professora Lira sobre uma situação acontecida no início da escolarização e que marcou sua vida, provavelmente devido à maneira como era tratada pela professora, ilustra essa idéia:

*Eu não lembro da professora da primeira série, mas lembro da professora da terceira série. Foi uma pessoa que me marcou bastante, porque quando eu não conseguia entender, ela me explicava.*

A atenção dispensada pela professora no momento em que “explicava” provocou uma marca, uma emoção positiva, quer dizer, uma relação de cuidado.

De acordo com Maturana (2004, p.45), “A emoção que estrutura a coexistência social é o amor, ou seja, o domínio das ações que constitui o outro como um legítimo outro em coexistência”. Para esse autor, a vida que vivemos, o que somos e o que chegaremos a ser, estejamos conscientes ou não, segue o caminho do emocionar.

Para essa professora, a primeira série não foi significativa porque não foi tocada pelo emocionar no sentido da valorização do seu eu pessoal. Reconhecia-se como uma “tábula rasa”<sup>21</sup> em relação aos conhecimentos prévios, dizendo: “*Quando eu entrei na escola eu não sabia nada*”.

A partir dessa revelação podemos entender porque esta professora da terceira série foi tão importante. Segundo Tardif (2002), ao longo da história de vida pessoal e escolar, as

---

<sup>21</sup> O filósofo inglês John Locke, considerado o protagonista do empirismo, foi quem esboçou a teoria da Tabula Rasa. Para Locke, todas as pessoas ao nascer o fazem sem saber de absolutamente nada, sem impressões nenhuma, sem conhecimento algum.

experiências significativas e as relações determinantes com professores contribuem para modelar a identidade pessoal dos futuros professores e seus conhecimentos práticos.

À medida que o tempo foi passando, Lira foi buscando mais confiança e conquistando espaço como ajudante da professora, mas também percebe a sua capacidade de liderança. Assim ela conta:

*Lembro que elogiavam muito como eu era na escola, eu ajudava as crianças a fazerem as tarefas (...). Quando a professora fazia as atividades, eu ajudava ela a trabalhar. Eu percebia, assim, que eu exercia uma liderança no grupo. Acho que as pessoas me viam assim desde pequena... (risos)”.*

Fazer algo pelo outro ou para ele não constitui subordinação ou servidão. “É a emoção sob a qual se faz ou se recebe o que é feito que transforma esse fazer numa coisa ou noutra”(MATURANA, 2004, p.21).

Sabemos que o respeito por si mesmo e pelo outro surge nas relações de aceitação e confiança mútuas. O professor consciente dessas relações estabelece, com seus alunos, vínculos capazes de desenvolver referências para a vida toda, como a professora Libélula revela:

*Eu tenho boas lembranças da professora C.V. Ela era muito carinhosa com a gente, a família dela também. Como a gente morava ali naquelas redondezas, todos se conheciam. O pai dela era amigo do pai, então elas nos tratavam muito bem. Não só nós, como todas as crianças.*

A essas experiências somam-se outras vivências que produziram significados ou impressões fortemente impregnados de afeto, como revela a mesma professora:

*A professora de português era da biblioteca. Então nas horas vagas ela me chamava para ajudar a organizar os livros na biblioteca e eu gostava. (...) foi ela que me ensinou análise sintática e declamar poesia.*

Uma observação que pode se tornar um importante elo entre os saberes pessoais e os saberes profissionais é o fato de a professora Libélula tomar como exemplos positivos os professores de Língua Portuguesa ou disciplinas afins, área de conhecimento que mais tarde escolheu para seguir. Assim ela fala:

*Tive um professor que me marcou bastante também. Ele era daqui de S.M. Ia lá na escola, em V.V., uma vez por semana. Ele levava muita revista de atualidades para nós. O tempo da “Manchete”, “Cruzeiro”, e eu gostava muito. Naquele tempo tinha a classificação: primeiro lugar, segundo lugar... Eu sempre estava entre os primeiros. No máximo o quarto lugar.*

Já a professora Fênix revela que as primeiras referências que influenciaram sua escolha profissional vêm da convivência com a mãe, que era professora. A esse respeito Maturana (2004) traz algumas contribuições, dizendo que a criança percorre um caminho de transformação que inicia com a mãe, num processo de simbiose. Após, passa pela consciência corporal e depois chega à orientação para si mesma. Esses processos se revelaram decisivos para a escolha profissional da professora Fênix. Como ela mesma conta:

*Por estar junto com a minha mãe, observando ela dar aula, eu me alfabetizei aos cinco anos, ouvindo-a ensinar os outros. Por conviver sempre com ela, na área da educação, acho que por isso, eu segui a profissão. A minha mãe foi sempre uma referência para mim, ela era uma excelente alfabetizadora.*

Além disso, as referências positivas no contato com a mãe estimularam a expansão das habilidades dessa professora, estimulando o gosto pelo que faz. Ela diz que “A mãe gostava de ser professora e eu gostava de ir com ela para a escola. Talvez venha daí o fato da minha escolha”.

