

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ROSA CRISTINA PORCARO

**CAMINHOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2011

ROSA CRISTINA PORCARO

**CAMINHOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da
Universidade Federal de Minas Gerais, como
requisito à obtenção do título de Doutora em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos
Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Profº Dr. Leôncio José Gomes Soares

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Tese intitulada “CAMINHOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS”, de autoria da doutoranda ROSA CRISTINA PORCARO, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profº Dr. Leônicio José Gomes Soares – FaE/UFMG – Orientador

Profº Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira - UFMG

Profº Dr. Maria Clara Di Pierro - USP

Profº Dr. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca - UFMG

Profº Dr. Maria Margarida Machado - UFG

Belo Horizonte, 11 de fevereiro de 2011

Aos meus pais, pelo amor sem medida, pela dedicação constante, pelo exemplo!

Aos meus filhos, presentes especiais de Deus, sentido maior de minha vida!

AGRADECIMENTOS

Ninguém passa pela vida de ninguém sem que fiquem marcas em um e outro! São essas marcas que nos constroem e nos fazem o ser que nos tornamos! Chegando ao final de um doutorado e à conclusão de uma tese, é inevitável o olhar para o percurso feito, atentando-me para os momentos marcantes e significativos. Assim, agradecer torna-se imprescindível nesse momento, embora somente agradecer seja muito pouco diante da dimensão do vivido!

Primeiramente a Deus, por sua infinita generosidade, ao me dar a vida e, com ela, todas as oportunidades de aprendizagem nela contidas. Também pela minha vida e por tantos ensinamentos, agradeço aos meus pais, que me amaram incondicionalmente. Aos três filhos, sem exceção, pelo amor constante. Aos meus filhos Rafael e Pedro, pela compreensão e aceitação de minha ausência física em suas vidas durante esses quatro anos do doutorado, sempre me presenteando com gestos de carinho e de alegria. À minha filha Natália, pela oportunidade do reencontro e pelo exemplo de garra diante da vida. Aos meus irmãos, pelo incentivo ao meu trabalho. À Zanza, minha irmã e amiga querida, presença constante em todos os principais momentos de minha vida. À Neli, Raquel, Etelvina e Stella, amigas de todas as horas, pela parceria na caminhada. À Fernanda, pela amizade dedicada e por todas as oportunidades de aprendizagem que me proporcionou: da serenidade, da ponderação e da humildade. À grande amiga Irma, a quem devo o equilíbrio físico e emocional durante o trajeto acadêmico e toda a aprendizagem sobre vida, auto amor e realização pessoal.

Ao meu orientador – Leôncio – que, com certeza, foi além de um simples orientador, tornando-se o amigo de todas as horas e ensinando-me, para sempre, em minha vida profissional, a paciência pedagógica. Aos educadores Antonio, Maria Paula, Davi, Valéria, Paulo, Jane, Waldeck e Maria Helena, que se dispuseram a abrir suas casas e suas vidas, dedicando seu tempo e sua atenção, no sentido de contribuir com a compreensão da temática abordada. Aos demais educadores que participaram da pesquisa, pela disposição em contribuir com o trabalho. Aos professores que compuseram a banca, pelas ricas contribuições nessa avaliação. Aos meninos da Secretaria da Pós - Rose, Danielle e Ernani, pela constante disposição em atender às solicitações durante todo o curso.

Retomando a vida profissional na UFV, levo para a minha atuação docente toda a riqueza de aprendizagem que esta instituição me proporcionou! Retomando minha vida pessoal em Viçosa, levo toda a rica aprendizagem que esta cidade me propiciou. Em minha construção profissional e pessoal, volto melhor do que vim e isso é precioso em uma vida! Por isso, agradeço imensamente a todos que fizeram parte dessa construção!

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

RESUMO

O trabalho tem como temática central a formação do educador de jovens e adultos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se expandido institucionalmente no país, merecendo maior atenção por parte dos órgãos governamentais. Porém, embora se expanda, ainda vem sendo desenvolvida por professores sem uma formação específica. Essa situação acarreta fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que desenvolvem o trabalho sem uma base de conhecimentos consistente na área da EJA. A proposta do estudo foi, então, investigar a formação de educadores de jovens e adultos, identificando os desafios que se interpõem na construção de sua profissionalidade docente em tal cenário educacional. Especificamente, pretendeu-se: investigar sobre a configuração da profissionalidade docente no contexto educacional da EJA; analisar a inserção profissional do educador de EJA; identificar desafios e possibilidades que permeiam o campo de atuação e de formação desses educadores; analisar o olhar desses educadores em relação à sua profissão e o impacto das referências experienciais deles no processo de sua construção profissional.

As questões fundamentais do estudo foram: quem é o educador que trabalha com a EJA? Que formação ele traz para o desenvolvimento de seu trabalho? Como se dá sua inserção profissional na EJA? Que dificuldades e desafios encontra no desenvolvimento do trabalho? Que caminhos busca para o enfrentamento dos desafios? Que olhar tem sobre sua trajetória formativa? Para o embasamento teórico do estudo, foi desenvolvido um diálogo com alguns autores, que trouxeram importantes contribuições, essenciais à análise da questão, como Paulo Freire, Júlio Diniz-Pereira, Maria da Conceição Fonseca, Donald Schon, Marta Kohl de Oliveira, Maria Margarida Machado, Francisco Carlos Franco, Kenneth Zeichner, Claude Dubar, George Gaskell, dentre outros.

Para atender aos objetivos propostos, foram escolhidos os seguintes procedimentos metodológicos: uma etapa de aplicação de questionários a vinte e cinco educadores de jovens e adultos, sendo um de cada estado, e uma etapa de entrevistas individuais em profundidade, feitas com oito educadores, selecionados entre os que responderam ao questionário, buscando um aprofundamento na história de inserção e de formação profissional desses educadores.

Alguns resultados obtidos com a pesquisa foram: os educadores investigados têm formação diversificada e apresentam todos alguma Licenciatura, mas sem uma formação específica na EJA. Na ausência de recursos específicos para o trabalho, constroem uma didática diferenciada, considerando a especificidade dos educandos. Dentro de um ambiente profissional de falta de recursos, de apoio e de alternativas, mostram-se comprometidos com a causa, interessados em fazer um bom trabalho e buscar individualmente sua formação. Têm como características principais o engajamento e a resiliência: cercados por todo tipo de dificuldade em sua prática pedagógica, lidam com essas dificuldades de maneira a superá-las e tornam-se mais preparados profissionalmente a partir desse enfrentamento. Sua formação se dá, portanto, na vivência cotidiana, no enfrentamento das dificuldades que se interpõem à sua prática e na busca de alternativas para a superação dessas dificuldades. A construção de sua profissionalidade docente ocorre à medida que vivenciam a realidade específica da EJA e, a partir daí, criam alternativas de ação, utilizando-se dos recursos de que dispõem. Identifica-se entre eles a valorização da escuta e do acolhimento de seus educandos. Enfim, esses educadores não apenas criam alternativas de trabalho ou mesmo aprendem com suas próprias experiências, mas, principalmente, se inscrevem em uma tradição e tentam resgatar os laços com a educação popular, como tributários, continuadores e recriadores de uma tradição.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos – formação – profissionalidade docente

ABSTRACT

The work has as central theme of the training of educators and young adults. The Youth and Adults (EJA) has expanded institutionally in the country, deserving of greater attention from government agencies. However, although expanding, is still being developed by teachers without special training. This situation causes weakness in the daily practice of these professionals, who develop the work without a consistent knowledge base in the area of adult education. The study proposal was then to investigate the training of educators and young adults, identifying the challenges that stand in building their professional teaching in such educational setting. Specifically, we sought to: investigate the configuration of the teaching profession in the educational context of Adult and Youth analyze the inclusion of professional educator EJA, identify challenges and opportunities that permeate the field and training of educators; analyze the look of these educators relation to their profession and the impact of experiential references them in the process of its construction work.

The fundamental issues were: who is the educator who works with adult education? Training that he brings to the development of your work? How is their employment in adult education? What difficulties and challenges lies in developing the work? What paths searching for the confrontation of the challenges? Have to look over his career training? For the theoretical study, we developed a dialogue with some authors, who provided important contributions are essential to the analysis of the issue, as Paulo Freire, Júlio Diniz-Pereira, Maria da Conceição Fonseca, Donald Schon, Marta Kohl de Oliveira, Maria Margarida Machado, Francisco Carlos Franco, Kenneth Zeichner, Claude Dubar, George Gaskell, and others.

To meet the objectives proposed, were chosen the following methodology: a step of questionnaires to twenty-five youth and adult educators, one from each state, and a stage of individual interviews, done with eight educators selected among those who answered the questionnaire, seeking insight into the history of insertion and training of these educators.

Some results obtained from the research were: educators have investigated diverse background and demonstrate some degree, but without specific training in adult education. In the absence of specific resources for the job, build a didactic approach, considering the specificity of the learners. Within a professional environment of lack of resources, support and alternatives, appear committed to the cause, interested in doing a good job individually and seek their education. Key features of the commitment and resilience, surrounded by all sorts of difficulties in their teaching, dealing with these difficulties in order to overcome them and become better prepared professionally from this confrontation. Its formation takes place, therefore, in daily life, coping with the difficulties that stand in their practice and seeking alternatives to overcome these difficulties. The construction of their professional teaching experience occurs as the specific reality of AYE and, from there, create alternative actions, using the resources available to them. Identifies among them the value of listening and accommodating their students. Finally, these teachers not only create alternative work or even learn from their own experiences, but mainly fall into a tradition and try to redeem the bonds with popular education, such as tax, and recreators followers of a tradition.

Keywords: education youth and adult - training – teaching profession

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ASAV/UFV - Associação de Servidores Administrativos da Universidade Federal de Viçosa
CES – Centro de Estudos Supletivos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JEC – Juventude Estudantil Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEAD – Núcleo de Educação de Adultos
NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
ONU – Organização das Nações Unidas
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PET - Projeto de Educação do Trabalhador
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD - Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SIRENA – Sistema Rádioeducativo Nacional
SMED-BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SME – Secretaria Municipal de Educação
SPG - Supletivo de Primeiro Grau
SSG - Supletivo de Segundo Grau
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFAI - Universidade – Faculdades Associadas Ipiranga
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
 CAPÍTULO 1 – Situando e delimitando a problemática: a formação do educador de jovens e adultos no Brasil	28
1.1 – O contexto histórico da EJA no Brasil	28
1.2 - O contexto da formação docente	36
1.3 - O contexto da formação do educador de jovens e adultos no Brasil	43
1.4 – A contribuição de Paulo Freire para a compreensão do processo de formação do educador de jovens e adultos	52
 CAPÍTULO 2 – A configuração da profissionalidade docente no contexto educacional da EJA.....	57
2.1 – Na análise dos questionários e das entrevistas, uma visão dos sujeitos da pesquisa ..	58
2.2 - A trajetória profissional dos educadores entrevistados	71
 CAPÍTULO 3 – Refletindo sobre a atuação dos educadores de jovens e adultos.....	94
3.1 – As formas de trabalho desenvolvidas: criações do próprio educador	94
3.2 – Os desafios enfrentados pelos educadores no desenvolvimento de seu trabalho	99
3.3 – As alternativas buscadas pelos educadores para o enfrentamento dos desafios	117
 CAPÍTULO 4 – Refletindo sobre a formação e a inserção profissional dos educadores no campo da EJA.....	126
4.1 – Os caminhos formativos dos educadores investigados	126
4.2 – As mudanças desses educadores a partir de sua prática docente na EJA	132
4.3 - O olhar do educador que retrata o seu passado e analisa o seu presente na EJA	144
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
 ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

Em 1997, descobri a educação de jovens e adultos. Atuando como professora na Universidade Federal de Viçosa (UFV), no Departamento de Educação, desde 1992, na área da coordenação pedagógica, nunca havia me dedicado aos estudos sobre a EJA, até que fui convidada a coordenar o Núcleo de Educação de Adultos (NEAd), substituindo uma amiga que se ausentava para cursar o doutorado. A ideia inicial era de apenas substituí-la por quatro anos, até que retornasse à instituição e reassumisse a coordenação do Núcleo. Porém, a riqueza de experiências vivenciadas por mim nesses quatro anos fez com que eu nunca mais conseguisse me desligar desse campo de atuação. Apaixonei-me pela EJA. Encontrei-me verdadeiramente como educadora no desenvolvimento dessa coordenação. Fiz-me professora e me descobri educadora vivenciando a experiência de aprender ensinando, nessa coordenação, pela ação e pela reflexão sobre a minha ação, conforme aponta Paulo Freire em suas inúmeras obras.

Como estava diante de um campo totalmente novo para mim, enfrentei inúmeros desafios, mas, a cada obstáculo vencido, crescia como profissional, me formando coordenadora de EJA pela vivência do cotidiano educativo desse Núcleo. Passei, então, a me dedicar aos estudos e à investigação sobre essa temática, pela necessidade de compreender mais profundamente o processo de ensino aprendizagem na EJA, já que a minha responsabilidade, nesse Núcleo, era a de orientar os estagiários que aí atuavam como professores em turmas de EJA, formando esses educadores de jovens e adultos. Assim, em 2006, surgindo a oportunidade de buscar o doutorado, não poderia pensar em outro campo de investigação senão este – da formação do educador de jovens e adultos. Por esse motivo, essa foi a temática escolhida para o desenvolvimento de minha pesquisa e esta foi a motivação para o meu trabalho: a intenção de realizar uma análise mais ampla e mais profunda do processo de formação dos educadores de jovens e adultos no Brasil, buscando aprofundar na investigação sobre os desafios que se interpõem na construção da profissionalidade docente desses educadores, diante das contingências do cenário educacional brasileiro.

O Núcleo de Educação de Adultos da Universidade Federal de Viçosa (NEAd/UFV) foi inaugurado em 1987, com o objetivo de alfabetizar os funcionários da instituição que ainda não haviam passado por esse processo. Nesse período, criava-se na instituição a Associação de Servidores Administrativos da UFV (ASAV) e essa associação levantava, como uma de suas principais reivindicações, a criação de um espaço para o processo de

alfabetização dos funcionários que ainda permaneciam analfabetos (cerca de 30% do quadro total). Tal reivindicação foi atendida pela Reitoria após algumas negociações e, a partir daí, o NEAd passou a se responsabilizar por esse trabalho, iniciando com duas turmas de alfabetização e expandindo-se em espaço, número de educandos atendidos e níveis de ensino oferecidos. Atualmente, o NEAd oferece várias turmas, desde a alfabetização até o Ensino Médio, atendendo a um número médio anual de 150 a 200 adultos da comunidade viçosaense, pela atuação de mais ou menos vinte a trinta estagiários dos cursos de Licenciaturas da UFV, sendo coordenado sempre por um professor do Departamento de Educação.

No período de 1997 a 2007, o transcorrer de minha permanência na coordenação desse Núcleo permitiu-me conhecer mais profundamente a EJA, tanto no município como na região, no Estado e no país, a partir do momento em que me levou à convivência com educandos adultos em sala de aula, com estagiários da graduação atuando como monitores/docentes desses adultos e com a participação em eventos como os Fóruns de EJA e os ENEJA's (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos). Além disso, possibilitou-me a inserção em programas e projetos de EJA do governo, como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), o PAS (Programa Alfabetização Solidária) e o PBA (Programa Brasil Alfabetizado) e em projetos locais de formação continuada de educadores de jovens e adultos.

Ainda, devido ao meu envolvimento direto com o campo da EJA, passei a me dedicar com mais afinco às pesquisas sobre essa temática, participando das Reuniões Anuais da ANPED desde 1998, envolvendo-me com as discussões desenvolvidas no GT 18 – de Educação de Jovens e Adultos - criando, em 2000, uma disciplina optativa para o Curso de Pedagogia e para as Licenciaturas da UFV, denominada Educação de Jovens e Adultos, apresentando trabalhos em congressos e simpósios e orientando monografias sobre o tema. Além disso, participei da idealização e da organização do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em 2006, a partir do qual se acentuou em mim o interesse pela questão da formação do educador de jovens e adultos.

Em 2007, participei como representante da UFV no II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, dando continuidade aos meus estudos e aprofundamentos na área em questão. Em 2008, durante o X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (X ENEJA), realizado em Rio das Ostras, foi formada uma Comissão Nacional, composta por cinco professores universitários, um de cada região do país, para assessorarem a Comissão Organizadora do III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, da qual fiz parte, representando a região Sudeste. Por fim,

em 2010, fui convidada para participar nesse III Seminário, de uma Mesa Temática sobre os desafios da formação do educador de jovens e adultos no Brasil. Assim, devido a essa riqueza de experiências vivenciadas por mim no campo da educação de jovens e adultos - na UFV e no país – despertei-me para a importância da realização deste trabalho ao qual aqui me propus: o aprofundamento, pela investigação teórica e empírica, na temática da formação do educador de jovens e adultos.

A educação de jovens e adultos tem se expandido institucionalmente no país, merecendo uma maior atenção por parte dos órgãos governamentais. Porém, embora venha se expandindo nas várias regiões, essa modalidade ainda vem sendo ocupada por professores sem uma formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em curso de licenciatura, ou mesmo sem nenhuma formação superior, que se voltam para essa modalidade por questões circunstanciais. Essa situação acaba por acarretar uma fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que se vêem obrigados a desenvolver seu trabalho sem uma base de conhecimentos mais consistente na área específica da EJA, tão necessária ao trabalho.

Nesse sentido, André (2002), com base em uma análise de artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 90, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos. Da mesma forma, Garrido (2006) faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002 e Diniz-Pereira (2006) confirma essa situação em relação ao período de 2000 a 2005, em um trabalho encomendado para o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos.

A proposta deste estudo foi, portanto, a de desenvolver uma investigação sobre a formação de educadores de jovens e adultos no Brasil, identificando os desafios que se interpõem na construção da profissionalidade docente¹ desses educadores diante das contingências do cenário educacional brasileiro.

Especificamente, pretendeu-se:

- Investigar sobre a configuração da profissionalidade docente que surge no contexto educacional da EJA;
- Analisar a inserção profissional de educadores de jovens e adultos na realidade da EJA, avaliando a forma como tem se dado essa formação diante da complexidade diferencial da

¹ Profissionalidade docente se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. (CONTRERAS, 2002, p.74)

modalidade de ensino;

- Identificar os desafios e as possibilidades que têm permeado o campo de atuação e de formação desses educadores, analisando os processos que têm constituído os sujeitos em educadores da EJA, a partir dessa inserção profissional;
- Analisar o olhar desses educadores em relação à sua profissão diante das contingências enfrentadas, analisando o impacto das referências experienciais deles no processo de sua construção identitária profissional.

De acordo com Contreras, (2002), falar de profissionalidade significa não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja desenvolver nesta profissão. Nesse sentido, para o autor,

as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto. (CONTRERAS, 2002, p.74)

Citados por Contreras (2002), Hoyle (1980) e Gimeno (1990) apresentam o que entendem por profissionalidade docente da seguinte forma: para Hoyle (1980, p.44), profissionalidade são “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam.” Para Gimeno (1990, p.2), profissionalidade docente é “a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor.”

O que se confirma diante das conceituações de ambos os autores é que a profissionalidade docente se refere aos aspectos do que o trabalho requer na prática e as formas diferenciadas de realização da prática profissional. É esse o foco da pesquisa, portanto: as várias dimensões do fazer profissional dos educadores de jovens e adultos e a forma diferenciada desses educadores conceberem e viverem o trabalho docente. A intenção da pesquisa é, portanto, essa: a de investigar sobre a formação do educador de jovens e adultos, focando os desafios que se interpõem ao desempenho desse educador e a todas as dimensões de seu fazer profissional. Nos mobiliza exatamente a expressão da especificidade de atuação desses educadores e os valores contidos nela. Por isso, a busca de compreensão da

configuração dessa profissionalidade, a análise da inserção profissional, dos desafios desse processo e do olhar do educador sobre essa vivência.

Minha intenção, neste trabalho, foi a de obter uma compreensão ao mesmo tempo ampla e profunda do objeto enfocado. Para realizar essa abordagem de caráter mais amplo, optei por fazer uma investigação em nível nacional, envolvendo educadores de jovens e adultos de todos os estados e, para realizar essa abordagem mais profunda, optei pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, com o intuito de analisar mais profundamente as características profissionais dos educadores da EJA e sua visão a respeito destas.

Para o embasamento teórico deste estudo, foi desenvolvido um diálogo com alguns autores, que trouxeram importantes contribuições, essenciais à análise da questão abordada, como Paulo Freire, Júlio Diniz-Pereira, Maria da Conceição Fonseca, Donald Schon, Marta Kohl de Oliveira, Maria Margarida Machado, Francisco Carlos Franco, Kenneth Zeichner, Claude Dubar, George Gaskell, dentre outros. Entre as questões fundamentais que balizaram este estudo, estão: quem é esse educador que trabalha com a educação de jovens e adultos? Que formação inicial/acadêmica ele traz para o desenvolvimento de seu trabalho? Como se dá sua inserção profissional no campo da EJA? Que dificuldades e desafios encontra no desenvolvimento de seu trabalho? Que caminhos tem buscado para o enfrentamento desses desafios? Que olhar esse educador tem sobre sua trajetória formativa?

Para analisar as questões centrais e atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, foram escolhidos os seguintes procedimentos metodológicos: a primeira etapa, exploratória, de aplicação de questionários com perguntas abertas, e a segunda etapa, de entrevistas individuais em profundidade, buscando um aprofundamento na história de inserção e de formação profissional de alguns educadores de jovens e adultos. Foi essa, então, a nossa intenção: dar voz a educadores de jovens e adultos de várias partes do país e, a partir daí, construir um quadro da formação desses educadores, identificando similaridades e diferenças entre essas histórias.

É bastante significativa a fala de Barcelos (2006, p.82) sobre a importância de se dar voz a esse profissional – o educador de jovens e adultos – a fim de se buscar a compreensão de seu processo de formação. Segundo ele,

os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços e de morte. De sucessos e de fracassos. De

avanços e de recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de idéias, desejos, de aprendizados.

Optou-se, então, atendendo a esse intuito de investigação sobre a formação desse profissional, pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de um maior aprofundamento na questão abordada, sem a preocupação com a quantificação dos dados, mas, principalmente, com a interpretação desse material empírico pelo diálogo com as referências bibliográficas apresentadas. Segundo Gaskell (2007), a pesquisa qualitativa evita números, lidando com interpretações das realidades sociais, e o protótipo mais conhecido dessa pesquisa é, provavelmente, a entrevista em profundidade. É necessário então, de acordo com o autor, compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, por serem elas as que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social. Para esse autor, pesquisas qualitativas

se referem a entrevistas do tipo semi-estruturado com um único respondente (a entrevista em profundidade), ou com um grupo de respondentes (o grupo focal). Essas formas de entrevista qualitativa podem ser distinguidas, de um lado, da entrevista de levantamento fortemente estruturada, em que é feita uma série de questões predeterminadas; e de outro lado, distingue-se da conversação continuada menos estruturada da observação participante, ou etnografia, onde a ênfase é mais em absorver o conhecimento local e a cultura por um período de tempo mais longo do que em fazer perguntas dentro de um período relativamente limitado. (GASKELL, 2007, p.64)

Segundo o autor, a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas explorar o espectro de opiniões e as representações sobre o assunto em questão. Em um meio social específico, o que interessa é descobrir a variedade de pontos de vista no assunto em questão e o que fundamenta e justifica esses diferentes pontos de vista.