Quando essa professora foi indagada sobre a sua escolha, entusiasmada, falou: “Amo! Amo! Amo! Eu acho que vou ficar velha, enrugada e vou continuar trabalhando, porque é onde eu busco energia (risos...)”.

Dessa forma, podemos dizer que uma parte importante da competência profissional das professoras tem raízes em sua história de vida, ou seja, nas experiências como alunas no contexto escolar, nas vivências da infância, bem como nas relações familiares e sociais.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos envolve uma complexidade muito grande, visto que se trata de um campo heterogêneo, dirigido a um público que se caracteriza por uma histórica exclusão social. Essa realidade configura determinadas especificidades que impõem múltiplos desafios para a formação dos educadores, uma vez que a ausência de produções e legitimações de saberes aponta para a necessidade de maiores conhecimentos para essa modalidade de ensino.

Essa realidade desassossega as professoras e provoca muitas interrogações. As questões colocadas por Barcelos (2006, p.77-8) convidam a refletir sobre:

Quem é este(a) educador(a) que foi chamado, convidado, às vezes convocado para ser professor(a) na Educação de Jovens e Adultos? Como aconteceu de alguém que ministrava suas aulas para os anos iniciais, trabalhando, portanto, com crianças, ver-se não mais que de repente envolvido com jovens e adultos em um processo de alfabetização?

Quem é este(a) educador(a) que “do dia para a noite viu-se diante de homens e mulheres jovens e adultos(as), não raro de rosto cansado e corpo doído, chegando à escola após uma longa jornada de trabalho.

Ao mesmo tempo em que as interrogações desse autor nos inquietam, observamos na fala da professora Lira, a importância de novos estudos nessa área:

*Eu vejo assim, ó, que eu tenho um conhecimento um pouco mais aprofundado porque eu me dediquei enquanto eu estava na Secretaria e porque eu sou supervisora. De legislação, posso te dizer que tenho um conhecimento significativo sobre a educação de jovens e adultos. A gente precisa ler, a gente se propõe (...) para que o aluno resgate o seu conhecimento e que ele tenha acesso à cidadania dele. Só que nós temos uma dificuldade na formação inicial e continuada do educador.*

A professora Fênix também salienta a necessidade de saberes específicos para trabalhar na EJA, dizendo que:

*O professor que tiver que atuar na educação de jovens e adultos primeiramente deve fazer cursos de aperfeiçoamento. Sem possuir um referencial dificilmente poderá trabalhar com eles (...) nem compreender o aluno e sua realidade diária.*

Diante das considerações dessas professoras, podemos dizer que *os saberes provenientes da formação inicial e continuada* poderão desempenhar um papel fundamental na configuração de uma proposta de ensino que atenda as especificidades dessa modalidade. Para tanto, essa proposta precisa ser entendida como um processo de construção, no qual os professores não sejam apenas consumidores, executores e técnicos de sua ação pedagógica, mas, sim, profissionais criadores, inventores e capazes de pesquisar a partir do seu cotidiano.

Nesse contexto, *os saberes da experiência* constituem mais um desafio dos saberes da docência. Eles são produzidos no cotidiano, num processo de reflexão na prática, com as práticas dos colegas de trabalho e os estudos produzidos por outros educadores da área (PIMENTA, 1999), neste caso, a da educação de jovens e adultos.

Este estudo mostra o quanto é fundamental que os saberes da prática sejam trabalhados a partir das histórias de vida das professoras. Muitas vezes as representações que as professoras manifestam a respeito de suas experiências como alunas e no dia-a-dia em sala de aula possibilitam a compreensão e a ressignificação das práticas que programam,

constituindo, assim, um processo de aprendizagem docente. É o que podemos perceber na fala da professora Libélula:

*Olha! eu me lembro, eu nunca gostei de fazer prova. Na minha prática sempre procurei fazer outras formas de avaliação. Era taxada como relapsa por minhas colegas, mas fui buscando, estudando, e isso não foi de uma hora para outra. Aprendi bastante e hoje sou feliz por entender a avaliação dessa forma, e minhas colegas dizem: “a Libélula é que sabe”.*