Minayo (1994, p. 21-22) explica que a pesquisa qualitativa

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

É esse o sentido da investigação desenvolvida: buscar significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos educadores de jovens e adultos em seu processo de inserção profissional e de formação docente. Para Minayo (1994, p. 43),

a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Assim, no intuito de abranger o problema investigado em suas múltiplas dimensões, buscando a compreensão do processo de inserção e formação docente na EJA, a pesquisa foi desenvolvida seguindo por diversas fases, quais sejam:

– A fase de seleção dos sujeitos a serem investigados

A opção foi por se desenvolver uma investigação de um conjunto reduzido de casos para que fosse possível um maior aprofundamento da questão levantada. Buscou-se, então, uma seleção restrita a uma esfera singular: os fóruns estaduais de educação de jovens e adultos. De acordo com Silva (2008, p.38), os Fóruns são

espaços plurais, suprapartidários, autonomamente organizados, autogestionados. Agrupam diversas entidades e órgãos comprometidos com a causa comum, podendo participar o governo e as empresas. O Fórum abrange tudo isso. Assumir o Fórum como espaço significa entendê-lo do ponto de vista interno e externo. Internamente, agrupando as categorias elencadas junto à ação: a comunicação, a mobilização, a experiência e a possibilidade da construção da identidade, no âmbito do coletivo. Externamente, enquanto ação que se expressa e ganha visibilidade no espaço público, justificando, assim, as falas anteriores defendendo a concepção de Fórum como espaço.

Essa opção, então, em se buscar os sujeitos da pesquisa dentro dos Fóruns de EJA, se deu pela consideração de que esses fóruns se constituem uma instância legítima de representação da EJA, por sua história de inserção na construção das políticas públicas de EJA desde o final da década de 90, explicitada no primeiro capítulo deste trabalho. Além disso, podemos verificar nesses fóruns uma participação expressiva, em todo o país, de

educadores, gestores, movimentos sociais, instituições de ensino superior, enfim, todos os segmentos envolvidos diretamente com a tarefa de efetivação da EJA no país, o que lhes dá uma posição significativa na construção da EJA no país. Silva (2008, p.38), referindo-se especificamente aos Fóruns de EJA, explica:

Em se tratando do Fórum de EJA, ainda que cada grupo desenvolva a sua medida, tem-se primado pela construção do espaço plural, aberto e com expressão pública. Portanto, o Fórum é um espaço de discussão, debates, trocas e encontros, pelo menos.(...)...O que se tem apurado é que, sendo espaço, o Fórum tem o potencial de congregar. Ao congregar, geralmente sob um interesse comum, pode, pelo desejo do grupo, realizar uma ação intencional.

Essa constatação de Silva (2008) quanto à capacidade dos Fóruns de EJA de congregar e, a partir daí, realizar uma ação intencional, nos leva a crer que os personagens da educação de jovens e adultos – educadores e gestores – no Brasil, têm utilizado os Fóruns para interagirem e crescerem profissionalmente. Para a autora,

o papel central do Fórum de EJA na história recente da educação de jovens e adultos e para a sociologia é inegável. Do ponto de vista da recuperação da democracia pode-se aferir que o Fórum congrega elementos capazes de estender a política a diferentes locais. Em primeiro lugar, dada a sua forma de organização aberta, pública. Em segundo, pela sustentação do debate com diferentes atores sociais, resguardando o nível da horizontalidade. Um terceiro ponto, a capacidade de a plenária decidir pela ação coletiva em prol de uma causa comum com benefício em geral, enfrentando contradições, desafios e tensões. Por fim, trazer ao debate contemporâneo o papel da esfera pública. (SILVA, 2008, p.39)

Isso fundamentou nossa opção por buscar os sujeitos nesse espaço, especificamente: o reconhecimento do Fórum como espaço congregador dos educadores e gestores da EJA, com expressão pública, recuperador da democracia e, por tudo isso, de papel essencial na história da EJA.

Outro critério utilizado na seleção dos educadores que fariam parte do processo investigativo foi o tempo de atuação. Priorizou-se, para a aplicação dos questionários, educadores que tivessem um maior tempo de atuação em salas de aula de EJA, por se considerar que eles teriam condições de apresentar informações mais ricas e consistentes em relação à construção de sua profissionalidade docente do que educadores que tivessem uma trajetória mais curta dentro da modalidade.

Tendo sido feitas essas opções, portanto, por se trabalhar diretamente com educadores envolvidos com os fóruns e com um maior tempo de atuação em turmas de EJA, foi feito um contato pessoal com representantes estaduais dos Fóruns de EJA, durante o IX ENEJA, em setembro de 2007. Nesse contato, feito individualmente com um representante de cada Estado, apresentei-lhes a pesquisa, explicando os objetivos e caminhos metodológicos dela e solicitei a eles que contribuíssem com o processo investigativo, indicando um educador de jovens e adultos de seu Estado para que fizesse parte da pesquisa.

Como critérios para essa indicação, então, sugeri que fossem escolhidos educadores de jovens e adultos de seu Estado com um maior tempo de atuação em salas de aula de EJA e que, paralelo a isso, estivessem também envolvidos com os Fóruns, tendo uma participação assídua nestes. Nesse contato, foi entregue a cada representante uma Carta de Apresentação da Pesquisa e uma Ficha de Identificação (Anexos 1 e 2), para que preenchessem com o nome completo do educador indicado, seu município e estado, um telefone de contato e o endereço de e-mail, devolvendo-as até o final do IX ENEJA. Porém, essa devolução não aconteceu na totalidade, conforme o planejado, ficando ainda uma significativa parcela de Estados sem indicar um educador.

Devido a isso, foi necessário dar continuidade aos contatos com esses representantes, por e-mail, insistindo-se na indicação dos educadores de seus Estados. Havia, então, nesse momento, um desafio a ser enfrentado: a conclusão dessa etapa da pesquisa, com a indicação, por todos os representantes estaduais dos fóruns, desses sujeitos da investigação. Esse trabalho teve continuidade: foram enviados, a princípio, e-mails para aqueles representantes que ainda não haviam indicado o educador de seu Estado, insistindo-se que isso fosse feito. Em seguida, para os Estados onde não se obteve sucesso com essa iniciativa, foram enviados e-mails também para outros representantes dos Fóruns, utilizando-se para isso, as listas de representações do Portal dos Fóruns (forumeja.org.br), solicitando essas indicações.

– A fase de aplicação dos questionários

Paralelamente, foram iniciados os contatos com os educadores indicados, sendo enviado a eles um e-mail no qual constava uma Carta de Apresentação da Pesquisa (Anexo 3) com a explicação sobre seus objetivos e caminhos metodológicos, um convite aos educadores para participarem como sujeitos dessa pesquisa e, em anexo, os Questionários a serem respondidos (Anexo 4). Essa fase foi bastante longa, porque, por mais que se tentasse, não se conseguia a indicação dos 27 educadores, ou quando se conseguia essa indicação, não ocorria

o retorno dos questionários encaminhados, faltando, durante muito tempo, a resposta de alguns estados. Por esse motivo, os contatos com os representantes dos Fóruns e com os educadores continuaram acontecendo em situações propícias que foram surgindo, como os Encontros Estaduais e Regionais Preparatórios da VI CONFITEA e o X ENEJA, ocorridos durante o ano de 2008, quando essa coleta foi, então, concluída.

Os questionários foram, por fim, respondidos por 25 educadores e retornados via e-mail. Dos 27 estados, portanto, não houve indicação de educador por parte dos estados do Pará e de Rondônia, por maior que tenha sido a insistência e as estratégias buscadas para se conseguir esses nomes. Foi necessário, então, em um determinado momento, devido às restrições do tempo que havia para o desenvolvimento da pesquisa, considerar-se como encerrada essa etapa. Os questionários foram, então, aplicados aos educadores indicados e, em seguida, analisados. A partir dessa análise, foram levantadas informações importantes para o estudo da temática, que propiciaram a análise da configuração da profissionalidade docente na EJA.

Foi esse, então, o objetivo dessa fase da pesquisa – de aplicação dos questionários: identificar, desses educadores selecionados, a forma de conceber e de viver o trabalho docente, bem como, os caminhos que tomaram em sua formação e as dificuldades que enfrentam no desenvolvimento dessa atividade docente na EJA.

– A fase de realização das entrevistas

Em seguida, foram escolhidos, entre os educadores que responderam aos questionários, oito sujeitos, com os quais se trabalharia mais profundamente, utilizando-se entrevistas individuais em profundidade. A opção de se trabalhar com esses oito educadores deu-se com o objetivo de um aprofundamento em questões relevantes do estudo, o que não seria possível com um número maior de educadores, como a história da inserção desses educadores na EJA, os desafios enfrentados por eles no desenvolvimento de seu trabalho, devido à carência de uma formação específica no campo de atuação, os caminhos buscados por eles para a sua formação, etc.

De acordo com Minayo (1994, p.58),

em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não estruturada, onde o informante aborda livremente o tema

proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas.

Gaskell (2007) explica que toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação, uma troca de idéias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Assim, segundo ele, tanto o entrevistado como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Para ele, em uma entrevista em profundidade, a visão pessoal do entrevistado, que possui o papel central, é explorada em detalhe, pois o que importa é a sua construção pessoal do passado, numa narrativa em construção. Segundo este autor (2007, p.71),

embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. Isto pode ser visto em uma série de entrevistas....temas comuns começam a aparecer, e progressivamente sente-se uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno.

Foram desenvolvidas, então, as entrevistas, em forma de uma conversação, durando, cada uma, entre uma e duas horas, e tendo como base um Tópico Guia que cobriu os temas centrais e os problemas da pesquisa (Anexo 5). Essas entrevistas começaram com alguns comentários sobre a pesquisa e um pedido de autorização para gravar a sessão e para publicar os dados de identificação, bem como algumas imagens desses educadores investigados, o que foi permitido por eles. Nesse sentido, a opção, para o desenvolvimento do presente estudo, foi pelas entrevistas individuais em profundidade: “uma entrevista semi-estruturada com um único respondente, em contraste com a entrevista estruturada de pesquisa de levantamento e as conversações mais longas da observação participante.” (BAUER e GASKELL, 2007, p.498) Para tal, foi utilizado, seguindo-se a orientação dos autores, então, um tópico guia que se constitui em um conjunto de questões/temas amplos, baseado nas finalidades e objetivos da pesquisa, usado para estruturar a conversação no decurso de uma entrevista.

Segundo Gaskell (2007, p. 65),

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas

cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Para ele, a compreensão do mundo dos entrevistados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa e tal compreensão pode contribuir para diferentes empenhos na pesquisa. O autor ainda explica que, como estratégia deste tipo de pesquisa, o tópico guia passa a ser parte vital do processo, já que ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa. Nesse sentido, este tópico guia

não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador, como uma salvaguarda quando der um “branco” no meio de uma entrevista, um sinal de que há uma agenda a ser seguida, e (se um número de minutos é fixado a cada parágrafo) um meio de monitorar o andamento do tempo da entrevista. Um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco. À medida que o tópico guia é desenvolvido, ele se torna um lembrete para o pesquisador de que questões sobre temas sociais específicos devem ser apresentados em uma linguagem simples, empregando termos familiares adaptados ao entrevistado. Finalmente, ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições. (GASKELL, 2007, p.66-67)

Na investigação desenvolvida, devido à opção pela entrevista individual em profundidade, utilizou-se de um tópico guia, constituído pelas questões centrais da pesquisa. Porém, entre essas questões, havia uma – a principal em relação à problemática abordada – que tinha por objetivo permitir que os informantes abordassem livremente um tema proposto: a história de sua inserção profissional no campo da EJA. A partir dessa questão, foram sendo colocadas as demais, complementares. Gaskell (2007, p.73) argumenta que,

embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a idéia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. Além do mais, diferentemente do levantamento, o pesquisador pode obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos.

O autor explica, ainda, que o entrevistador deve usar sua imaginação social científica para perceber quando alguns temas importantes, que não estavam presentes em um planejamento anterior, aparecerem na discussão, trazendo a necessidade da modificação do guia para as entrevistas seguintes. Também o contrário pode acontecer: à medida que as entrevistas forem acontecendo, alguns tópicos que estavam no planejamento, considerados centrais, podem se tornar desinteressantes, porque os entrevistados têm pouca coisa ou nada a dizer sobre eles. Assim, segundo o autor, embora o tópico guia deva ser bem preparado no início do estudo, deve ser usado com alguma flexibilidade. Essas duas situações surgiram no decorrer das entrevistas, tendo sido o tópico guia modificado da primeira até a última entrevista, em algumas questões, conforme foi surgindo a necessidade.

Após a escolha do procedimento de coleta dos dados – o tópico guia – partiu-se para a seleção dos sujeitos da segunda fase da investigação. De acordo com Gaskell (2007, p.67),

o termo “seleção” é empregado explicitamente em vez de “amostragem”, porque a amostragem carrega, inevitavelmente, conotações dos levantamentos e pesquisa de opinião onde, a partir de uma amostra estatística sistemática da população, os resultados podem ser generalizados dentro de limites específicos de confiabilidade. Na pesquisa qualitativa, a seleção dos entrevistados não pode seguir os procedimentos da pesquisa quantitativa por um bom número de razões.

Nesse sentido, o autor explica que, diferentemente da amostra do levantamento, em que a amostra probabilística é aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas. Como o número de entrevistados é sempre pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes, sendo interessante se pensar em termos de ambientes sociais relevantes para os tópicos em questão. Nessa etapa da pesquisa, então, alguns critérios foram utilizados para a seleção dos oito educadores: primeiramente, pensou-se em uma seleção de

educadores que contemplasse geograficamente as cinco regiões do país – norte, nordeste centro-oeste, sul e sudeste. Assim, procedeu-se à análise dos questionários e, a partir desta, foram selecionados um educador do estado do Acre, do município de Rio Branco, representando a região Norte; uma educadora do estado da Paraíba, do município de João Pessoa, representando a região Nordeste; um educador do Distrito Federal, de Brasília, representando a região Centro-Oeste; uma educadora do estado do Paraná, do município de Curitiba, representando a região Sul; e um educador do Estado do Rio de Janeiro, da cidade do Rio de Janeiro, representando a região Sudeste.

Em seguida, porém, julgou-se importante que fossem contemplados todos os estados da região sudeste, por ser a região onde a pesquisa estava sendo desenvolvida. Definiu-se, então, que seriam entrevistados, além dos cinco educadores das cinco regiões do país – norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste – também outros três educadores dos outros três estados que compõem a região sudeste – Espírito Santo, São Paulo e Minas Gerais, selecionando-se, então, um educador de São Paulo-SP, um educador de Serra-ES e um educador de Belo Horizonte-MG, além do educador já selecionado do Rio de Janeiro-RJ.

Um dos critérios utilizados para a seleção dos oito educadores a serem entrevistados foi o maior tempo de atuação desses educadores na EJA dentro de sua região, entre todos os que haviam respondido o questionário, de cada Estado. Assim, em cada região, onde haviam questionários respondidos por um educador de cada Estado pertencente a essa região, foram selecionados, inicialmente, dois educadores, pelo maior tempo de atuação na EJA. Em seguida, para a escolha de um desses dois educadores de cada Estado, utilizou-se como critério também a diversidade entre as instituições onde esses educadores atuam, buscando-se contemplar, dentro da seleção, todas essas instituições – estaduais, municipais, particulares, movimentos sociais, etc. Por fim, como critério final de desempate para a seleção de um educador de cada Estado, utilizou-se o de maior disposição em participar da pesquisa, demonstrada pela profundidade das respostas dadas nos questionários.

Dessa forma, foi composto o seguinte quadro para as entrevistas:

- Um educador da região Norte, do Estado do Acre, do município de Rio Branco: Davi de Albuquerque Pinheiro;
- Uma educadora da região Nordeste, do Estado da Paraíba, do município de João Pessoa: Maria Paula dos Santos;
- Um educador da região Centro Oeste, de Brasília, no Distrito Federal: Waldek Batista dos Santos;
- Uma educadora da região Sul, do Estado do Paraná, do município de Curitiba: Jane Márcia

Madureira Arruda;

– Quatro educadores da região Sudeste, assim organizados: do Estado do Rio de Janeiro, do município do Rio de Janeiro, Maria Helena Machado Gottschalk; do Estado de São Paulo, do município de São Paulo, Antonio Coelho Moreira; do Estado do Espírito Santo, do município de Serra, Paulo Alfredo Jasper; do Estado de Minas Gerais, do município de Belo Horizonte, Valéria Cardoso Guedes.

Após essa seleção, então, foi feito um contato inicial com cada educador, por e-mail, onde foi explicada essa etapa da pesquisa e, concomitantemente, o convite para a sua participação. Os oito educadores consultados aceitaram o convite para participarem da pesquisa e, a partir de então, foram agendadas e concretizadas visitas a cada um, às vezes em suas residências, às vezes em seus locais de trabalho, às vezes nos próprios hotéis onde eu me hospedava. A partir dessas entrevistas, foram aprofundadas as questões referentes à história de inserção desses educadores na EJA, pelo estudo das memórias deles com relação à trajetória percorrida em seu processo de formação. Foram utilizados, nessa etapa da pesquisa, entrevistas individuais em profundidade, constituindo-se um procedimento metodológico importante para a realização da pesquisa.

Para tal, alguns procedimentos éticos foram tomados:

- Um contato prévio com os educadores, com o objetivo de informá-los sobre a temática abordada e os procedimentos previstos, consultando-os sobre sua disposição em participar da pesquisa;
- Um agendamento prévio dos momentos de entrevista com cada um dos educadores envolvidos, considerando e respeitando sua disponibilidade de horários para tal;
- Um compromisso assumido com os educadores com o objetivo de se repassar a eles, na íntegra, todo o conteúdo das entrevistas feitas, dando-lhes o direito de intervenção e modificação desse conteúdo antes de sua divulgação, caso não representem com fidelidade a sua fala.
- Uma solicitação de permissão para que fosse quebrado o sigilo quanto à identidade desses educadores, optando-se pela publicação, no trabalho, dos nomes e das imagens desses educadores. Tal permissão foi dada por todos os educadores investigados.

– A fase de análise dos dados

De posse da gravação relativa às entrevistas realizadas com os oito educadores selecionados, partiu-se para a etapa seguinte: a análise dos dados coletados. Para Gaskell

(2007), o objetivo amplo de uma análise deve ser o de procurar sentidos e compreensão, ou seja, o que é falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação desse valor aparente, procurando-se por temas com conteúdo comum e pelas funções desses temas. Assim, a partir dessas entrevistas, buscou-se codificar essas falas trazidas pelos educadores, criando-se algumas categorias de análise para o desenvolvimento da discussão sobre o processo de formação deles.

A análise do material obtido na realização das entrevistas foi realizada pelo *método de análise de conteúdo*. A partir desse método, organizaram-se as categorias de análise que emergiram dos discursos produzidos pelos sujeitos, percebidas por meio dos elementos e dimensões mais significativos para os objetivos do estudo. Nesse processo de análise, foram realizadas leituras e releituras do material coletado, a fim de identificar impressões e orientações, apreendendo os elementos recorrentes nos discursos e as singularidades de sentidos produzidas. Tendo-se em mente, então, os objetivos propostos, definiu-se um sistema de análise em torno dos seguintes eixos temáticos: a trajetória profissional dos educadores da EJA; a atuação deles em sala de aula e sua relação com os alunos; as dificuldades e desafios no desenvolvimento do trabalho numa turma de EJA; os subsídios buscados para o trabalho docente e as mudanças percebidas em sua atuação, relacionando-se seu primeiro ano de trabalho e o ano da pesquisa.

A partir destes eixos temáticos previamente delimitados e da leitura e releitura dos textos gerados pelas entrevistas, foram sendo estabelecidas algumas categorias, e estas foram se afirmando no decorrer da análise. Assim, ao se apresentarem os relatos dos sujeitos pesquisados, abarcaram-se aspectos como: a postura de acolhimento e escuta desse educador diante do educando adulto; o seu sentimento de reconhecimento e identificação de classe; a motivação e o incentivo à autoconfiança do educando; o enfrentamento da precariedade das condições de ensino/aprendizagem na EJA; a superação da infantilização do educando adulto pelo educador; o trabalho coletivo; a convivência; a partilha e o intercâmbio como caminhos de formação; o estudo; a leitura e a pesquisa como processos formativos do educador da EJA; o manejo da heterogeneidade sociocultural e de níveis de letramento e aprendizagem por esses educadores; a rigidez da organização espaço/temporal como fator dificultador do processo de ensino-aprendizagem; o engajamento desse educador no movimento da EJA e o seu compromisso e paixão pelo campo de atuação.

O material empírico foi, então, classificado progressivamente, de acordo com as categorias estabelecidas. O passo seguinte foi a descrição e a realização de inferências

possíveis, do qual originou-se a interpretação dos dados, no intuito de se destacar alguns dos sentidos pertinentes aos discursos produzidos.

Buscando responder às questões levantadas, pela fala dos educadores investigados, o trabalho que se segue traz os resultados dessa investigação, assim organizados:

- No Capítulo I, procurei situar e delimitar a problemática em questão, contextualizando historicamente a EJA no país, situando a formação do educador, de um modo geral, nesse contexto, focando a atenção na formação do educador de jovens e adultos, buscando para isso uma base teórica que fundamente toda essa contextualização e, por fim, delimitando especificamente a problemática aqui explicitada – a formação do educador de jovens e adultos no Brasil.

- No Capítulo II, busquei apresentar a configuração da profissionalidade docente dos educadores investigados, no que se refere à sua formação, à sua atuação e à sua inserção profissional no campo da EJA, tomando como base o material empírico produzido pelos questionários e pelas entrevistas.

- No Capítulo III, foi abordada a questão da atuação desses educadores, no que se refere à sua forma diferenciada de trabalho, como criações suas no enfrentamento da falta de recursos apropriados para tal. Ainda nesse Capítulo, são apresentados os desafios e as possibilidades que permeiam o campo de atuação e de formação desses educadores.

- No Capítulo IV, apresenta-se uma reflexão sobre a forma de inserção dos educadores no campo de atuação da EJA, diante da complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. A partir dessa vertente, são analisados os caminhos formativos que têm sido tomados por esses educadores, diante da ausência de um processo de formação específico em EJA nos cursos de graduação e as mudanças que são percebidas por esses educadores em sua atuação, a partir da prática desenvolvida. Por fim, apresenta-se o olhar do educador de jovens e adultos em relação às diversas questões referentes à realidade da EJA, referentes à formação desses educadores, aos caminhos percorridos para a sua inserção no trabalho, à sua motivação para a atuação com turmas de EJA, às suas histórias de luta pela sobrevivência, aos problemas e desafios que enfrentam por serem educadores da EJA, à sua forma diferenciada de trabalho.

- Ao final do trabalho, apresentam-se algumas Considerações Finais sobre a temática, resultado da análise de todo o material empírico construído no desenvolvimento da pesquisa aqui proposta, corroborando os estudos de teóricos sobre o tema.

CAPÍTULO 1 – SITUANDO E DELIMITANDO A PROBLEMÁTICA: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Para se aprofundar o estudo investigativo sobre a formação do educador de jovens e adultos no Brasil, é de fundamental importância, anteriormente a isso, fazer uma análise teórica tomando como base: o contexto histórico da EJA, que a engendrou, o contexto geral da formação do profissional da educação no país e o contexto da formação do educador de jovens e adultos, em específico, visto que esse processo de formação não se dá de forma isolada e autônoma, mas está vinculado à estrutura econômico-social que dá unidade à vida social. Por fim, é necessária ainda a construção de uma base teórica que fundamente o processo de formação desse educador. É essa a proposta deste Capítulo. Para tal, buscou-se as contribuições de vários autores, dentre eles: Cunha, Soares, Soares e Simões, Haddad, Di Pierro, Oliveira, Carvalho e Simões, Freitas, Nóvoa, Diniz-Pereira, Diniz-Pereira e Fonseca, Caldeira, Dubar, Arroyo, Machado, Freire.