No sentido de buscar um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem, numa reflexão sobre os saberes construídos no decorrer de sua experiência pedagógica, a professora Lira observa:

*Penso que modifiquei várias vezes meu pensamento a partir das dificuldades que encontrei para alfabetizar. Acredito que passei por vários processos e que a legislação, a didática e a educação popular têm me ajudado a levar em consideração as reais necessidades e a história de vida dos alunos(as). (...) Devemos repensar numa metodologia diferenciada que atenda as diferentes etapas de aprendizagem dos educandos (as) e compreenda o seu desenvolvimento cognitivo.*

Para responder a questão “a quem educar?” se faz necessário uma distinção entre o ponto de vista ingênuo e o crítico (PINTO, 2000). A consciência ingênua colabora para que persista a desigualdade; não deseja, ainda que não declarada, a instrução de todos. A consciência crítica, por isso desalienada, compreende que todos devem e têm condições de serem instruídos. Porém, a consciência crítica sabe que só é possível fazer a educação total do povo pela educação do próprio povo, à medida que este vai se conscientizando.

*Pegar os conteúdos do currículo, por exemplo, e transformar aquilo ali num meio para chegar a um fim (...) para chegar a desenvolver aquele conhecimento em habilidades é difícil, a gente tem dificuldades, mas não é impossível (Libélula).*

A fração letrada da sociedade é “quem educa”. Nas sociedades onde há concentração do poder econômico, a função de educar é delegada a um grupo de indivíduos instruídos e condicionados às forças sociais. Pinto (2000, p.48) observa: “Daí a necessidade de despertar nos educadores o sentimento de dignidade e autonomia, sendo esta, concebida não como desligamento do solo social, e sim como poder de escolha pessoal, crítica, livre das forças sociais a que se identifica”. O autor complementa o perfil do educador, enfatizando que “a sua

preparação é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir aos discípulos”.

Ao buscar a tomada de consciência das condições sociais do seu trabalho, muitas vezes o professor encontra dificuldades para ultrapassar as barreiras que inviabilizam as transformações. Nesse sentido, “essa superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (FREIRE, 1996, p. 34). Referindo-se a situações de superação, a professora Libélula conta a seguinte experiência:

*Eu desenvolvi dois projetos que considere bons. Ambos envolvendo a leitura. O primeiro partiu de uma constatação minha em sala de aula, de uma conversa informal com os alunos, antes de começar a aula. (...) Eu entrei lá e comecei perguntar a eles assim: - Quem é que assiste o Jornal Nacional? Quem ouviu tal notícia? Uma aluna respondeu: - Ai, professora, eu não leio nada, não assisto noticiário. Então eu perguntei: - Mas, por quê? Ela respondeu: - Eu não entendo nada daquilo. Eu não assisto porque não gosto, não entendo nada. Outros também disseram a mesma coisa.*

A professora revelou que, naquela hora, não sabia o que dizer. Sabia, porém, que desaproveitar aquela manifestação dos alunos não resolveria o problema. Ocorreu-lhe, então, a seguinte:

*Gente! Vamos pensar numa solução! Porque não é possível a gente viver sem saber o que está acontecendo à nossa volta. O que vocês acham da gente começar trazer jornal para sala de aula? Porque no jornal a gente pode trabalhar melhor. Na televisão a notícia é mais curtinha. No jornal a gente pode ver a notícia na íntegra, mais esmiuçada. Vai ajudar vocês a entender melhor, eu posso ajudar no que vocês não entenderem.*

A escuta sensível da professora auxilia na compreensão dos sentidos construídos pelos alunos, o que, segundo Oliveira (2007, p.193) situa-se “na perspectiva dos saberes necessários a uma prática educativa que produza sentidos (...) na dimensão do saber-ser”. Para esta autora,

um saber ser que acolhe os saberes e as representações do outro como legítimas, sem preconceitos e pré-julgamentos. Nessa acolhida, organiza o trabalho educativo na sala de aula, a partir do mundo vivido, das experiências significativas, do desejo agora compartilhado, de tradução das concepções trazidas para outros modelos explicativos/interpretativos (OLIVEIRA, 2007, p. 193).

Libélula, entusiasmada, comentou:

*Olha! Foi tão produtivo que tu não fazes idéia. Eu trabalhei quase o ano inteiro. Às vezes eu fico pensando: - Eu acho que eu, naquela hora fui iluminada, porque de uma necessidade deles, eu pensar aquilo ali, foi muito bom. Queria que tu estivesses lá para ver a motivação e o que esta gente rendeu! A partir daí desenvolvemos outro projeto.*

A metodologia utilizada pela professora foi concebida na perspectiva de criar condições para que os alunos encontrassem, nas notícias do jornal, respostas ou referências às demandas da vida cotidiana. Podemos dizer que, ao aproximar-se dos educandos, isto é, do saber do senso comum, essa professora desenvolveu o que Freire (1996) chama de “curiosidade epistemológica”, que é, segundo esse autor, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista.

De acordo com Freire (1996), o principal saber de que um educador “pragmático” necessita na sua prática, é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana, independentemente da faixa etária com que trabalhe. O essencial é saber que é um trabalho realizado com gente em permanente processo de busca,

Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. (...) Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo negar a quem sonha o direito de sonhar (FREIRE, 1996, p.163).

Na perspectiva de conhecer os saberes das professoras, percebo uma diversidade dos mesmos, sendo estes, situados entre o individual e o social, isto é, entrelaçados às suas histórias de vida pessoal e profissional. Elas falam em saberes adquiridos na família, saberes curriculares, saberes da formação inicial e continuada, programas, instrumentos e condições de trabalho, mas, sobretudo, naqueles adquiridos em sua experiência de trabalho cotidiano.

## CAPÍTULO 6

### PERFILANDO OS CAMINHOS, REVELANDO OS “ACHADOS”

Penso que esse espaço é muito importante, tanto para mim como pesquisadora, como para as sujeitas desta pesquisa, pois aqui ficam registrados os fatos e achados considerados “marcantes”. Dessa forma, busco os primeiros desassossegos que me mobilizaram para realizar esse trabalho, hoje fundamentais para a minha formação como pessoa e profissional, pois aqui tive a oportunidade de acompanhar e conhecer mais detalhadamente, teorias e práticas relativas à complexidade dessa modalidade de ensino, a EJA.

Nessa trajetória, acionei a memória no sentido de resgatar na minha história de vida alguns momentos que considereei significativos os quais, levaram-me a fazer algumas escolhas, entre estas, a da profissão docente. Assim como foi para mim, percebi que para as professoras colaboradoras também foi, devido terem transitado por todas as idades das suas vidas, desde a mais tenra infância, aos tempos da escolarização inicial com professores que lhes produziram marcas, às influências na escolha profissional e, atualmente, às suas práticas pedagógicas.

Os estudos nessa área me levaram a compreender que o processo da formação docente necessita de tempo. Tempo para pensar, escutar, refazer as idéias, para acomodar as inovações e, decidir querer falar para alguém. Pois, sem essa disposição, nada se conhece. Foi com esse intuito que privilegiei as falas das professoras e as escutei com atenção e cuidado.

Convenci-me ainda mais que as Histórias de Vida são fundamentais para repensar as questões da formação docente a partir das Representações e do Imaginário Social. Estabelecer aproximações entre os saberes pessoais e os saberes profissionais das colaboradoras foi uma experiência significativa no sentido de recolocar a “pessoa” das professoras no centro dos estudos sobre as suas formações. Nesse exercício apareceram crenças, valores, os mitos e os ritos que mobilizaram as suas representações e os seus saberes.

Outra contribuição desta pesquisa consiste em mostrar, a partir de estudos qualitativos, as relações entre pesquisadora e as professoras sujeitas. Com isso, quero dizer que as fronteiras entre uma e as outras partes, tenderam a se apagar ou pelo menos a se deslocar, proporcionando o surgimento de novos lugares nesse processo: a pesquisadora conhecendo as

suas histórias pessoais, profissionais e o seu ambiente de trabalho e, as professoras se tornaram pesquisadoras de si. Acredito ser essa, uma das formas possíveis de repensar os fundamentos da formação para o magistério.

A partir dos relatos orais e escritos, foi possível perceber que o trabalho educativo nas escolas acontece de modo peculiar, num entrelaçamento entre os tempos, os espaços, as palavras, os gestos, os feitos e os não feitos, os ditos e os não ditos de professores e alunos que compõem os seus cotidianos.

Por mais conscientes que estejam da importância da educação para os jovens e adultos, não posso deixar de registrar as dificuldades encontradas com a crescente participação dos jovens nas salas de aula da EJA. As professoras dizem que, grande parte dessa dificuldade diz respeito aos diferentes objetivos dos jovens em relação aos adultos que a frequentam. Conforme elas mesmas afirmaram, a maioria deles têm pouco interesse (...) querem ficar fora da sala de aula (...) não têm persistência (...) deixam a pasta e saem antes do início da aula.