1.1 – O contexto histórico da EJA no Brasil

A história da educação de jovens e adultos no Brasil vem se dando, desde o período do Brasil Colônia, de uma forma mais assistemática e as iniciativas governamentais, no sentido de oferecer educação para os jovens e adultos, são recentes. No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. O que se vê nessa época é o que Petitat (1994) aponta como recorrente nessa sociedade: a oferta de uma educação moralizadora para a classe pobre e de uma educação instrutora para as classes ricas. Alunos adultos eram pertencentes às classes pobres e, portanto, a estes era oferecida apenas uma educação de caráter religioso, de fundo moralizador, enquanto para as classes ricas a educação buscava o oferecimento de instrução.

No Brasil Império, isso não se altera muito, embora comecem a acontecer algumas reformas educacionais que preconizam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876, é feito um relatório pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. Durante muito tempo, essas escolas noturnas se apresentam como a única forma de educação de adultos praticada no país. Porém, segundo Cunha (1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século

XX, esse quadro se modifica, iniciando-se um processo lento e tímido de valorização da educação de adultos. No entanto, essa valorização trazia mais o sentido de uma preocupação com a preparação da sociedade para a industrialização do que uma real preocupação com a educação do cidadão.

A partir de 1940, então, como consequência da ausência de políticas consistentes voltadas para a educação de adultos, começa-se a detectar altos índices de analfabetismo no país, o que provoca a decisão do governo no sentido de criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta. Ainda, com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), passa a ocorrer, por parte desta, uma constante orientação aos países integrantes (e entre eles, o Brasil) de educarem seus adultos analfabetos.

Devido a isso, em 1947, em atendimento a essa orientação da UNESCO, o governo lança a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Desenvolveu-se, então, nesse momento, uma discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nessa época, o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999), o que passou a ser revisto a partir dessas discussões.

A partir daí, ocorreu um processo de apropriação contingencial das decisões do Ministério da Educação: iniciou-se um processo de mobilização nacional para discussão da educação de jovens e adultos no país. Por isso, embora a Campanha não tenha tido um efetivo sucesso, conseguiu alguns bons resultados, no que se refere a essa visão preconceituosa, que foi sendo alterada a partir das discussões ocorridas sobre o processo de educação de adultos. Assim, muitas críticas foram surgindo sobre as políticas educativas adotadas para a população adulta a partir dessa Campanha, dando-se o seu declínio devido aos seus resultados insatisfatórios. No entanto, como resultado dessa 1ª Campanha, Soares (1996) aponta a criação de uma estrutura mínima de atendimento, apesar da não valorização do magistério.

Ao final da década de 1950 e no início da década de 1960, iniciou-se, então, uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das políticas públicas de educação de adultos. Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de

adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire. Surgiu um novo paradigma pedagógico – um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES,1996).

Assim, a ideia que foi sendo desenvolvida entre os teóricos e pesquisadores dessa área foi a de que o processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo, por meio da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos. Na percepção de Paulo Freire, portanto, educação e alfabetização estavam interligadas. Essas ideias de Paulo Freire se expandiram por todo o país e ele foi sendo reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular e, mais especificamente, com a educação de adultos. Em 1963, então, como consequência dessa mudança de paradigmas, o Governo encerrou essa época de campanhas e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, em 1964, antes mesmo que Freire conseguisse implementar, nacionalmente, sua proposta, deu-se o Golpe Militar e, com ele, a ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada.

A partir daí e por esse motivo, então, deu-se o exílio de Freire e o Estado voltou-se para a priorização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. Dentro desse contexto, em 1967, o Governo reassumiu o controle da alfabetização de adultos, centralizando esse trabalho, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado inicialmente para a população de quinze a trinta anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Com isso, as políticas educativas para a EJA (incluindo-se aí todas as orientações metodológicas e os materiais didáticos) esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire. Paralelamente, porém, e extraoficialmente, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a trabalhar com a alfabetização de adultos dentro de uma linha mais criativa. (Cunha, 1999)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 5692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, havendo dentro dessa Lei um capítulo dedicado especificamente à educação de adultos. O avanço trazido por essa Lei foi o fato de que, apesar de limitar o dever do Estado à faixa etária dos sete aos quatorze anos, passou a reconhecer formalmente a educação de adultos como um direito de cidadania. Em 1974, então, como consequência desse reconhecimento, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que

se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade. Devido à época vivida pelo país, de inúmeros acordos entre MEC e USAID (United States Agency for International Development), esses cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se neles os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. Como consequências dessa política, passaram a ocorrer, então, os altos índices de evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

Na década de 1980, com a abertura política que ocorria no país, as experiências que continuaram sendo desenvolvidas após o Golpe Militar, paralelamente, de alfabetização de adultos dentro de um formato mais crítico, puderam, então, retomar visibilidade e ganhar corpo. Ainda como consequência desse contexto, em 1985, o MOBRAL foi extinto e foi criada, em seu lugar, a Fundação Educar, que se eximia de executar diretamente os projetos e passava a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes. Em seguida, no ano de 1988, ocorreu o que se pode considerar um marco histórico para a EJA: foi promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com esta, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Segundo Haddad (2007), a EJA é uma conquista da sociedade brasileira e o seu reconhecimento como um direito humano aconteceu de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda de jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade pelo direito aos cursos regulares. Porém, segundo esse autor, apesar desse reconhecimento de que toda a sociedade brasileira tem direito a uma escolarização, os fatos históricos posteriores limitaram a concretização desse direito, no contexto das reformas neoliberais implementadas nos anos seguintes.

Os anos 90 do século XX trouxeram, então, uma realidade diferenciada, sendo apontados por Di Pierro (2001, p.323) como

um período de reformas nos sistemas públicos de ensino, vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos financeiros internacionais e inspiração do pensamento neoliberal.

Nesse sentido e devido a isso, observou-se uma nítida tendência à municipalização do atendimento escolar aos jovens e adultos no ensino fundamental. A Fundação Educar foi extinta e, com isso, o governo federal retirou-se oficialmente desse campo de atuação; se

desobrigou de articular a política nacional de EJA, incumbindo os municípios disso, e delegou aos parceiros locais, sem nenhuma negociação prévia, a responsabilidade por dar continuidade a esse atendimento (SOARES, 1996).

Haddad (2007) aponta a reforma educacional da década de 1990 como um dos fatores mais importantes no impedimento da concretização da Constituição de 88, com a votação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e com a Emenda Constitucional n. 14/96. A nova LDB, apesar de reconhecer o direito à EJA, deixou de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena desse direito, não dedicando nenhum artigo ao problema do analfabetismo. A Emenda Constitucional, que reformou a Constituição, estabeleceu o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), um sistema de financiamento que não contemplou a EJA, já que impedia que se registrassem as matrículas do Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos para efeito dos cálculos do Fundo, focalizando o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de sete a quatorze anos. Tanto a nova LDB quanto a Emenda Constitucional estabeleceram limitações à plena implementação do direito à EJA, impedindo a sua universalização e a sua oferta com qualidade.

Assim, o discurso da inclusão predominante na década de 1980 foi substituído pelo discurso da limitação desse direito, permanecendo o reconhecimento formal do direito, mas não sendo consignadas as condições para sua plena realização. Em virtude da implementação do FUNDEF, então, ocorreu uma divisão de responsabilidades entre as esferas de governo, com o estímulo à municipalização. Segundo Haddad (2007), no caso da EJA, essa municipalização apresentou-se como um novo caminho, já que, desde o final da Segunda Guerra Mundial, com a constituição da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), havia uma forte tendência à centralização das ações educativas destinadas a jovens e adultos por meio das Campanhas Nacionais de Alfabetização. Assim, segundo o autor, o efeito desse processo levou o governo federal a ampliar a responsabilidade por programas de alfabetização, os governos municipais a atuar nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e os governos estaduais a assumir os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Enquanto isso, paralelamente, em nível internacional, ocorria um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, criada pela ONU e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento. A UNESCO, então, iniciou um processo de discussão do assunto, envolvendo delegações de todo o país. Em função disso, em 1996, ocorreu uma intensa mobilização, incentivada oficialmente pelo

MEC, mas apenas como forma de preparação para a V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos). Nesse sentido, o MEC instituiu uma Comissão Nacional de EJA para incrementar essa mobilização e a recomendação dada foi que cada Estado realizasse um encontro para diagnosticar metas e ações de EJA. (SOARES, 1996)

Desde então, as instituições envolvidas, não aceitando que esse fosse um processo apenas contingencial e circunstancial, decidiram dar prosseguimento a esses encontros. Seguindo essa corrente de intercâmbios, Curitiba realizou um encontro, com o apoio da UNESCO, para a socialização da V CONFINTEA. Como consequência desse Encontro, veio a decisão de se iniciar uma série de encontros nacionais de EJA, ocorrendo, em 1999, o 1º ENEJA, no Rio de Janeiro. Esse Encontro acabou sendo um estímulo para o surgimento de outros eventos. A partir dessa mobilização nacional, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que vêm se expandindo em todo o país desde então, estando presentes em todos os estados brasileiros.

Haddad (2007) aponta esses fóruns como uma das novas e criativas formas de organização da sociedade na luta pelos direitos educacionais dos jovens e adultos, compostos por diversos setores da sociedade civil – ONG's, sindicatos, movimentos sociais, constituindo-se como espaços de diálogos entre representantes dos setores públicos, acadêmicos e professores das redes públicas e privadas, entre outros. A partir da V CONFINTEA, então, os fóruns vêm assumindo o papel de acompanhar as políticas públicas de EJA, reunindo-se nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's). De 1999 a 2000, então, os Fóruns passaram a ter alguma força política, marcando presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para a discussão das Diretrizes Curriculares para a EJA. Em alguns Estados, ainda, passaram a participar da elaboração das Diretrizes Estaduais e em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA.

No período de 1994 a 2002, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso optou por um padrão de envolvimento mínimo do Ministério da Educação com o tema da EJA, entregando à iniciativa privada a sua gestão, por meio do Programa Alfabetização Solidária, e apenas financiando parte das ações. Já o governo do presidente Lula reverteu essa tendência, trazendo, para dentro do MEC, a responsabilidade pela EJA, por meio da SECAD (Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), transferindo o atendimento desta para o campo da responsabilidade pública e procurando garantir o sentido educacional da modalidade de ensino, tirando o caráter assistencial anterior. Porém, apesar disso, segundo Haddad (2007), a ação do MEC nesses últimos anos tem conseguido apenas

implementar a oferta de alfabetização de forma limitada, não estimulando ou induzindo a garantia de acesso ao Ensino Fundamental para jovens e adultos. Em 2003, então, com a criação da Secretaria da Erradicação do Analfabetismo, o governo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação. Os Fóruns, portanto, têm sido, por todo esse tempo, interlocutores na construção das políticas educativas da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e a configuração da EJA no Brasil (SOARES, 2004).

Di Pierro (2001) argumenta que a reforma educacional dos anos 90, no século XX, foi eficiente em operar a descentralização da oferta e do financiamento do ensino básico de jovens e adultos. O MEC reteve para si as funções de regulação e controle, mediante a fixação de referenciais curriculares e criação de programas de formação de educadores que, embora sejam apresentados formalmente como livre opção dos estados e municípios, tornaram-se compulsórios na prática, à medida que a adesão àqueles programas passou a condicionar as transferências de recursos federais para as instâncias subnacionais de governo.

A EJA vem, então, se expandindo institucionalmente pelo país e, buscando seu espaço, vem encontrando reconhecimento em todas as regiões. Apesar disso, no século XXI, os dados ainda são alarmantes: de 170 milhões dos habitantes do país, dezesseis milhões são analfabetos, um total de sessenta milhões não têm o Ensino Fundamental, somente cinco milhões estão em processo de escolarização e o restante está à margem do processo de ensino. Nesse contexto, os programas de alfabetização que vêm sendo desenvolvidos, como o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária, focalizam suas ações em regiões com maiores índices de pobreza e analfabetismo, assumindo a configuração de ações compensatórias de combate à pobreza, na ausência de uma política pública universal de ensino básico para jovens e adultos. O que ocorre, segundo Di Pierro (2001), é um processo de “filantropização das políticas sociais”, um deslocamento da responsabilidade pública pela oferta de ensino para jovens e adultos do Estado para as instituições da sociedade civil e um movimento das organizações da sociedade civil no intento de ampliar a cidadania e promover a participação política, pela realização de parcerias com sentido, desenvolveu-se uma tendência à municipalização do atendimento aos adultos no ensino fundamental; o governo delegou aos parceiros essa responsabilidade e surgiram os novos elementos de regulação: os dispositivos técnicos e as informações. Com esses dispositivos, o Estado busca regular os sistemas escolares, pela utilização de estratégias indutoras da ação. Surgiram, ainda, novos modelos de regulação das políticas educacionais,

assentados na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados (OLIVEIRA, 2005).

Assim, no Brasil, nesse momento, quando o MEC se ausentou da qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns surgiram como estratégia de mobilização das instituições envolvidas e como interlocutores na construção das políticas da EJA. A reforma educacional dos anos 90 do século XX, então, foi eficiente em operar a descentralização da oferta e do financiamento do ensino básico de jovens e adultos. O Governo passou a focalizar, com seus Programas de Alfabetização de Adultos, as regiões com altos índices de pobreza, assumindo esses Programas a configuração de ações compensatórias de combate à pobreza, em vez da construção de uma efetiva política pública universal de ensino. Como os grupos sociais que demandam esse ensino não possuem capacidade econômica para adquiri-lo no mercado, essa reforma educativa incidiu sobre as práticas de parceria.

Ocorreu, então, o recuo do Estado no financiamento e na oferta dos serviços sociais, o deslocamento da fronteira entre o público e o privado e a disseminação de responsabilidades na sociedade, que até então eram tarefas do governo. Novos atores surgiram: o empresariado, as fundações privadas das empresas, os sindicatos, as federações, as centrais, as cooperativas de trabalhadores. O Estado deixou de ser o agente de produção da educação de adultos, reservando-se ao papel de coordenação, certificação e controle de resultados. (OLIVEIRA, 2005)

A partir de 2000, de acordo com análise de Fávero (2009), dois fatos importantes ocorrem na história da EJA: o Parecer CNE 11/2000, que estabelece as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, e a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), pela Lei 11.494/07. Esse Parecer abre novas perspectivas para o período, retomando a defesa do direito dos jovens e adultos a uma educação de qualidade. Por outro lado, segundo o autor, a aprovação do FUNDEB resultou da luta da sociedade civil – em especial dos fóruns de EJA – para garantir o financiamento das experiências alternativas de EJA e a ampliação do atendimento no ensino médio.

A partir do início do primeiro Governo Lula, algumas mudanças foram ocorrendo em relação à política de EJA: a declaração do direito de todos os jovens e adultos à alfabetização, embora ainda na forma de campanha, pelo Programa Brasil Alfabetizado, a retomada do Programa Recomeço, rebatizado como Fazendo Escola, e a atenção dada à juventude, com o lançamento do PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Em 2006, ocorreu o lançamento do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, prevendo educação profissional técnica de nível médio e formação inicial e continuada com ensino fundamental de 5ª a 8ª série.

Segundo Soares (2010), então, a EJA passa por um momento de transição entre um longo período, em que ficou à margem das políticas públicas, e o atual período, de crescimento e efervescência, resultando na nova configuração da educação de jovens e adultos. Porém, na análise de Haddad (2007, p.11),

a verdade é que os três níveis de governo, sozinhos ou em regime de colaboração, não têm conseguido realizar a responsabilidade de universalizar o Ensino Fundamental para aqueles com mais de 15 anos de idade. A descentralização da responsabilidade, por um lado, aproxima os serviços da demanda e do controle da sociedade, podendo favorecer a democratização dos serviços públicos ao potencializar a participação social nas instâncias locais de poder, por outro lado pode reforçar as desigualdades no atendimento ao delegar aos gestores municipais a tarefa de garantir a universalidade do acesso ao Ensino Fundamental sem oferecer os recursos necessários para tanto.

Segundo o autor, esse processo de municipalização não vem acompanhado pelos recursos necessários para o seu suporte, não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, não há um padrão nacional de oferta, e os programas de alfabetização têm se limitado a seis ou oito meses de estudos, insuficientes para garantir qualidade. Além disso, surge uma tensão entre flexibilização e institucionalização da modalidade de ensino, ora se buscando o modelo de ensino regular acelerado, ora a criação de outro modelo que busque a flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular. Assim, apesar da unidade entre as duas posições quanto à defesa do direito a uma educação de qualidade, há uma tensão entre métodos, formas e concepções: por um lado, a necessidade de formalização do processo dentro do sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro, a necessidade de flexibilização do tempo e do espaço na organização do currículo.

1.2 - O contexto da formação docente

De acordo com estudos desenvolvidos por Brzezinski e Garrido (2006), o campo da investigação sobre a formação dos profissionais da educação no Brasil tem se alargado quantitativa e qualitativamente, de tal forma que até mesmo do termo utilizado

anteriormente - Formação de Professores - passou-se à utilização de “Formação dos Profissionais da Educação”, o que demonstra um aumento na abrangência do campo investigado. Portanto, mudanças culturais na sociedade do conhecimento acarretaram mudanças radicais nos sistemas de formação, redesenhando espaços e concepções da formação docente. Em consequência disso, ocorreu também um substancial aumento no número absoluto da produção científica sobre essa temática, devido à expansão do sistema educacional brasileiro e ao aumento de programas de pós-graduação na área da educação. Ainda, nesse contexto, ocorreu uma dispersão temática, o que acarretou a substituição da categoria Prática Pedagógica pela categoria Trabalho Docente. Também constata-se uma mudança de eixo nos objetos pesquisados, quando a categoria Trabalho Docente passa a ser mais pesquisada que a categoria Formação Inicial, foco de maior atenção anteriormente.

Porém, segundo essas autoras, apesar do aumento no uso de novas tecnologias de ensino, as pesquisas constatarem que a prática pedagógica dos professores, em geral, tem permanecido tradicional. O que tem surgido, neste campo de pesquisa, é um interesse pela avaliação de algumas modalidades de formação de professores: a distância, semipresenciais e da educação infantil. No entanto, permanece um silêncio quanto à formação de professores para o ensino superior, para o ensino médio e profissionalizante e para o enfrentamento da educação de pessoas em situações de risco. Altera-se o foco da preocupação dos investigadores, que, anteriormente, voltava-se para os professores em formação e, hoje, volta-se para os professores iniciantes e para os professores em exercício. Isso ocorre devido à preocupação, hoje, com a análise dos processos de geração do conhecimento dos professores no ato de ensinar.

Carvalho e Simões (2006), num estudo sobre os periódicos especializados, no período de 1990 a 1997, constatarem que esses periódicos têm focado elementos constitutivos da identidade do professor no Brasil, tornando-se a questão do professor, como profissional, um campo historicamente minado. Nesse sentido, a compreensão dessa identidade do professor como profissional se coloca a partir do equacionamento de três vertentes articuladas entre si: o compromisso do Estado com a profissão docente, a disponibilidade de recursos públicos para o financiamento da educação e a implementação de políticas públicas consequentes para o setor educacional, visto como esfera pública e democrática.

Carvalho e Simões (2006), ainda, discutindo as pesquisas sobre formação de professores, apresentam um mapeamento dessa produção científica nos últimos anos e apontam que, nos Cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, a relação entre a teoria e a prática tem ocupado uma posição central nas reflexões, e algumas questões têm surgido, como: a

dicotomia entre os conteúdos específicos e pedagógicos, a ênfase ao bacharelado, o distanciamento entre os cursos e as escolas e a Prática de Ensino caracterizada como área técnica. Já em relação à Formação Continuada, os estudos apontam a importância de se colocar o professor como centro do processo e da pesquisa, e a necessidade de articulação dos saberes docentes, da pesquisa da própria prática docente, da reflexão sobre a reflexão-na-ação, e da relação entre a prática de sala de aula, na escola e no contexto sociohistórico mais amplo. O estudo sobre a história da legislação da formação de professores constata que essa formação passou a ser assunto de políticas sociais, adquirindo grande visibilidade quando a escolarização se universalizou como direito de cidadania.

Freitas (2002) constata que, nos estudos atuais, a avaliação tem sido identificada como estreitamente vinculada à questão da formação de professores, em virtude das políticas e da adoção do modelo de competências na definição das Diretrizes Nacionais. O país vive um processo de flexibilização do trabalho docente, comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério. Em consequência, os educadores estão vivendo um período de perda de referência e de incertezas. No entanto, constata-se, segundo a autora, uma intensa atividade dos Fóruns de Licenciaturas, espaços de discussão em que as universidades vêm investindo desde 1990. A partir dos anos 90, as políticas neoliberais passam a adotar medidas para adequar o Brasil à nova ordem, retomando nessas reformas educativas a concepção tecnicista dos anos 70 sob nova roupagem. Nesse sentido, por ser inviável para o poder público financiar a formação de seus professores – mais de um milhão - com qualidade, adota-se a política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, obedecendo aos organismos financiadores internacionais. (FREITAS, 2002)

Essa reforma tem como objetivo retirar, das faculdades de educação e do curso de pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Ocorre, então, a expansão desordenada e de qualidade comprometida dos cursos de pedagogia, criados com caráter técnico-profissionalizante de baixo custo, em uma conjuntura de desvalorização da profissão do magistério. Paralelamente, expande-se em ritmo acelerado a educação a distância, voltada para o grande número de professores leigos e ocorrendo por meio de ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas. Atualmente, portanto, tem ocorrido uma ênfase na capacitação em serviço e um abandono da formação inicial, devido ao financiamento internacional focar essa área de formação, por ser de baixo custo.

Nóvoa (1995) aponta que a formação de professores pode desempenhar um papel

importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão cada vez mais importantes. Esses dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Diniz-Pereira (2006) apresenta a formação dos professores como algo indissociado da produção de sentidos desses professores sobre sua vida e suas experiências de vida. Nesse sentido, ele afirma que

o saber docente se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, reafirma-se a autenticidade de uma formação que se processa em um contexto prático. Essa discussão faz explicitar a natureza transitória e provisória dos cursos de formação inicial, oferecidos pelas instituições de ensino superior, porém, não descartando sua importância na formação docente. Apenas esclarece que a formação acadêmica do professor localiza-se entre uma formação que inicia-se antes mesmo de seu ingresso na universidade e uma outra que prossegue durante toda a sua vida profissional. (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.50-51)

O autor complementa essa sua visão argumentando que, na atualidade, tem sido privilegiada a figura do professor como profissional reflexivo, que está constantemente pensando em sua ação, aliando essa ação a uma atitude permanente de pesquisa. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p.25), explica que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

Caldeira (2000) corrobora essa visão, afirmando que a identidade profissional docente se constitui na relação com os outros, quer sejam estudantes, colegas de trabalho ou familiares. Essa construção se dá, então, segundo a autora, a partir de inúmeras referências, que vão significando socialmente a profissão, como as relações com a instituição escolar, com as associações de classe, os seus valores, interesses e sentimentos, as suas representações e os seus saberes. Sendo assim,

a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção / desconstrução / reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas. (CALDEIRA, 2000, p.2)

Complementando essa concepção de identidade docente, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) explicam que ela vai sendo construída não só a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial, mas, principalmente, pelo contato dos educadores com a prática docente. Segundo os autores, o fato de o educador se assumir como tal, optando por um curso que o credencie para o exercício da profissão, se constitui no primeiro passo para a construção de sua identidade docente. Para esses autores,

a partir do momento em que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p.59)

Nesse sentido, segundo os autores, quando ocorre uma ausência de identificação entre sujeitos e instituições, em alguns casos isso pode dificultar a formação dos elementos identitários que são construídos na formação profissional, mas, em outros, ao contrário, podem desencadear um esforço de transformação da prática, pela reflexão crítica e pela vivência de alternativas geradas por essas reflexões. Sendo assim, essas relações que se estabelecem entre as instituições escolares e a própria história do educador são outra faceta importante na construção da identidade profissional docente.