Esta é uma situação paradoxal percebida pelas professoras que não estão encontrando em suas ações educativas instrumentos de mobilização para atender os jovens das classes populares. Sabe-se, no entanto, a pouca relevância atribuída à essa modalidade de ensino, onde cresce cada vez mais o número de jovens nas classes de EJA, na mesma proporção são prejudicados pelas políticas econômicas. Nas falas das professoras, os jovens que retornaram à escola, não estão encontrando as respostas que aqui vieram buscar.

Enquanto ator social, o professor desempenha um papel importante como agente de mudanças, porém numa sociedade caracterizada por uma estrutura fortemente desigual como é a sociedade brasileira, continua provocando a ruptura e as desigualdades, como as próprias colaboradoras mencionaram: “para mim, os alunos da EJA são excluídos”. Este pensamento remonta justamente ao surgimento das pedagogias tradicionais modernas que persistem à ordem escolar atual. Sendo o ensino definido como uma interação social, necessita, por exemplo, de um processo de “co-construção” dessa realidade por parte dos professores, alunos, Secretarias de Ensino e os outros órgãos envolvidos nesse processo. Neste caso, a ênfase deve ser colocada na colaboração mútua e nas interações com outros atores sociais, procurando instituir um novo sentido às propostas educativas de jovens e adultos, pensando em conquistar um espaço com oportunidades para a experimentação, conforme a professora Libélula declara: *“Toda a equipe tem que se engajar mais nessa busca de solução com o apoio da coordenação (...) só os professores quererem não basta (...) tem que ter o apoio da equipe diretiva, porque nós, para trabalhar, precisamos de material, nós precisamos de*

*planejamento, nós precisamos de formação, nós precisamos de tempo (...) eu sei que é difícil, a gente tem dificuldades (...) mas não é impossível*". Aqui procuro responder uma das questões desta pesquisa que se refere às condições docentes para atuar nessa modalidade de ensino.

O trabalho que o professor realiza nas escolas confere a ele competência profissional. Sendo assim, os saberes intervêm como fundamentos da sua qualificação profissional, sancionada pela obtenção de um título, e que são também, a própria matéria do trabalho educativo, uma vez que esse trabalho pressupõe a aquisição de conhecimentos, saber-fazer, habilidades, etc, pelos alunos.

Contudo, observei que não basta valorizar o saber profissional dos professores para modificar realmente o papel que atribuímos a eles. É necessário que este saber seja acompanhado de uma transformação substancial nas relações que o grupo de professores mantém com os outros grupos e instâncias que definem o seu trabalho e os seus conhecimentos.

Entendo também, que estamos experimentando uma heterogeneidade considerável de concepções e saberes na EJA, com associação de diferentes concepções entre o modelo formal e o modelo informal de educação. De um lado um caminho "instituído" com práticas pedagógicas sistematizadas, voltadas à compensação da escolaridade na idade considerada apropriada. De outro lado, num caminho "instituinte", aparecem práticas associadas em torno da solução de problemas cotidianos, como é o caso das oficinas de costura, culinária, edificações, trabalhos manuais, etc. Dessa forma, os conteúdos são trabalhados no contexto experiencial, tentando fazer um elo com os conteúdos de caráter mais teórico. Nessa tendência, há um movimento em direção a uma estrutura curricular mais flexível para a EJA, na tentativa que se dêem correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos. Conforme a professora Lira: "*Tentamos fazer um elo de reconstrução*".

Entre outros saberes manifestados pelas professoras, observei os "saberes experienciais", os quais se manifestaram em situações decorrentes de fatos e/ou ações a partir das quais, permitiu-lhes resolver o presente pela experiência passada e, por conseguinte, esclarecer o futuro. Essa experiência é articulada pelo fator tempo e pelas representações interiorizadas tanto em nível consciente como no inconsciente, e envolve negociação de sentidos, forças e interesses que podemos chamar de saberes ou habilidades pessoais, como as reveladas pela professora Libélula: "*Tenho observado que aqueles que não se comunicam*

*oralmente apresentam dificuldades na escrita (...) para esses alunos, eu acho que tem que ter um atrativo como: envolvê-los com alguma atividade, ou até conversar com eles, até fora da sala de aula. Procurar interagir com eles”.*

Os critérios “tempo e qualidade de docência”, foram elementos importantes para as análises, devido à possibilidade das professoras terem recorrido à memória e lembrado, uma quantidade considerável de acontecimentos, situações e experiências. Experiências essas, não apenas sobre si, mas, sobre o modo de organizar e realizar o trabalho docente, pautados nos primeiros anos da vida profissional, na convivência com os colegas de trabalho, nas diferentes escolas que atuaram, na variedade de turmas e gestões em que ministraram as suas aulas e desenvolveram as suas experiências.