Seguindo esse raciocínio, Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p. 63-64) argumentam:

Tais relações provavelmente são mediadas, entre outros, por elementos identitários construídos ao longo da formação profissional dos sujeitos, em que as referências experienciais parecem também desempenhar uma função importante no processo de fabricação do “ser professor”. Por referências experienciais entendemos tanto as práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos

sujeitos, antes, durante e depois de estes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docente.

Diniz-Pereira e Fonseca (2001) entendem a prática, portanto, como mais que apenas um agir, incluindo aí o pensar sobre a ação, a reflexão e a reelaboração do fazer pedagógico e da identidade docente a partir dessa reflexão. Assim, segundo os autores, entender a escola como espaço de formação também para o professor implica perceber o educando como interlocutor e ator das práticas pedagógicas.

Outro teórico que nos auxilia na compreensão do processo de formação do educador de jovens e adultos é Claude Dubar, que desenvolve a ideia de que cada sujeito tem uma história, um passado que influencia na construção de sua identidade. Isso significa que esse sujeito não se define somente em função de seus parceiros atuais, no campo das práticas, mas também, em função de sua trajetória pessoal e social, pela leitura interpretativa desse passado e pela projeção antecipatória de seu futuro. Segundo esse autor, então, não existe nenhuma identidade essencial em qualquer que seja o campo social, já que todas as identidades são denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social. Essas identidades, portanto, segundo Dubar (2005), são construções sociais e de linguagem que são acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e reinterpretações que às vezes as fazem passar por essências intemporais.

Tomando como base, então, a concepção de Dubar, podemos entender que o fato desse profissional ser reconhecido em seu trabalho como tal, travar relações com os outros, se empenhar em sua atividade, constrói e reconstrói sua identidade pessoal e social, no decorrer de toda a sua vida:

A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso. (DUBAR, 2005, p.24)

O autor explica, então, que essa abordagem da identidade é complexa, por não haver uma identificação única dos indivíduos, pela multiplicidade dos grupos a que cada um pertence. Assim, Dubar (2005, p.100) define identidade como “o resultado de um reconhecimento recíproco, ou seja, conhecimento de que a identidade do eu só é possível

graças à identidade do outro que me reconhece, identidade essa que depende de meu próprio conhecimento.” Nesse sentido, Dubar (2005) está se referindo ao que, em cada um, é singular, pelo conjunto de suas práticas sociais e de suas representações subjetivas, acarretando o reconhecimento recíproco.

Além dessa definição da socialização, Dubar (2005, p.122) se refere também a uma “socialização secundária”, que define como

a interiorização de subdivisões de mundo institucionais especializados e aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente arraigados na divisão do trabalho. Trata-se, antes de tudo, da incorporação de saberes especializados – que chamaremos de saberes profissionais – que constituem um novo gênero de saberes. São maquinarias conceituais que compreendem um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado e um verdadeiro universo simbólico que veiculam uma concepção do mundo, mas que, ao contrário dos saberes básicos da socialização primária, são definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividades e, portanto, situados diversamente no interior do universo simbólico como totalidade.

O autor explica que a identidade nunca é dada, mas sempre construída e reconstruída pelo sujeito social, se constituindo no resultado dos diversos processos de socialização que os indivíduos constroem conjuntamente. Sendo assim,

é pela análise dos mundos construídos mentalmente pelos indivíduos a partir de sua experiência social que o sociólogo pode reconstruir melhor as identidades típicas pertinentes em um campo social específico. Essas representações ativas estruturam os discursos dos indivíduos sobre suas práticas sociais especializadas, graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização de “receitas”, à incorporação de um programa, em suma, à aquisição de um saber legítimo que permita a um só tempo a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida”. (DUBAR, 2005, p.129)

Nesse sentido, o aprofundamento na compreensão da identidade de cada indivíduo necessita da análise de suas histórias de vida e de suas trajetórias sociais, quando essa identidade foi sendo construída e reconstruída, incluindo-se aí sua vivência dentro de um sistema familiar, dentro de um sistema escolar e na confrontação com um mercado de trabalho. Isso inclui, também, a escolha de uma profissão, a obtenção de um diploma, a

inserção num campo de trabalho, a construção de uma imagem de si mesmo a partir de todas essas escolhas, os ajustes diante das confrontações com a realidade posta, etc.

Como Dubar (2005) explica que a identidade social não é transmitida de uma geração a outra, mas sim, construída em cada geração, tomando-se como referência as categorias precedentes, essa construção identitária tem uma grande importância para o campo do trabalho e da formação profissional dos sujeitos, interferindo diretamente em suas práticas educativas. O autor explica que

as identidades estão em movimento, e essa dinâmica de desestruturação / reestruturação às vezes assume a aparência de uma “crise das identidades”. Cada configuração identitária assume hoje a forma de um misto em cujo cerne as antigas identidades vão de encontro às novas exigências da produção e em que as antigas lógicas que perduram entram em combinação e às vezes em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica e social. (DUBAR, 2005, p.330)

Após essa contextualização da formação do educador no país, tanto no que se refere ao campo da investigação sobre a formação desses profissionais quanto no que se refere diretamente ao processo de formação destes, resta-nos agora a tarefa de aprofundar essa contextualização, abordando a questão específica da formação do educador para a EJA no Brasil. É o que se apresenta no item seguinte.

1.3 - O contexto da formação do educador de jovens e adultos no Brasil

O que se tem constatado, pelos estudos desenvolvidos, é que a dificuldade de efetivação da EJA, hoje, dentro de um padrão de qualidade, está mais na questão metodológica, especificamente no que se refere à formação inicial e continuada dos professores. Soares e Simões (2005), em um estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos, constata que a maioria desses educadores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do ensino regular, já que não existe uma preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos, o que leva os educadores a vivenciar precárias condições de profissionalização e de remuneração, sendo esse o principal problema para uma inserção profissional específica desses educadores.

Isso se dá, segundo Soares e Simões (2005, p.35), porque

o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na idéia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

Assim, na visão desses autores, mesmo que a EJA esteja alcançando uma crescente visibilidade na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho, e a formação inicial ofertada pela universidade não é valorizada no momento da inserção profissional, já que não há uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação.

Para Soares e Simões (2005, p.36), essa situação se explica

pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica.

Portanto, embora a EJA esteja de alguma forma se desenvolvendo nas várias regiões do país, existe ainda uma realidade que exige cuidados e atenção do governo e de todos os que se envolvem com a área de EJA no país. Entre as questões que exigem uma atenção especial daqueles que investigam a EJA no país, se encontra a questão referente à formação dos educadores de jovens e adultos. Não existe ainda um processo de formação sistemático do educador de jovens e adultos. Essa formação vem acontecendo de uma maneira espontânea, “nas fronteiras”, como afirmou Arroyo (2006), em Conferência, no Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Segundo esse pesquisador,

não temos no país nem um perfil de educador de jovens e adultos, nem um parâmetro de formação destes educadores. O perfil deste é plural e o processo é dinâmico. Isso tem se dado dessa forma porque a EJA tem circulado mais entre os projetos de emancipação da sociedade que entre os projetos de educação.

Nesse sentido, Machado (2001), em seu estudo sobre a produção científica ocorrida no período de 1986 e 1998, na área da EJA, constata que a vida profissional do docente não

possibilita seu aperfeiçoamento por meio de estudos ou de cursos e que, ainda, quando de alguma forma existe esse aperfeiçoamento, a formação recebida é insuficiente e inadequada para atender às demandas. Segundo ela, porém, os professores mostram-se interessados, tornando-se, às vezes, autodidatas, garantindo, assim, sua própria formação continuada, embora sem um conhecimento mais reflexivo e sistematizado. A autora afirma que

as pesquisas relacionadas à formação de professores também ressaltam em suas conclusões a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação entre teoria e prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, quer seja oferecida por secretarias de estado e municípios ou por universidades. (MACHADO, 2001, p.24)

Segundo ela, então, há uma fragilidade na formação desse professor, que acaba por ter de aprender junto com os alunos, sentindo assim, grande dificuldade para colocar em prática os princípios político-pedagógicos defendidos pela EJA. A autora ainda aponta os treinamentos esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida como “instrumentos de desserviço à EJA”, por criarem expectativas que não serão correspondidas, frustrando alunos e professores e reforçando a concepção negativa de que não há o que fazer nessa modalidade de ensino.

Segundo Freitas (2002), embora as discussões sobre a profissionalização dos educadores de jovens e adultos tenham ocupado um cenário de destaque nas últimas décadas, a atuação das Universidades brasileiras na formação inicial desses docentes tem sido mínima. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009), aproximadamente 261 mil professores atuam na área de EJA, dos quais 23% não têm formação superior, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabeleça que a preparação desse profissional deva inserir, “além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas também à complexidade diferencial dessa modalidade”. A recomendação das Diretrizes, então, em relação às especificidades dos sujeitos-professores da EJA, é a de que eles sejam preparados para “a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas”. (FREITAS, 2002, p.46)

Diniz-Pereira e Fonseca (2001) realizaram uma pesquisa com professores que atuam na EJA, buscando indícios do significado de sua formação na construção de elementos da identidade docente desses educadores e procurando dar voz a esses educadores, chamando-os

a refletir sobre essa experiência na sua formação docente e sobre repercussões e demandas dessa formação na prática pedagógica que hoje desenvolvem em sua vida profissional. Ao analisarem depoimentos desses educadores, destacam a dimensão formativa do projeto, focalizando aspectos que evidenciam possibilidades e desafios que permeiam o campo da formação inicial dos educadores e da construção da identidade docente destes. Esses autores afirmam que

a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial e, fundamentalmente, quando os estudantes estão em contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica na construção da identidade de professor (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 69)

Nesse sentido, os autores esclarecem que essa preocupação dos educadores de jovens e adultos em conhecer seu aluno de EJA e atender às suas demandas, reconhecendo a especificidade dos alunos de EJA, fundamenta a construção de sua identidade como educador da EJA. A pesquisa desenvolvida por esses autores apresenta-se como contribuição para a compreensão dos processos multidimensionais que constituem os sujeitos em educadores, a partir da entrada em programas de formação inicial, levantando questões que remetem os sujeitos à reflexão sobre sua vida profissional e trazendo elementos que possam clarear o papel de sua prática pedagógica na sua formação de educador de jovens e adultos e na construção de sua identidade profissional docente.

No que se refere ao contexto socioeconômico e cultural em que vivem os educadores de jovens e adultos no país, Moura (1999) aponta que esse contexto não exige dos educadores uma prática de leitura e escrita que possibilite a transformação social em seu cotidiano, o que não oportuniza a eles melhores condições de vida. Assim, a autora constata que os poderes públicos ainda continuam improvisando educadores e alfabetizadores de jovens e adultos, concebendo a alfabetização de jovens e adultos ainda como “uma prática extemporânea e passageira”. Nesse sentido, a autora conclui que talvez uma das saídas para possibilitar o letramento escolar dos professores e alfabetizadores seja por meio de políticas e ações governamentais que possam garantir a formação básica e continuada desses educadores de jovens e adultos. (MOURA, 1999)

Na análise de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), no que se refere às representações de licenciandos em relação a sua profissão, ser educador de jovens e adultos não se configura como uma opção para a vida profissional. Segundo eles, esta não é considerada uma

alternativa sedutora, devido à desvalorização social, salarial e acadêmica que sofre. Assim, os autores consideram que

assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escola estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p.58)

O que podemos verificar, no país, é a ocorrência da educação de jovens e adultos pelas mãos de professores do próprio sistema regular de ensino, que buscam, nessa atividade, uma complementação salarial, ou de pessoas envolvidas com movimentos sociais, trabalhando pela causa abraçada. Por esse motivo, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, o que pode pôr a perder a qualidade do processo de ensino. Nesse sentido, Dallepiane (2006) afirma que “o grande desafio contemporâneo na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e o compromisso social dessa formação com a diversidade de sujeitos.” Por esse motivo, há necessidade de que essa formação busque conhecer esses sujeitos e seu processo de aprendizagem.

Além disso, Dallepiane (2006) aposta na formação com base na pesquisa e na intervenção dialógica e reflexiva nos diversos espaços educativos. A educadora propõe, então, a utilização da pesquisa como princípio educativo, por meio da construção do memorial e da história de vida. A ideia é a de que o memorial desdobre-se em temas de pesquisa e esses temas em projetos de pesquisa que sejam desenvolvidos ao longo do curso. O processo de formação deveria trabalhar, então, com eixos temáticos, nos quais, professores e alunos mapeassem a realidade da EJA e constituíssem espaços reflexivos sobre essa realidade, construindo-se propostas político-pedagógicas coletivas. Por fim, Borges (2006) propõe uma busca de se construir uma identidade específica para a formação de educadores de jovens e adultos, sem se cair no isolamento.

A contribuição de Arroyo (2006) na construção desse processo de formação é, portanto, a afirmativa de que a EJA é educação pró-direitos e de que, nesse sentido, “ser educador de jovens e adultos é ter consciência desses direitos. O direito à educação sempre está entrelaçado aos outros direitos: à sua identidade e aos outros todos direitos humanos básicos - direitos históricos – datados, concretos.” Os educadores de jovens e adultos teriam de ter, segundo ele, consciência desse momento e esse deveria ser um traço da formação – a

conscientização sobre o momento histórico em que vivemos na atualidade. Sendo assim, temos de conhecer a especificidade do que é ser jovem e do que é ser adulto, conhecendo a construção histórica e sociológica do jovem e do adulto. Sem se saber quem é o jovem e o adulto, dificilmente conseguiremos formar o educador para esses alunos.

Ainda como contribuição nessa construção do processo de formação do educador de jovens e adultos, Fischer (2006) aponta a necessidade de considerarmos a realidade concreta e questiona: “Quem é o educador concreto? Quem é o educando concreto? Não vemos mais, na atualidade brasileira, o adulto da luta coletiva, mas sim, o adulto trabalhador do dia a dia em projetos imediatistas. O professor de hoje tem mais um perfil de trabalhador sobrecarregado”. Por esse motivo, Fischer (2006) propõe uma homeopática construção do processo de formação do educador de jovens e adultos, a partir da assunção da identidade cultural desse educador.

Além disso, Borges (2006) aponta a necessidade de definição de um quadro teórico para a formação, indicando que existe uma descontinuidade na formação: ou ela se dá pelas universidades ou pelo poder público, quando deveria ser das universidades com o poder público. Não há, então, segundo ela, um parâmetro teórico para a formação dos educadores de jovens e adultos, mas sim, um caráter de provisoriedade. Por esse motivo, o currículo deveria ser construído junto com os educandos. A superação dessa descontinuidade, então, se daria pelo estreitamento das relações entre educadores e gestores (formadores e poder público).

A formação do educador de jovens e adultos, portanto, na falta de uma formação inicial específica, em cursos de graduação, acaba por acontecer durante o próprio processo de ensino, no cotidiano do professor, na relação que se estabelece nesse dia a dia. Ao contrário, segundo Kleiman (2001, p.207), o que deveria ocorrer com o educador de jovens e adultos seria a formação contínua, como uma atividade de pesquisa. Nesse sentido,

não haveria respostas prontas, mas perguntas sobre o processo de ensino e de aprendizagem. As respostas seriam obtidas por meio de metodologias que, de fato, se assemelham à metodologia de um pesquisador que procura, nos dados empíricos, respostas aos seus questionamentos. A observação cuidadosa do cotidiano de sala de aula (semelhante a uma coleta de dados), a reflexão sobre o que esses dados significam e a focalização do aluno e de sua aprendizagem no processo dariam ao professor uma base para tomar decisões sobre como melhor introduzir o aluno nas práticas de uso da escrita.

Diniz-Pereira e Fonseca (2001) apontam como aspecto importante na constituição da

identidade profissional do educador a especificidade dos alunos, se crianças, adolescentes ou adultos, bem como, a situação sociocultural desses alunos e, ainda, suas histórias de vida, afirmando que

a preocupação em conhecer e atender as demandas deste outro – que é o aluno da EJA – ao revelar a especificidade que os professores reconhecem em seus alunos, aponta, mais uma vez, para a construção de elementos de identidade docente, específicos, como seu campo de atuação. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p.60)

Os autores ainda afirmam que, em alguns casos, a ausência de identificação entre sujeitos e instituições dificulta a inserção desses sujeitos no trabalho, mas em outros momentos, podem desencadear um esforço de transformação da prática. Ainda segundo os autores, as relações estabelecidas entre sujeitos e instituições escolares são importantes na construção da identidade profissional docente. Nesse sentido, explicam:

Por referências experienciais, entendemos tanto as práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois de estes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docente. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 64)

Para esses autores, essas experiências das etapas iniciais da carreira têm grande impacto nesse processo de construção identitária por se tratarem de um momento de indefinição e conflito para o educador.

Caldeira (2000) traz uma importante contribuição à análise aqui desenvolvida, explicando que o processo de construção da identidade docente não é algo estático, mas sim, dinâmico, que se vincula a uma permanente construção, desconstrução e reconstrução de seus elementos, o que demanda redefinições constantes, dependendo do contexto sociocultural em que os sujeitos se encontram. Porém, segundo essa autora, o modo como esses elementos serão redefinidos nos diferentes espaços e ambientes institucionais relaciona-se às referências experienciais dos sujeitos e à maneira como tais referências contribuem para a constituição dessas características identitárias nos profissionais. Assim, na visão dessa autora, a escola é concebida como um espaço de formação para o professor, e o aluno tem um papel decisivo como interlocutor, ator e coautor das práticas pedagógicas.

Segundo Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p. 70),

quando se entende a escola como um espaço privilegiado de formação, a prática não é só o agir, mas o pensar sobre ele, reflexão que se traduz em elementos para uma re-

elaboração do fazer pedagógico e da identidade profissional docente. Fica clara a necessidade do envolvimento dos professores no sentido de compreender, participar e investir na sua própria formação e na revisão crítica de sua prática dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, torna-se fundamental, hoje, a discussão sobre a identidade profissional docente dos educadores de jovens e adultos, no que se refere à forma como essa identidade vem sendo construída na formação inicial e na formação contínua desse educador, considerando-se as políticas públicas voltadas para essa formação. Porém, embora seja consenso entre os autores citados acima a necessidade de se construir um processo de formação sistemático para o educador de jovens e adultos, existem, ainda, muitos desafios a serem enfrentados por quem quer que assuma essa construção. Entre eles, dois são apontados por Dallepiane (2006): “as instituições de ensino não exigem habilitação em EJA e a formação continuada contempla necessidades das escolas a um custo menor”.

Nesse sentido, embora se constate a necessidade de se estabelecer um programa consistente de formação dos educadores de jovens e adultos, esse campo ainda não reconhece a importância dessa formação e não valoriza o educador formado sistematicamente, mais que o educador formado em cursos aligeirados (DALLEPIANE, 2006). Essa realidade demanda uma discussão mais aprofundada sobre o processo de ensino de jovens e adultos e, mais especificamente, sobre o processo de formação desses educadores. O que podemos perceber é que o país está vivendo, ainda, um momento de configuração do processo de formação do educador de jovens e adultos. De acordo com Arroyo (2006), em sua fala na Conferência do Seminário supracitado, “devemos, nesse momento, ser capazes de inventar uma pedagogia da educação de adultos, construindo o pensamento pedagógico além da pedagogia infantil.” Ainda, segundo ele: “devemos vincular a construção desta teoria pedagógica aos movimentos sociais, à cultura, à pedagogia do trabalho (matrizes da educação de jovens e adultos)”, pois o contexto social do país nos apresenta um panorama propício a pensar um projeto de formação dos educadores de jovens e adultos.

Portanto, embora a EJA esteja acontecendo em todas as regiões, existe ainda uma realidade que exige cuidados e atenção do governo e de todos os que se envolvem com a área de EJA no país. Entre as questões que exigem uma atenção especial daqueles que investigam a EJA no país, está a questão referente à formação dos educadores de jovens e adultos, já que não existe ainda um processo de formação sistemático desse educador, embora hajam algumas iniciativas nesse sentido. Segundo esse pesquisador, “não há no país um perfil de educador de

jovens e adultos, ou um parâmetro de formação. O perfil deste é plural e o processo é dinâmico. Isso tem se dado assim porque a EJA tem circulado mais entre projetos de emancipação da sociedade que entre projetos de educação”. Por esse motivo, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, o que pode pôr a perder a qualidade do processo de ensino, visto que os educandos acabam sendo considerados e tratados como se trataria quaisquer outros educandos, crianças e adolescentes. Essa realidade demanda uma discussão mais aprofundada sobre o processo de ensino de jovens e adultos e, mais especificamente, sobre o processo de formação destes educadores.

Na concepção de Machado (2010), em sua fala no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, os professores são sujeitos jovens e adultos também em processo de aprender por toda a vida. Para ela, embora o tipo de aprendizagem deles seja diferente do tipo de aprendizagem dos educandos de EJA, eles são, igualmente, sujeitos em processo de formação, porque são jovens e adultos que atendem à característica de inacabamento de homens e de mulheres apontado por Freire. Por isso, segundo ela,

é preciso dialogar teoricamente com os professores, mas a partir das práticas que eles vivenciam, reflexionando sobre a natureza e as características das experiências que eles vivem. Com isto, nós estamos querendo dizer que temos de entender os percursos, as apreensões e os sentidos que eles fazem nas experiências de formação nas redes públicas em que trabalham, entender que a base da formação continuada é a de que o professor tem um fazer diverso e, por isso, não pode admitir uma oferta de curso de formação continuada que tenha uma formatação a priori, ou seja, algum curso que se faça pensado antes de se conhecer quem são seus sujeitos, quais são suas demandas, suas dificuldades e necessidades. (transcrição de fala feita no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos)

O que se pode constatar, confirmado por Diniz-Pereira (2006), em sua participação no I Seminário sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, é “um silêncio quase total de pesquisas nesta área, uma grande lacuna no que se refere ao estudo investigativo sobre o processo de formação do educador de jovens e adultos”. Ainda segundo ele, no período de 2000 a 2005, apenas dezenove trabalhos de pesquisa foram apresentados na ANPED. Desse total, somente dez diretamente relacionados à formação do educador. Além disso, o que se percebe nessas pesquisas é a existência de uma lacuna no estudo da formação inicial/acadêmica e uma ênfase maior na formação continuada.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa aqui desenvolvida foi o de buscar entender a forma como se dá a construção da profissionalidade docente do educador de jovens e adultos

no Brasil, diante de toda essa complexidade contextual. A hipótese levantada inicialmente, tendo como base os estudos até aqui desenvolvidos, foi a de que essa construção ocorre no próprio cotidiano escolar do educador, por uma busca individual e contínua desse profissional, que vai atuando como educador, observando a própria atuação, analisando-a, questionando-a diante dos desafios que surgem e buscando alternativas de ação para as questões limitadoras de sua ação.

1.4 – A contribuição de Paulo Freire para a compreensão do processo de formação do educador de jovens e adultos

Como importante contribuição para a compreensão desse processo de formação do educador de jovens e adultos no Brasil, encontramos Paulo Freire, estudioso da educação de adultos, que desenvolveu em suas obras uma idéia que vem ao encontro do que se identifica claramente na fala desses educadores – nas entrevistas e questionários aplicados: a idéia de que a aprendizagem se dá pela “ação-reflexão”, como binômio da unidade dialética da práxis, o fazer e o saber reflexivo da ação, ou seja, o saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber, ambos se refazendo continuamente. Essa expressão busca, então, vencer a separação tradicional entre as mãos e o cérebro, o fazer e o saber, a linguagem e o mundo, a teoria e a prática, a subjetividade e a objetividade, a ação e a reflexão, que na sociedade capitalista tomou a forma capital-trabalho.

Nessa concepção de Paulo Freire, portanto, a aprendizagem se dá pela ação-reflexão:

o aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria idéia, isto é, com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato cognoscente. Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la. (FREIRE, 1987, p.26)

Sendo assim, há sempre dois contextos inseparáveis em questão: de um lado, o contexto teórico, dos sujeitos do conhecimento, e do outro, o contexto prático concreto da realidade social. Dessa forma, os seres humanos podem refletir sobre suas limitações e podem projetar a ação para transformar a realidade que os condiciona. Por conta da dialética ação-reflexão, afirmam-se como sujeitos, seres de relação, no mundo, com o mundo e com os outros, pela mediação do mundo-linguagem. Os seres humanos, então, atuam sobre a

realidade objetiva e podem objetivar a realidade na ação/reflexão e se constituírem na construção da linguagem.

Sob esse prisma, para Freire, o educador já não é o que apenas educa, mas o que é educado enquanto educa, em diálogo com o educando que também educa ao ser educado. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. Freire (1987, p.54-56) argumenta, então, que

o homem chega ao saber por um ato total, de reflexão e de ação e essa inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que o leva à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. Nesse sentido, educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento.

Nesse sentido, segundo Freire (1987), não se pode pensar em objetividade sem subjetividade, já que não há uma sem a outra e estas não podem ser dicotomizadas. Ao contrário, para o autor, a objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que essa realidade passe a ser criação da consciência. Assim, a proposta do autor é: nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. Freire (1987) explica, assim, que os homens vão, simultaneamente, refletindo sobre si e sobre o mundo, aumentando o campo de sua percepção, dirigindo sua atenção a coisas que, ainda que presentes, não se destacavam. Dessa forma, nas suas visões de fundo, vão destacando coisas e voltando sua reflexão sobre elas. Assim, o que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem percebido, se destaca e assume o caráter de desafio.

Nesse sentido, o educador, para Freire (1987, p.58),

não é um sujeito cognoscente em um momento e um sujeito narrador do conteúdo conhecido em outro. Ao contrário, é sempre sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos e o objeto cognoscível deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos. Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos.

Freire (1987) explica que a realidade é domesticadora e que, por isso mesmo, libertar-se de sua força exige a emersão dela, a volta sobre ela, por meio da práxis autêntica, da ação e reflexão. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Assim, a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica.

A educação problematizadora, portanto, reconhece os homens como seres inacabados, inconclusos, em uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos animais, os homens se sabem inacabados e têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação, como manifestação exclusivamente humana. A educação é, assim, um que fazer permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade e se refaz constantemente na práxis. (FREIRE, 1987) Para o autor,

a tendência, então, tanto do educador-educando como dos educandos-educadores, é a de estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar: a de pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com quem e em que se acham. (FREIRE, 1987, p.72)

Nesse sentido, a ação e a reflexão existem em uma interação tão radical que, sacrificada uma delas, se ressentem a outra. Esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão, se transforma em palavreria, verbalismo, alienada e alienante, palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo, que é ação pela ação e que, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. Assim, para Freire (1994, p.48),

o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? A auto-suficiência é incompatível com o diálogo.

O autor entende a palavra na voz de um sujeito que, para existir, deverá pronunciá-la e de outro que na escuta poderá identificar quem é o sujeito da fala. O mundo se constrói mais sonoro, mais vivo, democrático, dialógico e porque não, criativo, uma vez que o diálogo poderá ser entendido como forma de solidarizar o refletir e o agir, como criação. O pronunciar o mundo é entendido como possibilidade de modificá-lo e modificar-se, na ação de pronunciar e ouvir, nunca no silêncio. Entendemos que o diálogo se torna inseparável, como unidade de entendimento da construção do sujeito na práxis ação/reflexão. Ainda, segundo Freire (1987, p.82),

não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico, um pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação.

Este movimento de ida e volta do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, segundo Freire (1987), se bem feita a decodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada. Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. Segundo o autor,

o docente aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. O fato, porém, de que ensinar ensina o docente a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o docente se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação, se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1995, p.28)

Enfim, para Freire, os homens são porque estão em situação e serão tanto mais quanto

não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. A reflexão sobre a situacionalidade é, então, um pensar a própria condição de existir, um pensar crítico por meio do qual os homens se descobrem em “situação”. Ainda, o aprendizado do ensinante não se dá necessariamente por meio da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos, mas sim, à medida que o ensinante, humilde, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições, a envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos que essa curiosidade os faz percorrer.

Segundo Freire (1995), a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Para ele, somos os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz. Entre nós e o mundo, as relações podem ser criticamente percebidas, ingenuamente percebidas ou magicamente percebidas, mas, entre nós há uma consciência dessas relações a um nível como não há entre nenhum outro ser vivo com o mundo. Entre nós, a prática no mundo, à medida que começamos não só a saber que vivíamos, mas a saber que sabíamos e que, portanto, podíamos saber mais, iniciou-se o processo de gerar o saber da própria prática. Freire afirma que a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão.

Por fim, o autor afirma que a formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nessa dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. (FREIRE, 1995)

Nesse sentido, o que se pretendeu, neste trabalho, foi desenvolver uma investigação sobre a construção da profissionalidade docente de educadores de jovens e adultos de todo o país – abordando-se os desafios que se interpõem nesse processo – visto que esses educadores não têm à sua disposição uma formação específica para a atuação na diferenciada área em que se inserem.

O Capítulo que se segue traz uma reflexão sobre a configuração da profissionalidade docente no contexto educacional da EJA, tomando como base a análise do material empírico construído a partir dos questionários e entrevistas feitos com os educadores.

CAPÍTULO 2 – A CONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA EJA

Na primeira etapa da pesquisa, foram aplicados questionários em 25 educadores de jovens e adultos, sendo um de cada Estado. Os questionários continham algumas questões de identificação dos educadores, referentes a nome, endereço, ano e local onde cursaram a graduação, curso feito, etc. Em seguida, havia seis perguntas abertas, referentes à escolha do trabalho na área da educação e, mais especificamente, na EJA, onde buscam subsídios para sua atuação docente, dificuldades que enfrentam, caminhos que buscam para dirimir essas dificuldades e o relato sobre sua trajetória formativa.

A aplicação desses questionários teve como objetivo analisar a configuração da profissionalidade docente que surge diante do contexto educacional da EJA. Porém, devido à opção por se trabalhar com educadores que estivessem envolvidos com os fóruns estaduais de EJA, temos a consciência de que essa seleção não representa a totalidade dos educadores de jovens e adultos do país, mas sim retrata aqueles que estão envolvidos em uma militância, marca característica desses fóruns de EJA. Abaixo, encontram-se os quadros de identificação desses educadores, resultantes do material empírico produzido a partir dos questionários, para melhor visualização. Esse material nos apresenta algumas informações sobre esses educadores e sobre o trabalho desenvolvido por eles, que serão expostos e analisados a seguir.

Na segunda etapa da pesquisa, foram entrevistados oito desses educadores, sendo um de cada região do país e quatro da região sudeste. O tópico guia utilizado para a entrevista também continha algumas questões de identificação dos educadores, seguidas de algumas questões abertas abordando a itens sobre a inserção profissional desses educadores na EJA, os caminhos formativos tomados por esses, a atuação profissional deles e seu olhar sobre todos esses aspectos. Essas entrevistas tiveram como objetivo a análise da trajetória profissional e formativa desses educadores, bem como os desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho e os caminhos buscados para o enfrentamento desses desafios.

Para o embasamento da análise, buscou-se dialogar com: Diniz-Pereira, Fonseca, Franco, Soares, Simões, Arroyo, Machado, Schon, Caldeira, Freire, Haddad, Brandão, Tavares e Ralha-Simões.

2.1 – Na análise dos questionários e das entrevistas, uma visão dos sujeitos da pesquisa

Embora tenha sido solicitado aos delegados que indicassem educadores com um maior tempo de atuação na EJA, nem todos os educadores investigados apresentaram um tempo de atuação longo na EJA, tendo sido bem diversificados os resultados, girando entre 2 e 22 anos (Quadro 1). Diante dessa constatação, surgiram alguns questionamentos em relação aos dados encontrados: será que esses educadores com menor tempo de atuação na EJA foram indicados por seus representantes, mesmo não sendo os mais antigos, por terem sido considerados por eles como os que tinham melhores condições de representar seu Estado? Ou será que esses educadores com menos tempo de atuação na EJA foram indicados por seus representantes por terem sido aqueles que apresentaram maior disponibilidade em participar da pesquisa? Ou seriam esses os educadores mais antigos dentro desses fóruns? Essa questão não foi esclarecida, aceitando-se as indicações feitas como as que melhor caberiam no processo, respeitando-se as escolhas feitas por esses representantes, já que foi dada a eles tal tarefa.

Outra questão investigada nos questionários aplicados se refere à formação dos educadores. Referente a isso, foi identificado que os educadores investigados têm uma formação muito diversificada, apresentando todos eles uma formação em algum curso de Licenciatura. Os cursos apresentados foram: Pedagogia (oito educadores), História (cinco educadores), Letras (cinco educadores), Matemática (dois educadores), Filosofia (um educador), Geografia (um educador), Ciências Biológicas (um educador), Comunicação Social (um educador), Estudos Sociais (um educador).

No quadro seguinte – Quadro 2 – podemos verificar que há, no corpo docente da EJA, educadores de todas as licenciaturas, o que confirma a importância de se trabalhar, em todos os cursos de formação do profissional da educação, as questões referentes a essa modalidade, visto que todos esses profissionais, formados para a docência em conteúdos específicos, em algum momento, podem ser direcionados ao trabalho com a EJA, necessitando de uma formação específica na área.

Franco (2010, p.122) aborda essa questão, explicando a importância da reflexão sobre a EJA nos cursos de licenciatura, apontando que

a ausência da reflexão sobre a EJA nos cursos de formação inicial dos docentes compromete a ação futura do educador, uma vez que a realidade e a experiência do adulto são diferentes das vivenciadas pelas crianças, o que exige uma ação educativa que observe as características dos jovens e adultos que procuram a escola e valorize seus saberes, experiências e vivências, e se revelem no processo educativo.

Quadro 1 – Município, Estado e tempo de atuação dos educadores investigados

EDUCADOR	MUNICÍPIO	ESTADO	Tempo de atuação na EJA (anos)
Eloína	Aracaju	Sergipe	22
Davi	Rio Branco	Acre	20
Antonio	São Paulo	São Paulo	16
Waldeck	Brasília	Distrito Federal	15
Maria Helena	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	15
Jane	Curitiba	Paraná	14
Nilton	Manaus	Amazonas	13
Isabel	Macapá	Amapá	12
Maria José	Fortaleza	Ceará	12
Esmeraldina	Goiânia	Goiás	10
Adelor	Ibiruna	Santa Catarina	10
Valéria	Belo Horizonte	Minas Gerais	10
Irani	Maceió	Alagoas	09
Gutemberg	Recife	Pernambuco	09
Madalena	Campo Grande	Mato Grosso Sul	09
Celina	Boa Vista	Roraima	08
Maria Paula	João Pessoa	Paraíba	07
Joselina	São Luiz	Maranhão	07
Elmar	Porto Alegre	Rio Grande Sul	06
Tácio	Natal	Rio G Norte	05
Edmundo	Conceição Coité	Bahia	05
Keila	Pontes Lacerda	Mato Grosso	05
Cléubia	Gurupi	Tocantins	04
Paulo	Serra	Espírito Santo	03
Lúcia	Teresina	Piauí	01

Os educadores investigados atuam nas diversas séries, tanto do primeiro e do segundo segmento do Ensino Fundamental (15 educadores), quanto no Ensino Médio (10 educadores), o que demonstra que a EJA está sendo desenvolvida, atualmente, nesses Estados, nos dois níveis da Educação Básica, o que não ocorria com tanta frequência antes da década de 1990, quando o atendimento à EJA ainda não era tão ampliado como na década atual, resumindo-se,

na maioria das vezes, aos programas de alfabetização do governo e ao atendimento do Ensino Supletivo.

Quadro 2 – Graduação e ano de conclusão dos educadores investigados

Educador	Município	Estado	Graduação	Ano de Conclusão
Eloína	Aracajú	Sergipe		2003
Davi	Rio Branco	Acre		2006
Cléubia	Gurupi	Tocantins		2004
Nilton	Manaus	Amazonas		1996
Edmundo	Conc.Coité	Bahia	Pedagogia	2006
Joselina	São Luiz	Maranhão		1980
Madalena	C. Grande	Mato G. Sul		1988
Isabel	Macapá	Amapá		1996
Valéria	B.Horizonte	M. Gerais		1995
Maria Paula	João Pessoa	Paraíba		2004
Maria José	Fortaleza	Ceará	Estudos Sociais	1990
Antônio	São Paulo	São Paulo	Geografia	1988
Irani	Maceió	Alagoas	Comum.Social/História	1986/2005
Adelor	Ibirama	S. Catarina	Filosofia/História	1985
Esmeraldina	Goiânia	Goiás		1985
Elmar	Porto Alegre	Rio G. Sul	História	2002
Paulo	Serra	Esp. Santo		1980
Tácio	Natal	Rio G. Norte		2003
Waldeck	Guará / Brasília	Distrito Federal	Matemática	1983
Jane	Curitiba	Paraná		1994
Celina	Boa Vista	Roraima		1996
M. Helena	Rio Janeiro	Rio Janeiro	Letras	2001
Keila	Pontes Lacerda	Mato Grosso		2005
Gutemberg	Recife	Pernambuco		2001
Lúcia	Terezina	Piauí	Ciências Biológicas	1990

Quando questionados quanto à razão da opção pelo trabalho na área da educação de jovens e adultos, os sujeitos investigados apontaram principalmente:

- A possibilidade pedagógica de ajudar as pessoas a realizarem seus sonhos, de poder fazer algo de bom por pessoas que, por algum motivo, não tiveram oportunidade de estudar em tempo hábil, e a percepção de que, dentro dessa área de atuação, se poderia, como cidadão, colaborar para a inserção de pessoas num mundo mais igualitário;
- O fato de terem sido estudantes da EJA – chamado na época de supletivo – ou de terem tido pais que não tiveram acesso aos estudos com a idade correta e que, trabalhando e criando a família, conseguiram retornar aos estudos e formar-se por meio do supletivo;
- A comodidade do horário, que permite um vínculo empregatício com outro trabalho no horário diurno, ou mesmo a possibilidade de dar continuidade aos estudos durante o dia;
- A possibilidade de realizar um trabalho diferenciado, a partir da construção coletiva de uma proposta de EJA, pela potencialidade que essa modalidade de educação apresenta.

Nos relatos, os educadores destacam que sua opção pela atividade docente na EJA se deve muito à sua participação em projetos de extensão nas universidades, como educadores de jovens e adultos, o que acabou por despertar neles o amor pela profissão e o comprometimento com a área de ensino. Além disso, afirmam que ter começado a dar aulas durante o curso de graduação contribuiu significativamente para a sua formação, pois permitiu que aliassem teoria e prática, prática e pesquisa, dando um sentido para as aprendizagens e se constituindo professores no trabalho cotidiano, pela formação continuada e permanente que se deu nessa época. Isso vem nos mostrar a força e a importância da extensão universitária na construção e no fortalecimento da EJA em nosso país, visto que, até há bem pouco tempo, essa era uma das poucas formas de desenvolvimento da EJA, junto ao trabalho dos movimentos sociais, já que a participação das secretarias municipais nesse setor da educação, embora já ocorra há bastante tempo, só começou a acontecer de uma forma mais efetiva a partir de 2007, com a aprovação do FUNDEB, que possibilita isso pela liberação de recursos para tal.

Fundamentando esses relatos dos educadores investigados, temos as argumentações de Diniz-Pereira e Fonseca (2001) sobre a extensão universitária, desenvolvidas a partir da pesquisa feita sobre o tema: os autores, com base nos resultados da investigação, destacam a dimensão formativa da extensão na formação inicial dos educadores e na construção da identidade docente desses educadores, afirmando que essa identidade é construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial, no contato com a prática docente, tendo como ferramenta básica a reflexão sobre sua vida profissional. De

acordo com os autores, a participação em uma experiência concreta ainda durante a formação inicial é decisiva na opção pela profissão de professor,

em função de uma maior respeitabilidade que passam a conferir ao trabalho docente, ao vivenciar a complexidade dos desafios do fazer pedagógico e da descoberta do prazer proporcionado pelas relações pessoais que a dinâmica de sala de aula oportuniza. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p.59)

Ainda, os educadores apontam, em seus questionários, como um dos motivos para terem se voltado para a atuação na área da EJA, a carência de professores que quisessem atuar nessa área, devido à desvalorização desse profissional, aos baixos salários e às precárias condições de trabalho – horários de aula noturnos, carência de material didático específico, ausência de espaços de atuação na própria instituição onde ocorre, etc. Outra forma de inserção na EJA, apontada pelos educadores investigados, foi a atividade docente na EJA como alfabetizadores voluntários, em programas de alfabetização do governo ou em movimentos sociais.

Foi solicitado a esses educadores que relatassem sua trajetória profissional e, a partir desses relatos, pudemos levantar algumas questões, que favorecem a compreensão sobre a configuração da profissionalidade docente desses educadores, diante do contexto educacional da EJA. Pudemos verificar, pelas falas deles, a situação de educadores que começaram a trabalhar com EJA em programas de alfabetização (como PAS, PRONERA, Brasil Alfabetizado) e de educadores que começaram em turmas de EJA do sistema regular de ensino. Porém, nenhum desses educadores iniciou sua carreira docente já como educador de EJA, mas sim, como educador do ensino regular, atuando em turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Além disso, no que se refere à formação deles, todos passaram por um curso de licenciatura, ou outro curso de graduação, se não antes de iniciar seu trabalho como docente na EJA, pelo menos durante essa atuação, formando-se na graduação concomitantemente ao desenvolvimento de sua prática docente. Outra característica dos educadores da EJA, sujeitos dessa pesquisa, é a variedade de empregos que ocuparam antes de se dedicarem à atuação docente, tendo se envolvido com a área da educação contingencialmente, e não como opção primeira de suas vidas. Essas constatações reafirmam as idéias de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), de que, nas representações do educador em relação a sua profissão, ser educador de jovens e adultos não se configura como uma opção primeira para a sua vida profissional, por não ser considerada uma alternativa sedutora, devido à desvalorização social, salarial e

acadêmica que sofre. Além disso, podemos verificar que os educadores que responderam ao questionário voltaram-se para essa área de atuação pelo comprometimento com questões sociais e políticas, pela necessidade de ser útil à sociedade, ou de ser coerente com suas lutas ideológicas, partidárias, sindicais, etc.

Pelas respostas obtidas nesses questionários, podemos verificar que a realidade da formação do educador de jovens e adultos é, mesmo, conforme apontam Soares e Simões (2005), Arroyo (2006), Machado (2008) e Freitas (2002), a de um profissional que traz uma formação geral, em cursos de graduação – Pedagogia ou Licenciaturas – mas em nenhuma das situações, uma formação específica na área da EJA. Assim, esses educadores trabalham sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, vivenciando precárias condições de trabalho e de remuneração, sendo esse um problema para a inserção profissional específica desses educadores. Devido a isso, os professores vão buscando – por iniciativa própria – a sua formação continuada, já que inexistente um curso mais sistematizado na área.

Essa realidade confirma também a afirmativa de Machado (2001), de que a vida profissional do educador da EJA não possibilita seu aperfeiçoamento e, quando existe esse aperfeiçoamento, a formação é insuficiente e inadequada. Apesar disso, confirma-se nesses relatos a afirmativa da autora de que esses professores mostram-se interessados em garantir sua própria formação continuada, aprendendo com os alunos e com sua própria prática.

Outra constatação que nos trazem os dados é de que é muito comum ocorrer, entre os educadores da EJA, a identificação com seus alunos, uma espécie de projeção, por ver neles refletida a sua própria luta pela sobrevivência e os seus próprios desafios cotidianos, sociais, econômicos, políticos, familiares, etc. É como se esses educadores vissem em seus alunos a possibilidade de, auxiliando-os em seu crescimento pessoal, intelectual e social, resgatar a si mesmos como cidadãos que vivenciam a mesma realidade.

Nas respostas aos questionários, os educadores falam sobre o surgimento de seu interesse pelo magistério, que geralmente é despertado na infância, pelas brincadeiras vivenciadas com simulações de situações de sala de aula. O que se constata, nesses depoimentos, é que inicialmente, nas primeiras experiências em sala de aula, esses educadores acabam por reproduzir as práticas educativas vivenciadas na infância, ou seja, a força de sua própria formação na infância, e de suas vivências no contato com seus próprios professores, é predominante no início de sua atuação docente: esse é o seu modelo de processo de ensino, de didática, de relação professor-aluno, de avaliação, etc. Porém, com o tempo, pela sua vivência no cotidiano escolar como educador de jovens e adultos, pela sua convivência com os educandos adultos, enfim, pela sua formação que vai sendo construída na prática docente, vão

ocorrendo, gradualmente, descobertas de uma forma diferente de atuação, o que vai gerando neles outro modo de atuar, mais propício à educação de jovens e adultos.

Sobre essa questão, Schon (2000, p.39-40) argumenta, comentando sobre a vantagem e a desvantagem da aprendizagem pela vivência da prática:

aprender uma prática por conta própria tem a vantagem da liberdade – liberdade para experimentar sem os limites das visões recebidas por outros. Mas também oferece a desvantagem de exigir que cada aprendiz reinvente a roda, ganhando pouco ou nada da experiência acumulada de outros. A condição de aprendiz oferece a exposição direta às condições reais da prática e aos padrões de trabalho.

Segundo o autor, então, embora haja, na formação pela vivência, a liberdade em relação à visão dos outros, há também, em contrapartida, o não aproveitamento do conhecimento acumulado por todos os educadores que pesquisaram ou que já trilharam esse mesmo caminho. Assim, cada educador de jovens e adultos, por não trazer consigo uma formação específica para o trabalho com a EJA, ou seja, um conhecimento prévio sobre as estratégias didáticas propícias ao trabalho com a EJA, acaba tendo que descobrir por sua própria conta esses caminhos, essas estratégias, esses recursos para o desenvolvimento de um bom trabalho com turmas de jovens e adultos. Porém, Schon (2000, p.79) complementa seu raciocínio da seguinte forma:

o paradoxo de aprender uma competência realmente nova é este: um estudante não pode inicialmente entender o que precisa aprender; ele pode aprendê-lo somente educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende.