Diante dos imensos desafios colocados pela sociedade contemporânea, percebemos que as professoras têm se dedicado à construção de propostas metodológicas alternativas para realizarem o seu trabalho na EJA, entretanto, permanece um grande desafio, sendo este, desconstruirmos juntos, os valores das forças opressivas e reprodutoras que impedem a construção de um projeto educacional no contexto da escola e da cultura dos professores.

As narrativas das professoras indicam que estas possuem saberes capazes de desenvolver metodologias apropriadas para o jovem e para o adulto, criando espaços para discussões e trocas, deixando emergir um saber menos especializado e formal. Tomo como exemplo, para ilustrar ao que me referi anteriormente, a proposta pedagógica desenvolvida na escola das professoras Lira e Fênix: *“Este ano a gente está trabalhando projetos relacionados às oficinas, foram os alunos quem sugeriram os temas (...). A professora Lira assim refere: A importância que tem essas aprendizagens, mais o desenvolvimento de outras habilidades que não seja só o conhecimento sistematizado (...).”* Percebo nessas ações um investimento no trabalho colaborativo, na procura, na experimentação, na articulação com a produção de significados que podem ser não somente educativos, mas de produção da condição de homens e mulheres, jovens e adultos professores e professoras mais felizes e produtivos. Discussões e práticas abertas pelos seus conflitos, mas que revelam um espaço, talvez crescente, para a solidariedade.

Sendo assim, esse momento aponta para a reflexão sobre as ações e os meios de como vamos nos relacionar com tantas e tão complexas situações que se apresentam na educação de jovens e adultos. Da mesma forma, temos muito a conhecer e, muito ainda a fazer na EJA, como diz a professora Fênix: *“Estou construindo com meus alunos um jeito novo de ensinar*

*(...) a faculdade não me preparou para isso (...) conto com as minhas leituras, a minha experiência e o trabalho que a gente vêm fazendo na escola”.*

A grande dificuldade enfrentada pela EJA, segundo a professora Libélula, é que: *“não há uma unidade de ação dentro da escola (...) isso requer, em primeiro lugar tempo para planejar, bem como formação mais relacionada à área de EJA”.*

Essas considerações soam como um apelo e não podem passar sem mencionar a formação inicial dos docentes voltados para a EJA. As evidências apontam a necessidade de uma formação adequada e ações integradas, bem como, a existência de um espaço próprio para esses profissionais nos sistemas e nas universidades, garantindo a todos os professores, um patamar comum nos pontos de chegada. Diante disso, volto a lembrar a metáfora da professora Libélula, quando se referiu à educação de jovens e adultos: *“Eu vejo a EJA como um trem em movimento (...). Os alunos têm que pegar esse trem, já em andamento e têm que chegar junto com os demais (...)”.*

Da mesma forma, é o que me parece sobre os professores de EJA, pelo menos na realidade do nosso município, onde não dispuseram de uma formação inicial na universidade pública voltada para essa modalidade de ensino. Quanto à formação desses educadores, no que diz respeito ao ensino fundamental de jovens e adultos, esta vêm sendo assumida pela Secretaria de Município da Educação, procurando criar estratégias de formação continuada para os seus docentes. No entanto, entendo que esta deve ter como espaço privilegiado o próprio local de trabalho, garantindo a vivência dos processos, com carga horária assegurada para esse fim.

Por ora, deixo as minhas impressões sobre a educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Santa Maria, a partir das narrativas das histórias de vida das três professoras sujeitas: Libélula, Lira e Fênix, não com a pretensão de aferir julgamento sobre as suas práticas, mas, com a possibilidade de seguir as conseqüências desta pesquisa como professora da rede municipal de ensino, no sentido de continuar refletindo e provocando reflexões sobre: Quais os saberes necessários para o educador e a educadora de jovens e adultos?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÃO, Maria Helena Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empírica**. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

ABRAHAM, A. (org.). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1986.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PAIVA, Jane (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ANGONESI, Maria Aparecida Garcia; SILVA, Vera Lúcia Machado. Educação de Jovens e Adultos: trajetórias, saberes e representações. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

ANTUNES, Helenise; OLIVEIRA, Valeska; BARCELOS, Valdo. Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos. **Educação**, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2. p. 51-66, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARRUDA, Ângela. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p. 09-23, 2002.