Sendo assim, segundo o autor, este caminho é o único possível: o estudante tem de concluir seu curso e assumir um trabalho concreto dentro de sua área de atuação, para, só assim, entender realmente e concretamente tudo o que compreendeu teoricamente durante seu curso. Esta é a verdadeira formação do profissional: a junção da formação inicial/acadêmica com a formação que se dá pela vivência diária do cotidiano do trabalho.

Os depoimentos desses educadores reafirmam ainda a idéia de Caldeira (2000), de que a identidade do professor se constitui na relação com os outros, sejam estudantes, colegas de trabalho ou familiares, a partir de inúmeras referências, que vão significando socialmente a profissão, como as relações com a instituição escolar, com as associações de classe, os seus valores, interesses e sentimentos, as suas representações e os seus saberes. Sendo assim,

segundo ele, essa identidade não pode ser adquirida de forma definitiva, já que é um processo dinâmico de construção e reconstrução do sujeito.

Essa mudança dos educadores em sua prática docente se dá, também, muito pela presença constante da criatividade em seu trabalho, visto que, na ausência de recursos de ensino específicos para um trabalho com educandos de uma realidade diferenciada, esses educadores constroem um conhecimento específico, uma didática diferenciada, que respeita e considera a especificidade de seus educandos. Nesse sentido, pelas respostas dos educadores nos questionários, verificamos que esta tem sido uma característica forte do educador de jovens e adultos: a criatividade, talvez pela possibilidade constante que têm de exercê-la, visto que a EJA possibilita isso, por ser uma educação que prioriza a flexibilidade do processo e a consideração da realidade do jovem e do adulto no desenvolvimento do trabalho.

Como pontos favoráveis do trabalho na EJA, os educadores relatam que, em seu processo de formação, têm podido vivenciar momentos de reflexão sobre suas práticas educativas, a construção e o compartilhar de saberes com os professores de sua instituição, enfim, uma efetiva construção coletiva do ser professor. Afirmam, ainda, que, ao se tornarem professores da EJA, reencontraram a possibilidade da pesquisa e se tornaram leitores de diversos tipos de textos, assinando muitas revistas e descobrindo os caminhos formativos da internet. Afirmam, então, que as interações e o diálogo, dentro e fora da sala de aula, junto ao corpo docente da instituição, têm norteado a construção dos currículos pela valorização do processo de construção do conhecimento e das relações com os educandos.

Essas afirmativas dos educadores investigados vão ao encontro da concepção de Freire de que o educador não é o que apenas educa, mas o que é educado enquanto educa, em diálogo com o educando que também educa ao ser educado. Nesse sentido, Freire argumenta que educador e educando se encontram numa tarefa de desvendar a realidade, recriando o conhecimento pela inserção lúcida nessa realidade. Para Freire:

a dialogicidade não começa quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 83)

Freire aponta, então, o diálogo como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir e como uma forma de se solidarizar o refletir e o agir. Assim, segundo o autor, o educador não é um sujeito cognoscente em um determinado momento e um sujeito narrador

em outro determinado momento, mas é, isto sim, um sujeito cognoscente sempre, já que encontra-se dialogicamente com seus educandos, constantemente, na reflexão sobre a realidade existente.

Segundo os educadores investigados, tudo isso tem ocorrido devido ao desenvolvimento constante de uma relação de confiança e de amizade dentro das escolas, tanto entre educadores e educandos quanto entre educadores e seus pares, onde eles têm procurado estabelecer um diálogo entre teoria e prática, se propondo a romper as estruturas convencionais de produção de conhecimento que dicotomiza o fazer e o pensar. Afirmam ainda que sua formação, como educadores de jovens e adultos, tem se dado principalmente pelo desafio constante que têm todos os dias, como educadores de jovens e adultos, já que esses desafios acabam gerando a necessidade da busca de caminhos.

As entrevistas ocorreram entre os meses de janeiro a setembro de 2009, por meio de visitas pré-agendadas com esses oito educadores, nos seus municípios. A primeira entrevista foi efetuada com Maria Paula, educadora de jovens e adultos em João Pessoa, Paraíba, ocorrendo em 2 de janeiro de 2009. A educadora tem 41 anos, reside em João Pessoa e é pedagoga. Concluiu o curso de Pedagogia em 2004, na Universidade Federal da Paraíba. Maria Paula é prestadora de serviço do Estado, mas está cedida à Assembléia para atuação com essa turma de EJA. Trabalha na Escola do Legislativo – Escola Félix de Souza Araújo, como educadora de jovens e adultos, e no Projeto Zé Peão, como coordenadora pedagógica. Na Assembléia Legislativa, Maria Paula é professora de uma turma de servidores, pessoal de apoio, de serviços gerais e seus familiares. O Projeto Zé Peão é um projeto de extensão, desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba, em conjunto com empresas de construção civil, com o objetivo de alfabetizar “peões de obras”, dentro das próprias obras, em um período estabelecido para tal, por intermédio de estudantes da graduação da universidade.

A segunda entrevista foi feita com Maria Helena, do Rio de Janeiro, ocorrendo em 19 de janeiro de 2009, numa segunda-feira, pela manhã. A entrevista foi agendada anteriormente, por um telefonema à educadora, combinando-se o dia e o horário da entrevista. Fui até a casa da educadora, onde ela me recebeu e iniciamos a entrevista. Ao final, Maria Helena me levou a um quarto no segundo andar de sua casa, onde me mostrou caixas e mais caixas com arquivos de seu trabalho: todos os cadernos diários dos educadores, as fichas individuais dos alunos e muitas fotos. Dentre esses materiais, cedeu-me, para reprodução, o primeiro Caderno dos Educadores, no qual estão registrados memoriais diários desses professores, com impressões sobre os alunos e sobre as aulas desenvolvidas. Anexado, encontra-se um trecho significativo desse Caderno, para ilustração do trabalho feito por esses educadores (Anexo 6).

A educadora tem 64 anos e trabalha como voluntária na área da EJA, há quinze anos, num curso de alfabetização de adultos fundado por ela mesma, junto a algumas outras pessoas no Rio de Janeiro. O espaço para o desenvolvimento do trabalho foi cedido pela Igreja do bairro que tem um colégio e cede suas salas de aula para a alfabetização dos adultos que se encontram nas imediações.

A terceira entrevista foi feita com Antonio, de São Paulo, ocorrendo em 12 de fevereiro de 2009, numa quinta-feira. Ao final do trabalho, o educador ofereceu-me um CD contendo uma aula sua, filmada pela Secretaria de Educação, como parte de um projeto desta, e um texto complementar de sua fala, construído previamente por ele, pela preocupação em oferecer o máximo de informações à pesquisa. O educador tem 50 anos e trabalha atualmente como orientador pedagógico na rede pública estadual e como professor de EJA na rede municipal, lecionando em turmas do ensino fundamental. Antonio atua no turno da manhã, na rede estadual, como orientador pedagógico e, nos turnos da tarde e da noite, na rede municipal, como educador de jovens e adultos. Em dois dias da semana, o educador inicia suas atividades com a EJA no início da tarde, por volta de 13h30, participando em reuniões pedagógicas e na preparação e discussão do material didático, que ocorre no coletivo. Isso se dá porque todas as turmas trabalham com os mesmos temas e com as mesmas frentes de atividades ao mesmo tempo, de uma forma integrada.

A quarta entrevista foi feita com Paulo Jasper, de Serra, Espírito Santo, uma pequena cidade, vizinha à capital. Essa entrevista ocorreu em 26 de fevereiro de 2009, tendo sido agendada anteriormente, por telefone, de acordo com as disponibilidades do educador. O educador tem 52 anos e é natural do Rio Grande do Sul. Atualmente, Paulo reside em Serra, mas sua vida profissional é toda desenvolvida em Vitória. Hoje, o educador está cursando a pós-graduação na área de EJA. Sua monografia está em processo de elaboração, tendo como temática a implementação da modalidade da EJA na Prefeitura de Vitória, especificamente no que se refere à postura dos docentes ao sair da educação tradicional, regular, para a EJA, desenvolvendo um trabalho diferenciado – em duplas de professores –, bem como, o impacto dessa nova forma de trabalhar na vida profissional desses professores. Além disso, mantém sua atuação na Prefeitura, em turma de EJA.

A quinta entrevista foi feita com Waldeck, de Brasília, ocorrendo em 2 de maio de 2009. Iniciamos a entrevista e o educador permaneceu por um período de uma hora no relato de suas experiências. Ao final da entrevista, apresentou-me fotos de uma festa de aniversário sua, organizada, em sala de aula, pelos próprios alunos para presentear-lo. O educador tem 49

anos e trabalha como diretor em uma escola na região administrativa de Ceilândia – o Centro de Ensino Médio Três de Ceilândia, eleito por seus pares, estando em seu segundo mandato.

A sexta entrevista foi realizada com Jane, de Curitiba, Paraná, ocorrendo em 2 de junho de 2009. A viagem foi agendada previamente com a educadora, por telefone, combinando-se que a educadora iria ao meu encontro onde eu me estivesse hospedada. Dessa forma, na mesma tarde em que cheguei a Curitiba, recebi a educadora no próprio hotel e lá desenvolvemos o trabalho por um período de mais de uma hora, em que ela pôde relatar toda a sua história profissional. A educadora tem 52 anos e atualmente trabalha na Assembléia Legislativa, na assessoria de um deputado estadual, além de atuar como dirigente sindical no Sindicato dos Professores Paranaenses do Estado do Paraná. A educadora é licenciada em Português e em Inglês pela Universidade Federal do Paraná e possui especialização em Educação de Jovens e Adultos, concluída em 2003, e em História e Cultura Afro-Brasileira, concluída em 2007, pela UNINTER. Como educadora, atua há 15 anos, onze dos quais dedicados à EJA.

A sétima entrevista foi feita com Davi, de Rio Branco, Acre, ocorrendo no início do mês de julho de 2009. Tal entrevista foi efetuada por um colega de curso, Alex, que se ofereceu para fazê-la, já que eu encontrava dificuldades em me deslocar até o norte do país. Alex estaria em Rio Branco por uma semana, oferecendo formação a educadores sobre educação prisional e conseguiu um tempo posterior ao seu compromisso para entrevistar o educador Davi. O educador tem hoje 44 anos e trabalha na coordenação da educação de jovens e adultos da Secretaria Estadual de Educação do Acre.

A oitava entrevista, realizada com Valéria, de Belo Horizonte, Minas Gerais, ocorreu em final de agosto de 2009, na SMED-BH, antes do início de uma reunião de formação que ocorre em todas as sextas-feiras à tarde. Valéria retornava à Secretaria para a reunião, agora como educadora, tendo reassumido uma turma de EJA após quatro anos ocupando um cargo de gestão nesse órgão. Valéria foi educadora por dez anos e, em seguida, foi coordenadora do Projeto EJA/BH, por quatro anos. Retornou à sala de aula há poucos meses, assumindo uma turma de EJA no bairro. A educadora tem 45 anos e atua como educadora de jovens e adultos no Projeto EJA-BH. Atualmente, Valéria tem uma turma de EJA com 37 alunos, na maioria mulheres, com uma grande diversidade geracional, havendo na turma pessoas de 19 a 91 anos, embora a maioria possua entre 60 e 65 anos.

Segue abaixo um quadro com as informações referentes aos oito educadores selecionados para serem entrevistados, no que se refere à sua situação dentro da EJA, ao nível em que atuam, ao cargo que ocupam e à sua formação inicial / acadêmica. (Quadro 3)

Em relação à formação desses educadores, três cursaram Pedagogia, dois Letras e os demais formaram-se em Matemática, História e Geografia respectivamente. Essa seleção de educadores a serem entrevistados foi feita tomando-se como um dos critérios essa diversidade de formação inicial/acadêmica, para que pudéssemos ter a visão diferenciada desses profissionais de acordo com a diversidade de cursos feitos. Em relação ao nível de atuação docente, quatro trabalham com turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, três trabalham com alfabetização e um atua com turmas de 1ª a 4ª série.

Quadro 3 – Informativo sobre os educadores selecionados / entrevistados

Nome	Situação	Nível	Cargos	Formação
Maria Paula	Projeto de extensão	Alfabetização	Coordenadora e professora	Pedagogia
Maria Helena	Trabalho voluntário	Alfabetização	Professora	Letras
Antonio	Rede Municipal	5ª a 8ª série	Coordenador e professor	Geografia
Paulo	Rede Municipal	5ª a 8ª série	Professor	História
Waldeck	Rede Distrital	5ª a 8ª série	Diretor e Professor	Matemática
Jane	Rede Estadual	5ª a 8ª série	Professora e sindicalista	Letras
Davi	Rede Estadual	1ª a 4ª série	Coordenador e professor	Pedagogia
Valéria	Rede Municipal	Alfabetização	Coordenadora e professora	Pedagogia

Também essa diversidade no atendimento dos diferentes níveis e modalidades do ensino foi buscada propositalmente, para que pudéssemos ouvir relatos das diferentes experiências desenvolvidas conforme os níveis de atuação. Ainda, entre esses educadores, quatro atuam na rede municipal, dois atuam na rede estadual, um em projeto de extensão e um em trabalho voluntário, o que nos oferece uma diversidade institucional e, consequentemente, uma diversidade de situações de trabalho. Por fim, em relação ao cargo ocupado por esses educadores, embora a solicitação feita aos representantes dos Fóruns tenha sido a de que indicassem educadores que estivessem em sala de aula, cinco desses educadores não se encontravam, no momento da pesquisa, apenas em sala de aula, ocupando também, paralelo ao cargo docente, o cargo de gestão, ou mesmo somente o cargo de gestão, temporariamente, naquele momento específico da entrevista.

O que pudemos verificar, na análise do material empírico, foi que, como educadores da EJA, esses profissionais enfrentam uma realidade muito diversa da enfrentada pelos professores do ensino regular, visto que a EJA não tem recebido o mesmo tratamento que as outras modalidades do ensino. Nas entrevistas feitas, em que foi perguntado sobre os desafios que esses profissionais enfrentavam como educadores da EJA, as respostas obtidas refletem o descaso dos governantes em relação à EJA, não criando uma política específica para esse público, e o tratamento inadequado que a EJA tem recebido na maioria das escolas, pela ausência de um projeto específico para ela nessas escolas.

Reforçando essas constatações da pesquisa, encontramos a afirmativa de Haddad (2007) de que o governo ainda não conseguiu universalizar o Ensino Fundamental para as pessoas maiores de 15 anos, mas ao contrário, tem reforçado as desigualdades no atendimento quando delega aos municípios essa tarefa sem oferecer os recursos necessários para tal. Também Soares e Simões (2005), em relação a essa temática, afirmam que não há ainda uma preocupação maior com o campo específico da EJA, o que acarreta precárias condições de profissionalização e de remuneração dos docentes dessa área do ensino. Por fim, Machado (2001) aponta uma fragilidade na formação desse profissional, que geralmente é insuficiente e inadequada à demanda.

Nessas respostas, então, encontramos a denúncia da falta de uma política específica para a EJA, de políticas públicas de auxílio ao estudante da EJA e de políticas de formação específica e continuada para os professores dessa modalidade de ensino. Também entre as respostas, podemos encontrar a afirmação de uma falta de apoio pedagógico por parte dos setores administrativos das escolas ou de um projeto que respeite as especificidades da EJA, traduzida essa realidade na ausência de um ambiente adequado ao processo de ensino. Essa

situação acaba gerando, segundo esses educadores, a escassez de material didático e de recursos didáticos para o trabalho específico com a EJA, como livros didáticos e internet e a falta de flexibilidade de horários de funcionamento das aulas, o que dificulta a participação dos educandos adultos, visto que eles são trabalhadores e necessitam, por isso, de uma compreensão diferenciada de sua realidade.

2.2 - A trajetória profissional dos educadores entrevistados

Entrevistar educadores de jovens e adultos de várias partes do país foi uma experiência ímpar, pois possibilitou o conhecimento da realidade da EJA, pela fala desses educadores. Nesse processo de escuta, buscou-se compreender a forma como tem se dado a inserção dos educadores de jovens e adultos nesse campo de atuação diante da complexidade diferencial da modalidade de ensino, e os caminhos formativos que têm sido buscados por esses educadores, na ausência de um processo sistemático de formação – inicial/acadêmica – que aborde as questões específicas do campo de atuação do educador da EJA.

A primeira e principal questão apresentada aos educadores entrevistados, após um levantamento dos seus dados de identificação, foi: “relate sobre toda a sua trajetória profissional, em todos os sentidos – geral ou referente à EJA – desde o início dela até os dias de hoje”. Em resposta a essa questão, os educadores fizeram demorado relato, contando detalhadamente sobre os caminhos que foram tomados em sua vida profissional, desde o primeiro emprego ou atividade profissional, até o trabalho que desenvolvem hoje. A partir desses relatos, suas histórias profissionais foram construídas, individualmente, da forma como se apresenta nos itens que se seguem:

– Maria Paula

A educadora do estado da Paraíba, Maria Paula, em sua fala, relata que concluiu o ano de 2008 com uma turma de 17 alunos com idade entre 19 e 72 anos. Essa turma é mista, mas a maioria dos alunos é do sexo masculino. O trabalho foi iniciado em 2005 com uma turma de alfabetização, e a educadora permaneceu com a mesma turma até o final de 2008, quando concluíram o nível que equivale ao terceiro ano do Ensino Fundamental. A turma não é, em sua totalidade, a mesma de 2005, tendo sido relativamente renovada a cada ano. Esses educandos, de acordo com a educadora, têm um diferencial: como o horário de trabalho coincide com o horário das aulas, a diretora conseguiu que esses alunos fossem liberados do

trabalho por duas horas diárias para frequentarem as aulas, o que minimiza os índices de evasão. Além disso, eles recebem um vale refeição no valor de cinco reais diários, ou seja, eles recebem cem reais a mais no final do mês em seu vencimento, o que os estimula muito a dar continuidade aos estudos.



Figura 1 – Maria Paula em sala de aula, com seus alunos, no Projeto Zé Peão

Maria Paula relata, ainda, que não escolheu trabalhar com a educação, mas foi escolhida. Até 1991, a educadora trabalhou no comércio. Porém, em 1992, ela foi convidada por uma amiga a lecionar numa escola da Prefeitura de Santa Rita, cidade do interior paraibano onde morava, recebendo então a responsabilidade sobre uma turma de segunda série do ensino fundamental. Segundo ela, isso se deu da seguinte forma: em fevereiro de 1992, quando ela estava em sua casa, bateu à porta uma educadora do município de Santa Rita, que lhe disse que na escola onde ela trabalhava estavam precisando de uma professora, questionando-a sobre o seu interesse.

A educadora, então, decidiu aceitar o desafio e a colega a indicou para o trabalho. Segundo ela, quando chegou à sala de aula, entendeu porque ninguém queria a turma, já que era uma sala de aula em um bairro pobre de Santa Rita, onde a professora, quando chegava, encontrava um policial na porta, recolhendo armas dos alunos que entravam para assistir à aula e, ao saírem, esses alunos pegavam o canivete ou a faca de volta, com esse mesmo policial. Isso a assustou, mas ela continuou firme no propósito de dar suas aulas. Ela explica que buscou, então, fazer amizade com os alunos, conquistando a confiança deles, a ponto de, no meio do ano, já conseguir que os alunos não viessem mais armados para a sala de aula.

Nessa época, então, ela entendeu que o melhor caminho para conseguir desenvolver um bom trabalho era o de conquistar a confiança dos alunos. Porém, alguma coisa a inquietava: *“mas não pode trabalhar só assim, é muito limitado! A educação que eu queria era algo mais e eu tava em busca, eu disse: não, não é isso, não é só isso!”*

Em 1997, Maria Paula assumiu mais uma turma, dessa vez em uma escola particular, em um contexto bem diferente do outro: havia livros, material didático, enfim, todo o recurso necessário para o desenvolvimento do trabalho. Nessa escola, a educadora solicitou à diretora uma turma de primeira série, pensando que poderia trabalhar da seguinte forma: utilizaria na sala de aula da escola de periferia o material que era produzido na escola particular. Essa primeira série foi entregue a ela e, ao final do ano, os seus alunos da escola de periferia tinham sido alfabetizados e estavam conseguindo acompanhar o conteúdo da primeira série da escola particular.

Mas a educadora ainda queria mais: queria um aluno crítico, que soubesse produzir o seu próprio material. No ano seguinte, a diretora da escola de periferia lhe trouxe um novo desafio: uma turma de quarta série, de alunos já maiores, de 15 e 16 anos, adolescentes, com muita energia e muito questionadores. Era o que ela queria. Passou, então, a trabalhar com essa turma, levando-os para a rua, utilizando a panfletagem como recurso de ensino, levando os próprios educandos a construir seus panfletos e a distribuí-los na comunidade.

Na época, a Prefeitura passava até três meses sem pagar os vencimentos, mas a educadora afirma que o seu maior pagamento era este: o retorno da família, das mães e pais desses alunos, que reconheciam a mudança de seus filhos na vida social. Segundo Maria Paula, esse foi um ano maravilhoso, pelos resultados que conseguiu alcançar com seu trabalho: esses alunos tanto mudaram com relação à postura no espaço em que estavam, desenvolvendo um respeito por esse espaço, como também começaram a participar de associações de bairro, de grupos de igreja, desenvolvendo um comprometimento com esses espaços. Além disso, a educadora conseguiu terminar o ano com um índice de evasão mínimo, o que a levou a concluir, então, que era possível fazer um trabalho diferente.

Assim, de 1992 a 1999, ela trabalhou com as séries iniciais do Ensino Fundamental, se detendo na alfabetização, por ser essa a sua paixão. Porém, Maria Paula não conseguiu trabalhar em dois espaços diferentes, em locais diferentes, por muito tempo, pois as escolas ficavam distantes de sua casa e era difícil conciliar os compromissos profissionais – duas escolas distantes uma da outra – com os compromissos domésticos – dois filhos adolescentes e os cuidados com a casa. Por esse motivo, teve de optar por uma escola das duas onde

atuava, permanecendo na escola pública. Além disso, ela sentia falta de uma formação na área educacional, o que a levou a buscar a Universidade, em 2000, para cursar Pedagogia.

Em 2001, já cursando a graduação, conheceu o Projeto Zé Peão, um projeto de alfabetização de adultos trabalhadores da construção civil, desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba, com o qual se envolveu no mesmo ano. O Projeto oferecia um curso de formação para os alunos da Pedagogia e, a partir desse curso, selecionava alguns desses alunos para atuar na alfabetização de jovens e adultos. Maria Paula, então, decidiu fazer o curso e, ao final deste, foi selecionada para o trabalho. A partir daí, em 2002, assumiu uma turma de jovens e adultos no Projeto Zé Peão, no qual está até hoje.

Segundo Ireland (2008), o Projeto Zé Peão é uma prática educativa desenvolvida pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa e por um grupo de professores e estudantes do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. De acordo com o autor:

Teve sua inspiração numa política educacional desenvolvida pelo grupo, que conquistou a direção do Sindicato em 1986, baseada, entre outros fatores, na constatação de que o baixo nível de escolarização entre os operários da categoria se configurava como um impedimento à construção de um sindicato democrático e participativo. Assim, a escola foi concebida como forma de diminuir a tensão entre a proposta de uma organização e estrutura sindicais democráticas e participativas e a dura realidade de uma categoria condenada ao silêncio durante longos anos, silêncio esse incentivado por uma direção sindical pelega, que o novo grupo veio substituir. (IRELAND, 2008, p.97-98)

Ireland (2008) ainda explica que as aulas nos canteiros de obras ocorrem de segunda à quinta feira, no horário noturno, e a sexta feira é dedicada às atividades de planejamento e formação da equipe pedagógica. Os professores são estudantes de cursos da Universidade Federal da Paraíba, que recebem bolsa de estudos para o trabalho.