BARBIER, René. Sobre o imaginário. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores(as) para Educação de Jovens e Adultos: Cada Menestrel com seu Parangolé. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo.(orgs). **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BAGGIO, André. Como alguém pode aprender algo que não conhece? In: DANYLUK, Ocsana S.; QUEVEDO, Hercílio F.; MATTOS, Mara B.P.(orgs). **Conhecimento sem fronteira**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006. v. 4.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. *Saberes em la Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos: Qué Privilegian? Qué Excluyen?* Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2004.

BAQUERO, R. V. A.; FISCHER, Maria Clara Bueno. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa. **Educação**, Unisinos, São Leopoldo, v.8 n° 15, p.247-264, 2004.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB n. 11 de 10/05/2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fóruns EJA Brasil**. Disponível em: <<http://164.41.9.35/node/861>>. Acesso em: 24 abr. 2007.

CANDAUI, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Encruzilhadas do Labirinto II: Domínios do Homem**. Trad. José Oscar de A. Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11 n. 31 jan./abr. 2006.

COELHO, Teixeira. O imaginário e a pedagogia do telhado. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

COMERLATO, Denise Maria. **Os Trajetos do Imaginário e a Alfabetização de Adultos**. PELOTAS: Educat, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. GÓES, Moacyr. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1985.

DANYLUK, Ocsana S.; QUEVEDO, Hercílio F.; MATTOS, Mara B.P.(orgs). **Conhecimento sem fronteira**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. A Biografia Educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António. FINGER, Mathias (orgs). **O Método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - Lei Federal n. 8.069/1990. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Santa Maria, jul/96. Santa Maria: Pallotti, 2005.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRA, Nilda Teves; EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

FREIRE, Gilberto. O outro Brasil que vem aí. **Coleção Cadernos de EJA**. Diversidades e Trabalho. Ministério da Educação. SECAD, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GARCIA, Regina Leite. ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GÓES, Moacir. **De pé no chão também se aprende a ler: uma escola democrática**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

KUREK, Deonir Luís. O Professor é Ator Quando tem Consciência de Estar Representando. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (org). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2004.

LITERATURA DE CORDEL. Disponível em:  
<[http://pt.Wikipedia.org/wiki/Literatura\\_de\\_cordel](http://pt.Wikipedia.org/wiki/Literatura_de_cordel)>. Acesso em: 25 abr. 2007.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (orgs.). **Para navegar no Século XXI**. Porto Alegre: Sulina/PUCRS, 1999.

MATURANA, Humberto R. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, D.F: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. Política de civilização e problema mundial. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (orgs). **Para navegar no Século XXI**. Porto Alegre: Sulina/PUCRS, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. Portugal: Publicações D. Quixote. Editora Nova Enciclopédia, 1992.

\_\_\_\_\_. (org). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **O imaginário social e a escola de ensino médio**. 2.ed. Ijuí, RS: Unijuí, 1997.

\_\_\_\_\_. **De que imaginário estamos falando?** Signos, Lajeado, RS, 1998.p. 59-71.

\_\_\_\_\_. (org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_.Imagens e imaginário: memórias e representações de professoras. **Cadernos de Educação**, Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, ano 11, n.18, jan./jun. 2002.

OLIVEIRA, Valeska Fortes; OLIVEIRA, Vânia Fortes de; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira. O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa. In: ABRAÃO, Maria Helena Barreto (org). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. “Se tiver criança na sala eu não fico”. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (orgs). ). **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p.187-203.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 11(33): 519-29, set./dez. 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia Frazão.

LUCARELLI, Elisa. Scheibe, Leda, et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2 (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, Marcos Vilella. FAGUNDES, Adriana Domingues. MORAES, Gisele Rodegheiro. SILVA, Fabrício Santos. Influências nos Escritos sobre Formação de Professores.p. 67-91. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org). **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

PERES, Lúcia Maria Vaz; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imagens e imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensado na formação de professoras. **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p.153-170, jan./jun. 2002.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, ÁlvaroVieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os Processos da Globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Globalização: fatalidade ou utopia**. Porto: Afrontamento, 2001.(p. 31-106)

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Lucíola. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SUÁREZ, Daniel. Qué es la Documentación? Narrativa de Experiências Pedagógicas. In: *Documentación Narrativa de Experiências y Viajes Pedagógicos*. Colección de Materiales Pedagógicos. Proyecto CAIE. Fascículo 2. Instituto Nacional de Formación Docente. Ciência e Tecnologia de la Nación ArgentinaBuenos Aires: Argentina, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério. São Paulo: **Revista Vertentes**, n.15, p.24-44, 2000.