– Maria Helena

A educadora do estado do Rio de Janeiro, Maria Helena, relata que, desde menina, gostava de ensinar, tendo iniciado essa prática com pessoas de seu bairro, a quem alfabetizava. Além disso, aos quinze anos, surgiu a oportunidade de atuar junto ao JEC – Juventude Estudantil Católica – convidada por freiras dominicanas do Colégio Santa Rosa de

Lima e, a partir daí, envolveu-se com o trabalho desenvolvido pelo SIRENA (Sistema Rádioeducativo Nacional), assumindo a alfabetização de adultos pelo rádio até se formar. Após esse período, cursou por algum tempo a Faculdade Nacional de Filosofia e História, mas deixou o curso sem concluí-lo. Casou-se e passou a trabalhar como secretária de seu esposo, num consultório médico, dedicando-se então a isso, aos afazeres domésticos e aos filhos.



Figura 2 – Maria Helena em sala de aula, com seus alunos do Projeto de Alfabetização

Em 1994, envolveu-se a princípio com a Campanha do Betinho, na qual estavam sendo discutidas formas de trabalho social, e ela manifestou vontade de atuar com alfabetização de adultos. A partir daí, devido à demora em se concretizar isso pela Campanha, tomou ela mesma a iniciativa de dar continuidade às reuniões com as pessoas que se mostraram interessadas em atuar nessa área, criando uma turma de alfabetização de adultos em seu bairro, junto a outras voluntárias.

O trabalho foi desenvolvido, a princípio, com reuniões na casa da própria Maria Helena, onde liam e discutiam os autores que investigam a alfabetização de adultos, como Freire, Ferreiro e Piaget. Após alguns meses de reuniões, decidiram iniciar as aulas, optando por desenvolver um trabalho de forma que não sobrecarregasse ninguém, já que era um trabalho voluntário. Nesse sentido, decidiram dividir o trabalho com uma mesma turma entre as várias voluntárias, assumindo cada uma um dia de aula por semana. O trabalho foi iniciado

com apenas um aluno, chegando ao número de trinta, estando hoje com uma média de dez alunos, que possuem idade entre 25 e 80 anos.

Em se tratando da EJA, tem sido muito comum essa realidade: pessoas que se voltam para a alfabetização de adultos por um sentimento de compromisso com a sua comunidade ou grupo social, desenvolvendo importantes projetos nessa área. Organizam-se, formam grupos com o mesmo objetivo, montam turmas de adultos com esse fim e destacam-se pelo trabalho desenvolvido. Essa pode ser uma perspectiva da profissionalidade docente na EJA que se dê pela grande demanda existente em termos de alfabetização de adultos no país em contraposição à pouca oferta dessa modalidade de educação.

Considerando-se a complexidade do trabalho voluntário, resta saber se isso deve ser considerado como um fator positivo ou negativo dentro da EJA, visto que, se por um lado, busca cobrir um vazio deixado pelas políticas públicas, no sentido de alfabetizar o cidadão brasileiro, por outro, reflete e reafirma a desvalorização da área, já que não acarreta uma remuneração justa pelo trabalho, nem uma formação condizente do profissional envolvido com o trabalho, nem mesmo as condições básicas necessárias ao processo de ensino desenvolvido.

Aqui podemos verificar, então, essa situação bastante complexa, que é típica da educação de jovens e adultos em nosso país – o trabalho voluntário – que surge e se multiplica, talvez devido ao vazio deixado pelas políticas públicas. Como a EJA ainda é uma modalidade pouco valorizada no país, não conseguindo atender a toda a demanda existente – 60 milhões de adultos sem escolaridade em nível do Ensino Fundamental – deixa lacunas que vão sendo preenchidas pelo trabalho voluntário, desenvolvido por setores da Igreja, movimentos sociais, movimentos sindicais e outros.

– Antonio

O educador investigado no estado de São Paulo – Antonio – nasceu em uma comunidade rural do município de Patos de Minas, em uma família humilde, de muitos filhos. Devido a isso, sabia que tinha de buscar melhorar de vida, mas não via muitas possibilidades, pois morava no campo e não era proprietário de terras. Assim, segundo ele, teve de amadurecer muito cedo, por ter de assumir responsabilidades sobre a própria vida, não tendo quem o subsidiasse psicológica ou financeiramente.



Figura 3 – Antonio, com seus alunos, em uma escola municipal do bairro Cambuci, em São Paulo

A escola onde o educador iniciou seus estudos não oferecia além da 4ª série do ensino fundamental e, para que ele pudesse cursar o antigo ginásio, teria de fazer a prova de admissão (à 5ª série) na cidade, onde teria também de cursar o restante das séries. Antonio fez a prova, foi aprovado, mas só havia uma escola na cidade que oferecia essas séries, e essa escola era particular. Como não tinha condições de se mudar para a cidade, Antonio era obrigado a percorrer quarenta quilômetros todos os dias, indo e voltando para assistir às aulas, que eram noturnas:

Então eu sei que eu me virei, consegui fazer minha matrícula, e aí eu tinha esse trabalho. Eu tinha que me deslocar lá do sítio, que era uma distância de quase vinte quilômetros, e ir pra cidade, fazer a quinta série noturna, e voltar pro sítio. Então foi uma época muito difícil: não tinha ônibus naquela época, tinha uma opção de ônibus que era durante o dia. Então eu me virava, eu ia de bicicleta, de carona, e a cada dia era um desafio pra poder chegar na cidade, empoeirado, porque num tinha asfalto, até hoje não tem. Ir pra escola, estudar até onze horas da noite e voltar. Então cada noite era uma história, porque na hora de voltar, às vezes eu conseguia carona com alguém, às vezes não conseguia e tinha que pedir favor a alguém pra dormir na casa da pessoa, levantar às quatro horas da manhã, voltar com o leiteiro, que ia buscar leite nas fazendas. Pedir o favor pro leiteiro, às vezes até dava uma mãozinha ajudando ele entregar as latas nos sítios, e pra chegar por volta de oito horas da manhã lá no sítio, e ajudar minha família a trabalhar, e a noite fazer a mesma rotina.

Foi assim, conciliando os estudos com seu trabalho no sítio, deslocando-se diariamente de um lugar para o outro, para que pudesse continuar trabalhando durante o dia e estudando à noite, que Antonio conseguiu concluir a sexta série, ao mesmo tempo em que participava do MOBREAL, alfabetizando adultos de sua comunidade. Nessa época, Antonio era adolescente e, por curiosidade, apresentou-se à Prefeitura para atuar na alfabetização de adultos, inscreveu-se e passou por um treinamento, iniciando o trabalho em seguida. Atuou também, ainda na adolescência, numa classe multisseriada de 1ª a 3ª série, em uma comunidade rural pertencente ao município de Lagoa Formosa, vizinho de Patos de Minas. No ano seguinte, decidiu mudar-se para a cidade, onde conseguiu um emprego em uma agência dos correios. Sempre trabalhando durante o dia e estudando à noite, conseguiu concluir o ensino médio. Nessa cidade, cursou a faculdade e deu aulas numa escola particular, acumulando três atribuições: passou a trabalhar em um banco durante o dia, enquanto fazia o curso de Ciências Biológicas no período da noite e, paralelo aos estudos, atuava também como professor, em uma instituição particular, ministrando aulas de Ciências, em dois dias da semana, por um período de dois anos.

Em 1982, mudou-se para São Paulo, em busca de maiores possibilidades de trabalho e fez novo vestibular, dessa vez para o curso de Geografia. Cursou, então, a Licenciatura Plena em Geografia e complementou seus estudos, com a Licenciatura Curta em História, na UNIFAI (Universidade – Faculdades Associadas Ipiranga). Sua mudança para São Paulo se deu devido a uma oportunidade de transferência, pelo banco, o que fez com que ele interrompesse seus estudos, por um período de dois anos, para organizar a nova vida. À medida, porém, que sua vida na cidade grande foi se organizando, Antonio pôde pensar novamente nos estudos, voltando, então, a cursar a faculdade:

Só trabalhando e tentando organizar a minha vida em termos de São Paulo, moradia, essas coisas, essa dificuldade, essa penúria que a cidade grande provoca na vida da gente, né? Então depois, as coisas vão se organizando, eu volto pra faculdade. Coincide com a época que eu já pude voltar a trabalhar no magistério, porque ainda como estudante eu fui contratado pela rede estadual. É, a rede estadual, em termos de financeiro, não é grande coisa, mas eu tenho um carinho e uma dívida, um afeto, porque a rede estadual foi a rede que me ofereceu condição, né, pra voltar a trabalhar com magistério que eu tanto gostava, mesmo antes do diploma do curso superior, aí já pude sair do banco e assumir de vez a minha atividade como professor.

Nessa época, então, ainda como estudante de graduação, Antonio foi contratado pela rede estadual para atuar no magistério, o que lhe permitiu sair do banco para se dedicar inteiramente à docência, sua real intenção. Em 1990, tão logo o educador concluiu a Licenciatura Curta, encaminhou à rede municipal seu diploma e foi imediatamente contratado como orientador pedagógico. Em 1996, Antonio começou a atuar em turmas de EJA, ensinando Geografia e História em sete turmas de adultos da rede municipal, participando de um projeto que foi criado nessa época para atender a tal demanda. Desde essa época, seu trabalho tem sido desenvolvido em uma das unidades atendidas pelo Projeto, que fica no bairro Cambuci, de São Paulo, atuando nos módulos três e quatro, que correspondem respectivamente às 5as e 6as séries (módulo 3) e às 7as e 8as séries (módulo 4) do Ensino Fundamental. Nessas turmas nas quais atua, Antonio trabalha com um número de alunos que varia de 22 a 34 por turma, com idades que variam de 15 a 74 anos.

– Paulo

O educador investigado no estado do Espírito Santo – Paulo – nasceu em uma colônia de imigrantes alemães, onde ficou até os 14 anos. Dali, seus pais migraram para a cidade de Porto Alegre, onde ele continuou seus estudos e fez o curso de História, concluindo-o em 1981. Até o ano de 1995, ele morava em Vitória, mas quando a família cresceu, ele decidiu, junto à esposa, que iriam criar seus filhos em um lugar onde eles pudessem ter mais liberdade, em uma casa e em um bairro tranquilo.



Figura 4 – Paulo, com seus alunos, numa escola municipal de Vitória, Espírito Santo

O educador relata que teve uma experiência na faculdade, em Porto Alegre, com uma escola de educação noturna que fazia um trabalho de alfabetização de adultos. Segundo ele, esse foi seu primeiro contato com a educação:

Eu entrei na Faculdade de História e no último ano, em 1980, tive uma experiência muito interessante, numa igreja de São Francisco em Porto Alegre. Me levaram pra uma coisa interessante que na minha vida aconteceu: a educação popular. Não procurei, isso veio assim: como era uma escola, nós estudávamos a noite e a maioria dos colegas também eram pessoas que procuravam um ajudar ou outro. Um colega meu me levou até uma igreja onde tinha uma escola de educação noturna e ali se fazia um trabalho de alfabetização. Foi esse meu primeiro contato com a educação.

Depois, quando ele veio para Vitória, teve seu primeiro emprego, na Prefeitura, onde ele permanece até hoje. Na fala de Paulo, ele quer ser um “dinossauro da educação”. Em 2005, sua vida deu uma guinada profissional. Segundo ele, vivia “numa ciranda”, numa “roda viva de trabalho”, porque dava aulas nos turnos da manhã, da tarde e da noite, para compensar o baixo salário que recebia como professor, que precisava sustentar esposa e filhos. Por esse motivo, não tinha tempo para pensar em melhorar, em partir para um mestrado, uma pós-graduação, pois não sobrava tempo para isso. Nesse período, Paulo deu um basta na vida: um grupo novo assumiu a Secretaria de Educação de Vitória e trouxe um pessoal para fazer um trabalho dentro da Universidade Federal do Espírito Santo – o grupo da NEJA – coordenado pela Professora Edna de Castro.

Esse trabalho de educação de jovens e adultos, segundo ele, vem sendo desenvolvido desde 1998 e se trata de uma escola dentro da própria Universidade, um laboratório onde ocorre a educação de jovens e adultos, ao mesmo tempo em que forma profissionais. Alguns desses profissionais passaram em concurso público na Prefeitura de Vitória e, em 2005, fizeram um projeto de educação de jovens e adultos para a Prefeitura, abrindo uma discussão sobre a temática EJA, indo-se além da concepção desta como “ensino supletivo”, questionando-se a forma de trabalho adotada. Esse Projeto implantado, então, gerou muita polêmica e um processo intenso de discussão, da qual o educador participou:

Inclusive, a minha vida mudou mesmo profissional foi em 2005, porque até em 2005 eu vivia numa ciranda, dava aula de manhã, de tarde e de noite, pra compensar o dinheiro de um professor pra sustentar minha família. Então, pra manter essa estrutura toda, a gente é uma roda viva de trabalho e não tinha tempo pra pensar em melhorar, por exemplo, partir pra um mestrado ou outras coisas mais, porque não sobrava

tempo. Então em 2005 eu dei um basta na vida e também um grupo novo assumiu a secretaria de educação de Vitória. O PT ganhou as eleições e trouxeram um pessoal que ta fazendo um trabalho muito bonito dentro da Universidade Federal do Espírito Santo, que é o grupo da NEJA: uma escola dentro da própria universidade, um laboratório de educação de jovens e adultos, que formou vários profissionais e alguns desses profissionais passaram em concurso público na prefeitura de Vitória e assumiram a prefeitura de Vitória e esse grupo assumiu a EJA.

A partir dessas discussões, então, o nome de Paulo foi indicado para assumir uma turma em 2007, passando, a partir daí, a fazer parte do Núcleo de EJA da UFES, junto com a equipe, para que pudesse conhecer o trabalho ali desenvolvido, e assumindo a responsabilidade pelo ensino da História no segundo segmento do ensino fundamental, interagindo com a Universidade e fazendo uma ponte entre esta e a Prefeitura, para fundamentar o trabalho. Ocorriam, então, diariamente, reuniões de formação continuada, em que eram colocadas e discutidas as experiências de cada docente. Foi dessa forma que Paulo iniciou suas atividades profissionais na EJA. A partir desse trabalho, houve para o educador a oportunidade de participação no IX ENEJA, que ocorreu no Paraná. No ano seguinte, igualmente, deu-se a indicação de seu nome para a participação no X ENEJA, dessa vez ocorrido em Rio das Ostras, no Estado do Rio. Em 2008, Paulo inscreveu-se no PROEJA, que vem sendo desenvolvido pelo CEFET, para cursar a pós-graduação na área de EJA.

– Waldeck

O educador investigado no Distrito Federal, Waldeck, nasceu em Teresina, no Piauí. Seus pais foram com a família para Brasília em 1978, quando ele tinha um ou dois anos de idade. Nessa época, instalaram-se em um acampamento – Rabelo, na Vila Planalto – onde ficavam os trabalhadores da construção civil, por um período de nove anos. Depois desse período, foram para a maior cidade satélite de Brasília, na época chamada de Guará. Dessa forma, a formação de Waldeck foi praticamente toda dentro do Guará. Durante o ensino médio, ele decidiu fazer um curso técnico de Eletrônica. Ao término deste, submeteu-se a um concurso da Embratel e foi aprovado, tendo assumido um cargo nessa empresa, onde trabalhou por dez anos. Paralelamente, fez sua formação superior, cursando a licenciatura plena em Matemática.

Faltando um ano para terminar a licenciatura, fez um concurso para professor da Secretaria de Educação e foi aprovado, assumindo esse trabalho a partir daí:



Figura 5 – Waldeck, com sua turma de EJA, em Ceilândia, no Distrito Federal

A Embratel não era a minha área, mas logo que eu entrei, me colocaram em um quadro de formadores, então eu trabalhei como professor na área técnica formando os técnicos que chegavam. Aí praticamente, eu dava curso pro Brasil inteiro pela Embratel e nessa daí, eu comecei a me entusiasmar com a educação. Eu também percebi, ao longo da minha trajetória de formação, vários pontos fracos em alguns professores, ou seja, a falta de comprometimento dos professores. Então, eu percebia falhas, descasos muito grandes e principalmente nessa área da matemática, eu sempre notei uma certa distância dos colegas que trabalhavam com essa área. Eu falei: não, quero fazer alguma coisa pela educação de matemática.

Segundo Waldeck, ele fez essa opção pela Matemática porque sempre teve facilidade e paixão pelos números. Dentro da própria Embratel, logo que ele entrou, foi colocado num quadro de formadores e atuou como professor na área técnica, formando, dando embasamento aos técnicos que chegavam. A partir daí, passou a dar cursos para todo o país e, com isso, entusiasmou-se com a educação. Além disso, ele percebia, ao longo de sua trajetória de formação, vários pontos fracos em alguns professores, bem como uma falta de comprometimento com o trabalho, um descaso muito grande, principalmente nessa área da matemática, certa distância dos colegas que trabalhavam com essa área. Então, isso fez com

que ele quisesse fazer alguma coisa pela educação, decidindo partir para a graduação na Matemática.

Nessa época, o educador trabalhava em regime de escala, de plantão, trabalhando à tarde, por seis horas, ou no início da noite, indo até de madrugada. Dessa forma, no período da manhã, ele podia fazer o seu curso. Com o tempo, ele foi sentindo que já tinha esgotado suas possibilidades dentro da Embratel, atingindo praticamente tudo o que tinha de atingir dentro da empresa. Como estava trabalhando, paralelamente, na Secretaria, por vinte horas, dando aula à noite, percebeu que não tinha mais como avançar dentro da Embratel. Decidiu, assim, trabalhar somente com educação. Pediu demissão pelo Plano de Demissão Voluntária e, com parte do dinheiro, investiu em um pequeno comércio, assumindo mais diretamente a educação. Um ano antes de terminar o curso, ele já havia feito o concurso para a área da educação e já tinha sido aprovado. Assim, quando terminou o curso, já estava sendo chamado para trabalhar pela Secretaria de Educação:

Eu trabalhava a tarde em regime de escala, de plantão. Então, eu pegava o turno da tarde eram seis horas direto, ou eu pegava a tarde no início da noite ou de madrugada. Aí, no período da manhã, eu fiz minha formação. Aí, depois disso, na minha área, praticamente eu atingi o que eu tinha que atingir dentro da Embratel e paralelamente eu tava na secretaria trabalhando apenas vinte horas, dando aula apenas à noite e eu percebi que não tinha mais como avançar muito dentro da Embratel. Aí eu falei: agora eu vou trabalhar a questão da educação. Aí eu pedi, sai do plano de demissão voluntário, que foi na época do Collor, com parte do dinheiro eu investi em um pequeno comércio e assumi a educação. Um ano antes de terminar o meu curso, eu fiz o concurso e já fui aprovado e aí quando eu terminei já estavam praticamente me chamando. Aí eu assumi a secretaria de educação. Deixei a Embratel, pedi demissão, demissão voluntária, montei um pequeno comércio e fiquei com a educação, fiquei com a educação à noite e o comércio durante o dia.

Waldeck, então, atuou na educação à noite e no comércio durante o dia, durante um período de dez anos. Nesse período, foi casado e teve dois filhos. Porém, após oito anos de casado, sua esposa faleceu e, segundo ele, ficou complicado conciliar três turnos de trabalho com a criação de dois filhos sem uma esposa para compartilhar. Devido a isso, aos poucos ele foi abandonando o comércio, passando a trabalhar apenas na educação, podendo, assim, participar mais de seminários, congressos, debates, palestras. Com o tempo, Waldeck foi aumentando sua carga horária de trabalho, cumprindo 40 horas semanais, desenvolvidas nos turnos da tarde e da noite.

Quando começou a atuar na EJA, seu primeiro trabalho foi em uma turma de ensino médio, assumindo alunos de uma comunidade violenta, envolvida com drogas e prostituição. Por esse motivo, lidando com os problemas cotidianos da sala de aula, o professor foi se identificando com o trabalho e se apaixonando por esses alunos. Nessa época atuou, então, por quatro anos no ensino médio, com adolescentes. Após esse período, no momento da redistribuição de cargos que ocorre em todo início de ano, por ter um maior tempo de escola, Waldeck pôde escolher a turma em que queria atuar, optando, então, por uma turma do supletivo:

Eu fui contratado em 1987. A realidade da escola é essa de violência. Você passa em um concurso, chega dentro da escola, o diretor ou o coordenador que estiver na hora te recebe, te dá uma caixinha de giz, te dá o seu horário, você vai ter que localizar a sala e acabou, não tem mais nada, entendeu? Enquanto o procedimento correto no mínimo seria ele se apresentar pra toda equipe, conhecer a proposta política pedagógica da escola, trabalhar, ficar uma semana só pra conhecer a escola e tentar se identificar com o projeto da escola. Então quando eu comecei dessa forma, atropelado, me jogaram de cara numa turma do terceiro ano, aí eu fiquei um tempo, uns três anos, com ensino médio, ficando ali entre o segundo e o terceiro ano. Depois me jogaram pra uma turma de supletivo. Foi quando eu comecei a identificar, a me apaixonar pelos alunos da educação de jovens e adultos, comecei a perceber o descaso que é com a educação de jovens e adultos, o supletivo e a partir daí eu comecei a me envolver na EJA.

Assim, no momento da distribuição de cargos, Waldeck escolheu trabalhar com o supletivo, em função do histórico do pai, pela possibilidade do compromisso que o supletivo oferece. Atualmente, Waldeck está como diretor da escola.

– Jane Márcia

A educadora investigada no estado do Paraná, Jane Márcia Madureira Arruda, tem 52 anos e é paulistana, tendo nascido no norte do estado de São Paulo, onde viveu até o ano de 1977, quando se casou e foi morar em Recife e, após alguns anos, em Belo Horizonte e, por fim, em Curitiba.

No momento da entrevista, estava fora da sala de aula, prestando assessoria na Assembléia Legislativa e atuando como dirigente sindical no Sindicato dos Professores Paranaenses. Segundo a educadora, não tinha a pretensão de ser professora, tanto que só se

formou aos 34 anos. Foi aluna da EJA durante o ensino médio, cursando o antigo supletivo tão logo chegou a Curitiba.



Figura 6 – A educadora Jane, com sua turma de EJA, em Curitiba, no estado do Paraná

Com o objetivo de estar mais próxima dos filhos, Jane instalou-se no mesmo bairro da escola onde estudavam seus filhos e se matriculou nessa mesma escola, no supletivo. Nesse período, foi convidada a participar da Associação de Pais e Mestres da escola e, a partir dessa participação, tomou gosto pela educação. Foi tomando gosto pela escola, pelo chão da escola, pelo cotidiano, e foi desenvolvendo uma trajetória, podendo acompanhar os filhos nos estudos por estarem próximos dela. Cursou o supletivo e deu seguimento aos estudos, prestando vestibular para Letras e cursando a licenciatura plena. Paralelamente ao curso, a educadora começou a trabalhar como revisora de textos num cursinho pré-vestibular, onde também atuava como professora de português. Concluiu o curso em 1994 e passou a lecionar Português e Inglês para turmas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e para o ensino médio, percorrendo várias escolas. Especializou-se em EJA e em História e Cultura Afro-Brasileira, concluindo os cursos em 2003 e 2007, respectivamente. Concurrou-se para a docência do Estado em 2002, assumindo turmas de EJA no turno noturno em 2003, onde passou a lecionar Inglês em turmas de 5ª a 8ª série no turno da tarde. Atua na educação, portanto, há 15 anos, e com a EJA há 11 anos.