VIANNA, Cátia Maria S. de Vasconcelos; VALENTIN, Cristiane Xaves et al. O fazer pedagógico no centro do processo de formação continuada de professoras: autonomia e emancipação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

### **Bibliografia Consultada**

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **ContraPontos, Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**, n.3, v.3, p.381-92, Itajaí, set./dez.2003.

KRUPPA, Sonia M. Portella (org.). **Economia solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Inep, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Campinas, SP: Ação Educativa, 2005.

SILVA, E. J. L. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais**. João Pessoa: Universitária (UFPe), 2005.

**APÊNDICE A** - Sugestão de roteiro para a entrevista da história de vida oral com as professoras sujeitas

## **I – CONHECENDO UM POUCO A HISTÓRIA DE VIDA ANTERIOR À PROFISSÃO**

- a) Que lembranças você tem da infância e da sua escolarização? (infância/família/escola)
- b) Que imagens de professores lhe vêm à lembrança durante (toda) a sua escolarização?
- c) Como você escolheu a sua profissão? Sofreu alguma influência?

## **II – SOBRE AS REPRESENTAÇÕES E OS SABERES**

- a) O que você pensa sobre a EJA?
- b) Como você foi trabalhar com essa modalidade?
- c) Que conhecimentos são importantes para ser professor na educação de jovens e adultos? (saberes científicos, saberes pedagógicos, saberes da experiência,...).

Como você tem buscado os saberes para realizar o seu trabalho na EJA? (para conhecer, para fazer, para ser o que você é?).

**APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido****Carta de Cessão****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA****CENTRO DE EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO<sup>22</sup>**

1. Pelo presente documento, eu .....

CPF nº....., CI nº. ...., emitida por .....

....., nacionalidade, .....estado civil .....

....., profissão, ....., residente e domiciliada .....

..... cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a .....

..... a totalidade de meus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral/escrito prestado no dia ....., na cidade de .....

.....perante o/a(s) pesquisador(es).....

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o Depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome ou pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Deixo ..... plenamente autorizado (a) a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.

4. Declaro ter total confiabilidade no(a) investigador(a), disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos (parciais ou totais)

---

<sup>22</sup> As informações que constam nesse termo de cessão estão de acordo com o manual indicado pelo Comitê de Ética da UFSM para elaboração desse documento: BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. Comissão Nacional de Ética e Pesquisa. Manual operacional para comitês de ética em pesquisa. 4 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006.

nos resultados da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso desejo que seja utilizado o seguinte nome/pseudônimo .....

5. Asseguro ter sido esclarecido (a) sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto “Representações e Saberes de Professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Escolas Municipais de Santa Maria -RS”, de autoria de Vera Lúcia Machado da Silva sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valeska Fortes de Oliveira, tendo compreendido todos os passos da investigação descritos a seguir.

O objetivo geral dessa pesquisa foi identificar e analisar as representações e os saberes dos profissionais da educação de jovens e adultos que atuam nas escolas municipais de Santa Maria.

Trazendo como questões de pesquisa: Que saberes as professoras mobilizam para realizar o seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos? Que representações acerca da modalidade EJA têm as professoras sujeitas da pesquisa? Onde as professoras estão construindo os saberes para trabalhar com os alunos jovens e adultos? Como o professor de EJA percebe as condições docentes do profissional dessa modalidade de ensino?

Metodologia: Para conhecer e analisar as representações e os saberes das professoras foi escolhido o método biográfico História de Vida, tendo como um dos seus principais recursos metodológicos a história oral, a partir de entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio para posterior transcrição e consentimento das depoentes.

6. Afirmo que tenho total conhecimento sobre o Projeto, do qual meu(s) relato(s) faz parte, declaro estar ciente de que posso recusar-me a responder qualquer questionamento com a qual não me sinta confortável em responder, bem como posso recusar-me a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da investigação.

6. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com o(a) pesquisador(a), tendo a certeza de que em qualquer momento ele(a) estará disponível para explicar eventuais dúvidas existentes.

Informações sobre o(a) pesquisador(a):

Nome.....

CI..... CPF.....

Endereço residencial.....

Telefone..... e-mail.....

Instituição.....

Outras informações pertinentes.....

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Santa Maria,..... de ..... de .....

---

Nome do cedente

CPF

-----  
Pesquisador

CPF