Ela não trabalhava com educação antes disso: trabalhou numa fábrica desde cedo, pois a família era pobre. Casou-se aos 19 anos e, por essa razão e tendo sido mãe muito cedo, não teve condições de se formar. Voltou a trabalhar aos 30 anos, na escola de seus filhos, envolvendo-se com a Associação de Pais, Mestres e Funcionários. Foi essa participação na Associação que despertou o seu interesse por estudar. Ainda enquanto estava estudando, já começou a trabalhar com educação, dando aulas de Português e atuando como revisora de textos em um cursinho pré-vestibular. Apostou em si mesma: fez concurso e foi para a escola pública, onde está até hoje, no estado, como professora de Português e Inglês de 5ª a 8ª e Ensino médio.

Antes disso, passou por várias escolas, já que o concurso que a efetivou foi feito apenas em 2002 e até então atuava como contratada. Devido a isso, a cada ano mudava de escola, pois ia para onde houvesse vaga. Assim foi até 2002, trabalhando com contrato, cada ano em uma escola. Em 2002, fez o concurso e foi efetivada em uma escola, onde permaneceu dando aula de 5ª a 8ª série e no ensino médio, de português e inglês. Na primeira fase, em 2003, fixou padrão em inglês, no noturno, com a EJA, e em 2005, fixou padrão de português em outra escola, de 5ª a 8ª, no diurno. Ficou, então, por todos esses anos na mesma escola, trabalhando no ensino noturno, em turma de EJA, e no ensino diurno, com turmas de 5ª a 8ª série e com ensino médio.

Embora tenha concluído a licenciatura em Letras, a educadora continuou sentindo falta de uma formação mais específica na área de EJA e, devido a isso, buscou um curso de especialização direcionado para a modalidade. Porém, mesmo a especialização, segundo Jane, não lhe deu tudo o que buscava em termos de formação, embora tenha ajudado no sentido de apontar caminhos para tal. Nesse sentido, segundo seu relato, ela continua estudando por conta própria, lendo, buscando autores da área. Além disso, tem participado dos fóruns estaduais, dos Encontros Nacionais e do Portal de EJA, o que considera os espaços mais importantes para essa formação, pela troca de experiências que ocorre entre os colegas educadores.

– Davi

O educador investigado no estado do Acre, Davi, nasceu em uma cidade do interior do Amazonas e teve uma infância difícil, tendo que trabalhar desde cedo para auxiliar no sustento da família. Segundo ele, já aos oito anos de idade, saía com o pai pelas estradas para cortar seringa.

Aos doze anos, devido a um problema de saúde na família, tiveram de se mudar para o Acre, tendo que lidar com diversos problemas, devido à falta de recursos para o sustento da família. A partir daí, sua vida foi, então, dividida entre os estudos e o trabalho, trabalhando durante o dia e estudando à noite. Assim, Davi cursou o ensino médio pelo antigo ensino supletivo, tendo concluído esse curso em 1984. Em seguida, fez o magistério. Cursou Pedagogia pela Universidade Federal do Acre, concluindo-a em 2006, fez especialização em Planejamento e Gestão, concluindo-a em 2007 e uma segunda especialização no PROEJA, concluindo-a em 2008.



Figura 7 – O educador Davi, com seus alunos da turma de EJA, em Rio Branco, no Estado do Acre

O educador foi convidado a trabalhar no Programa da Educação Básica, em 1988, atuando diretamente com a EJA. O Departamento de Secretaria de Educação (DESU) funcionou até final da década de 90 e havia, nessa época, uma carência muito grande de professores. Devido a isso, não tinham como exigir que os professores contratados fossem formados:

Na época, não necessitava de professores formados. Qualquer pessoa leiga poderia trabalhar, inclusive nem com o segundo grau da época concluído. Foi o meu caso. Eu não tinha o ensino médio concluído ainda, e fui convidado pra assumir uma turma de alfabetização pelo Programa de Educação Básica em 88. Eu assumi uma turma numa escola chamada Lourival Sonda. Trabalhei um ano nesta escola. Ela ficava um pouco distante da minha casa. Depois fui transferido pra uma bem próxima de minha casa. Foi uma época que eu sofri um acidente, tive que me afastar também um período da escola, mas mesmo assim, me mantiveram. Quando me recuperei, voltei a trabalhar.

Nessa época, foram abertos concursos para professores no Estado e o educador fez esse concurso, em 1992, conseguindo ser selecionado. Assinou, então, o contrato em 1992, e atua nos processos de educação de jovens e adultos até os dias atuais, tendo passado por todos os programas que vieram, até a EJA ser reconhecida como política pública e se tornar modalidade da educação básica. Nesse período, ele atuou na educação infantil, mas paralelamente, durante o dia, não tendo deixado o trabalho com a EJA. Em todo esse tempo, Davi atuou em turmas de 1ª a 4ª série da EJA.

Em 2006, assumiu a coordenação pedagógica de duas escolas, deixando, assim, a sala de aula. Atualmente, o educador atua como técnico da Secretaria de Estado da Educação, na coordenação da educação de jovens e adultos. Quando concluía o curso de Pedagogia, o educador recebeu um convite do diretor da escola em que atuava, para assumir a coordenação pedagógica da escola. Decidiu assumir o desafio, desenvolvendo o trabalho no primeiro ano. Depois, aconteceram algumas incompatibilidades de idéias e pensamentos entre o educador e o diretor da escola, e o educador Davi, então, preferiu sair da escola, assumindo a coordenação de uma casa de medidas socioeducativas. Nessa instituição, permaneceu por um tempo, até que a Secretaria Estadual de Educação o transferiu para a atuação no sistema prisional, na penitenciária de Rio Branco. Davi trabalhou por um tempo nessa instituição e, segundo ele, a partir desse trabalho, adquiriu credibilidade, o que o credenciou a ser convidado para fazer parte da coordenação da educação de jovens e adultos no final de 2006:

Aí abriu-se um concurso para professores aqui no Estado. Eu fiz esse concurso, consegui ser selecionado, assinei contrato em 92, e venho atuando nesses processos de educação de jovens e adultos. Eram programas federais dedicados à EJA. Só que na época não se chamava EJA, era o SPG; SSG, que era o Supletivo de Primeiro Grau e o Supletivo de Segundo Grau. E eu venho atuando nesses programas que, ainda com a lei 9394, nova LDB, a EJA passou a ser reconhecida através de políticas públicas, como uma modalidade de ensino, sendo passo integrante da educação básica brasileira. E, venho atuando sempre de 1ª a 4ª série e em alguns períodos, de 99 a

2000, atuei como professor de filosofia e sociologia. Em 2000 voltei a atuar de 1ª a 4ª série da EJA. Em 2006 assumi a coordenação pedagógica de 2 escolas. Daí eu não voltei mais pra salas de aula. Hoje estou atuando como técnico da Secretaria de Estado da Educação na coordenação de jovens e adultos.

Segundo ele, já teve convites para atuar em outros setores, mas recusou, visto que considera a educação como parte de sua vida. Segundo ele, gosta mesmo é da sala de aula, embora o trabalho que esteja fazendo hoje, também, seja muito gratificante, porque ele pode atender a um número maior de pessoas do que somente no espaço da sala de aula. Com sua atuação como coordenador, Davi atinge em torno de 170 educadores e trinta mil alunos do Estado.

– Valéria

A educadora do estado de Minas Gerais – Valéria – atuou como professora de EJA por dez anos, depois foi coordenadora do Projeto EJA/BH por quatro anos e retornou à sala de aula há poucos meses, assumindo uma turma de EJA no bairro. Kursou magistério no ensino médio e aos 17 anos começou a atuar como professora contratada numa escola estadual, numa turma de 1ª série. Enquanto isso, ela ia se preparando para o concurso na rede municipal, pois seus contratos eram sempre curtos, por dois ou três meses, não havendo uma continuidade do processo de trabalho iniciado:



Figura 8 – Valéria, com seus alunos do Projeto EJA BEM, do município de Belo Horizonte

Minha mãe era professora. Então, por muitas vezes, naquela época, costumava levar a gente pras escolas. Então, eu já brincava um pouco naquele meio, de escrever no quadro, de estar nesse ambiente de escola. Depois, ela passou a trabalhar na secretaria, e também eu acabava acompanhando isso desde criança. Na mesma escola que eu estudava, ela trabalhava. Então, eu tinha esse trânsito já nesse ambiente escolar, eu tinha esse sonho mesmo, de ser professora. Queria ser professora, e aí foi. Trabalhei algum tempo em escola estadual, contratada. Pouquíssimo tempo. Em 85, eu passei no concurso da rede municipal e comecei a atuar na rede municipal. Eu tava com 17 anos quando terminei o magistério, e aí nesse ano eu comecei a pegar um contrato. Trabalhava numa escola estadual Cecília Meirelles, numa região do Barreiro mesmo. Mas era aquele contrato assim, dois meses, três meses, então não tinha uma continuidade do processo do trabalho.

Assim, em 1985, aos 21 anos, fez o concurso da rede municipal, sendo aprovada e iniciando suas atividades docentes numa escola municipal. Nesse período, atuou como professora por dois anos e, a partir daí, passou a trabalhar com os projetos da Prefeitura. Envolveu-se com um projeto voltado para creches comunitárias, que atendia crianças de cinco e seis anos. Nessa época, desenvolveu também alguns projetos com turmas especiais, de alunos de 2ª e 3ª série com repetidas reprovações. Essas vivências foram despertando na educadora a motivação para o enfrentamento de desafios pedagógicos. Assim, em 1991, a educadora decidiu voltar a estudar, aproveitando o turno da noite para tal. Prestou vestibular, foi aprovada e deu início aos seus estudos, cursando Pedagogia na Faculdade Milton Paiva no período de 1991 a 1995:

Fiquei trabalhando no bolsa escola nessas turmas manhã e tarde, todos os dias e as 6ª feiras ia pra reunião de manhã. Aí, tive a oportunidade de começar a fazer a faculdade à noite. Eu fiz na Milton Paiva, de 91 a 95. Eu trabalhava com o projeto de EJA num horário, fazia pedagogia à noite e na escola a tarde. Na rede municipal, eu tenho 14 anos atuando na EJA.

Paralelo a isso, se envolveu com a comunidade, pelo trabalho desenvolvido na creche, e com o movimento sindical dos professores. Essas inserções direcionaram a atenção da educadora para a questão do movimento popular no bairro, mais especificamente da educação popular. Nessa época, a escola sindical do bairro tinha uma proposta de trabalho: havia muitas pessoas do movimento sindical e nas associações comunitárias, inclusive líderes destes, que não sabiam ler ou escrever. A escola formou, então, um grupo de estudos sobre a questão e passou seis meses pesquisando e debatendo com o objetivo de criar uma turma de

alfabetização que atendesse toda a instituição sindical, o que a levou a iniciar seu envolvimento com a educação de adultos.

Em 1999, o projeto que atuava junto às creches foi encerrado e a educadora foi convidada a participar de reuniões com o pessoal responsável pelo Programa Bolsa-Escola, no qual foi identificado que 60% das mães envolvidas no Programa eram analfabetas e isso estava gerando transtornos nessa participação delas. Por esse motivo, a educadora foi convidada, junto a outros cinco educadores, a desenvolver um projeto de alfabetização dessas mães:

eu fui convidada pelo bolsa-escola, aqui no município, a participar de umas reuniões com os técnicos das mães que recebiam o benefício do bolsa-escola, pelo meu trânsito na comunidade da Vila da Penha e também do Tirol, que é onde era a minha primeira escola da rede. O maior número de pessoas que iam receber o bolsa-escola, essas mães, mais de 60%, eram analfabetas. A maior parte nem sabia escrever o nome. E isso tava causando um transtorno na participação delas na reunião com os técnicos pra receber o benefício. Quando chegava na Caixa Econômica, naquele tempo, não tinha cartão. Então elas tinham que chegar no caixa, assinar um documento que estavam recebendo o benefício. O fato desse percentual muito alto não assinar causava um transtorno na semana do pagamento e os técnicos do bolsa escola me convidaram para participar desse grupo de professores. Naquele momento eram 4 ou 5 professores que iam estar junto com esses técnicos nas reuniões e combinando com esse grupo de mães, um horário e um local, pra durante a semana a gente ter esses momentos onde eles iriam aprender a escrever o nome. E aí eu topei esse desafio.

A educadora trabalhava, então, nessa época, em três projetos, dividindo seu tempo – manhã, tarde e noite – entre a creche, a escola sindical e a turma do Programa Bolsa Escola. O projeto das creches encerrou-se e a educadora permaneceu com os outros dois projetos: no turno da noite, com o PET (Projeto de Educação do Trabalhador), do movimento sindical, e nos outros dois turnos – manhã e tarde – com o projeto de alfabetização do Programa Bolsa Escola, denominado EJA BEM, atendendo a três comunidades durante toda a semana. Nesse segundo projeto, o objetivo era, muito mais do que alfabetizar, sensibilizar essas mães para o retorno aos estudos, pensando na inserção delas na escola, tendo em vista o Parecer da EJA. Com o tempo, essas mães foram aderindo à idéia, matriculando-se na escola e, ainda, trazendo consigo outras pessoas da comunidade.

Depois dessa experiência, a educadora foi convidada pela SMED-BH a trabalhar direto na Secretaria, na coordenação do projeto que deixava de ser EJA BEM e passava a ser Projeto EJA-BH, constituindo-se em uma das políticas da SMED-BH, de atendimento a

jovens e adultos. Por essa política, a Secretaria oferecia, então, o ensino fundamental noturno, as escolas de EJA e o Projeto EJA-BH – um projeto que oferece escolarização nos diversos espaços possíveis das comunidades, sendo os alunos matriculados em uma “escola de vínculo” e recebendo uma certificação do ensino fundamental ao final do processo. Valéria deixou a sala de aula, então, em 2005, e assumiu a coordenação do Projeto EJA-BH, inicialmente com o objetivo de auxiliar na implementação do projeto – formação das turmas, garantia do acesso e da permanência desses educandos no processo, organização da certificação, seleção de professores, etc. Atualmente, o Projeto atende a 170 turmas, com uma matrícula de 3.000 estudantes, distribuídos nos mais diversos espaços de Belo Horizonte:

Em 2005, porque os professores todos trabalhavam no projeto bolsa escola, a gente tinha encontros semanais. A gente trabalhava 4 dias e 1 dia, que era 4ª feira, a gente tirava pra reunião. Nesses encontros, nessas reuniões, é que a gente foi trazendo essas questões da continuidade do processo de priorização. Não adiantava, na época, a pessoa assinar o nome, escrever e pronto. E aí? Então, precisava pensar numa política. Então, quando deu certo, eu fui convidada, nesse momento, pela secretaria e também muito respaldada pelo grupo de professores que já estavam no bolsa escola, em torno de mais ou menos 18 pessoas. Então, respaldada para assumir esse grupo, foi que eu vim pra coordenação desse projeto. A gente foi chamando professores, fizemos uma divulgação na rede, começamos a fazer entrevista com esses professores. Instauramos mesmo um processo de seleção para professores que já eram concursados que eram da área, própria para poder formar um grupo onde tivesse professores com diferentes formações, pra que na 6ª feira, a gente conseguisse montar uma proposta de fato, que atendesse um currículo que esse público lá não ficasse prejudicado.

A educadora permaneceu nessa coordenação de 2005 a 2009, quando optou por voltar à sala de aula, assumindo uma turma de EJA. Segundo ela, sua intenção, na época em que assumiu a coordenação do Projeto, era apenas a de trabalhar na implementação dele, ou seja, era mesmo, para ela, um espaço transitório. Para Valéria, esse espaço de gestão precisa ser transitório sempre, pois as pessoas precisam circular e vivenciar as diversas situações pedagógicas. Assim, em 2008, quando houve uma mudança de cargos e pessoas dentro da Secretaria, todos foram incentivados a voltar às salas de aula, para que novas equipes fossem formadas. A educadora permaneceu, com a incumbência de fazer essa transição da equipe anterior para a nova equipe e, tão logo concluiu esse processo, que durou de dezembro de 2008 a julho de 2009, retirou-se da Secretaria e assumiu uma turma de EJA.

Essas são, então, as trajetórias profissionais dos sujeitos de nossa pesquisa – Maria

Paula, Maria Helena, Antonio, Paulo, Waldek, Jane, Davi e Valéria – educadores de jovens e adultos das várias regiões de nosso país. A partir dessas histórias, podemos visualizar um pouco do que tem sido a inserção dos educadores de jovens e adultos nesse campo de atuação e os caminhos formativos buscados por esses educadores, na ausência de um processo sistemático de formação – inicial/acadêmica – na área específica da EJA.

No Capítulo seguinte, procuramos refletir, pela análise de seus relatos, sobre a forma como esses educadores têm trabalhado em suas turmas de EJA, os recursos de que têm lançado mão para o trabalho, o modo como têm construído sua prática pedagógica, dentro desse contexto em que se insere a EJA, os desafios que têm enfrentado no desenvolvimento do trabalho e as alternativas de ação que têm buscado para o enfrentamento desses.

CAPÍTULO 3 – REFLETINDO SOBRE A ATUAÇÃO DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

Algumas questões foram formuladas no Tópico Guia e apresentadas aos educadores entrevistados, referindo-se à sua atuação docente em turmas de EJA. Uma dessas questões se referiu às formas de trabalho desenvolvidas por esses educadores em turmas de EJA, no sentido de adaptar-se à realidade diferenciada. Outra questão se referiu aos desafios enfrentados por eles no desenvolvimento de seu trabalho em turmas de EJA e à forma buscada por eles no enfrentamento desses desafios, tendo sido apresentada da seguinte forma: “Quais são os maiores desafios que você enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho numa turma de EJA? Como você os enfrenta?” As respostas apresentadas a essa questão não divergiram muito, tendo girado em torno de alguns pontos principais. De posse do material empírico, buscou-se um diálogo com alguns autores, como Di Pierro, Carrano, Scarfó, Brunel, Oliveira, Arroyo, Schon, Severino, Franco, Diniz-Pereira, Fonseca, Schneider, Demartini, Mignot, Bonfim, Franco, Freire, Menezes, Zeichner, Barreto e Barreto.

3.1 – As formas de trabalho desenvolvidas: criações do próprio educador

Dentre os vários relatos feitos, no que se refere à atuação desses educadores em turmas de EJA, alguns se destacam, referentes a algumas formas diferenciadas de trabalho, que constituem uma criação desse educador, na busca de favorecer o processo docente. Entre esses, o relato de Maria Helena sobre a forma de acompanhamento do trabalho docente, que é desenvolvido por vários professores em uma mesma turma, atuando, cada um, em um dia diferente, isoladamente. No sentido, portanto, de quebrar esse isolamento e criar uma conexão entre os educadores e uma vinculação entre as diversas atividades desenvolvidas, Maria Helena relata que criou um Caderno de Ata, no qual as alfabetizadoras relatam o trabalho desenvolvido a cada dia:

aquela coisa da ATA, é obrigado: se sua aula começa as sete, você tem que chegar as seis e meia. Pra quê? Pra ler a ATA. Toda a semana é muita coisa, porque, por exemplo, se eu dou aula quinta, eu tenho que ler os relatos das professoras que trabalharam na sexta, na segunda, na terça, na quarta e prestar muita atenção no que elas estão dizendo sobre a turma.

Dessa forma, cada alfabetizador que chega para o seu dia de trabalho tem acesso a esse caderno, tomando conhecimento do que foi feito pelo outro professor no dia anterior. Sobre essa prática do registro diário das experiências docentes, feito coletivamente pelos professores, Demartini (2008) argumenta que olhar para as experiências de outros nos leva a refletir sobre como lidamos com as imposições teóricas e políticas, com nossos alunos, com nossos próprios saberes, com as propostas curriculares. Nesse sentido, Demartini (2008, p. 47-48) argumenta:

o que julgamos fundamental anotar é que a reflexão cuidadosa sobre as vivências e experiências de vida, registradas de diferentes formas, é que permite que lhe atribuamos novos significados, que permite pensar em novos projetos e novos rumos.

Ainda sobre essa questão, Mignot (2008, p. 105-106) explica que todas as escritas – de natureza profissional ou íntima – traduzem vivências e tecem uma memória individual e coletiva nesse entrecruzar de anotações. Nesse sentido, o autor argumenta:

as professoras-diaristas, como tantos autobiógrafos, ao registrarem o cotidiano nas folhas de papel em branco, visam eternizar as experiências profissionais, conferir sentido à sua existência, refletir sobre suas escolhas, refutar representações sobre magistério, fazer um balanço do vivido.

Segundo a educadora, essa prática de registro diário das experiências docentes e de leitura e análise desses registros sempre antes do início das aulas tem como consequência o favorecimento do trabalho, amenizando, assim, a dificuldade de se conseguir um horário semanal para reuniões, o que seria o ideal. Além disso, essas educadoras se reúnem esporadicamente, conforme a necessidade, além de trocar muitas idéias por telefone, quando surge a necessidade de se tomar uma decisão conjunta e não há possibilidade de se reunirem.

No que se refere à forma de avaliação do desempenho dos educandos, a educadora explica que ela e os demais professores avaliam seus educandos diariamente, nesse Caderno de Ata, no qual escrevem como foi o desempenho de cada aluno naquele dia determinado. A partir dessa avaliação, os professores percebem que um aluno está precisando trabalhar mais a leitura, o outro está precisando trabalhar mais a escrita, e assim por diante. No meio do ano, esses educadores fazem uma avaliação conjunta e, a partir dela, decidem pelo encaminhamento de alguns alunos para a escola pública, permanecendo com aqueles que ainda se encontram no meio do processo de alfabetização. Essa avaliação, portanto, se dá pela

observação do educando, sendo contínua, ocorrendo no dia a dia e nunca por meio de provas, conforme relata a educadora:

No caderno de todo dia, que a gente escreve, a gente vê se nessa aula, o aluno foi assim, e diariamente a gente analisa todos os alunos da sala. Então a gente fala que aquele aluno ta precisando de mais leitura, aquele aluno ta precisando de mais escrita. No meio do ano, a gente já coloca alguns alunos na escola pública, pra gente ficar exatamente com aqueles que precisam ser alfabetizados. Mas a maioria dos alunos levam de um a dois anos pra serem alfabetizados. Nunca é através de prova.

Esses educadores, pelo que pudemos constatar, envolveram-se com a EJA por um compromisso com a causa, voluntariamente, sendo pessoas que têm outras atividades, podendo dedicar apenas um dia da semana a esse trabalho. Devido a isso, atuam em uma mesma turma, alternando os dias de trabalho entre eles e mantendo um elo – uma forma de comunicação – por meio do Caderno de Atas, em que depositam seu relato diário, sua avaliação diária do trabalho e de cada educando, resultado de suas observações, uma forma original de avaliação e de comunicação.

Sobre essa questão do trabalho voluntário, Bonfim (2010, p.55-56) explica:

a prática voluntária em suas diversas formas traz consigo um componente psicologizador. A imagem do voluntário está relacionada ao *status* de cidadão, de cumprimento de dever cívico e cristão, além de criar, naquele que exerce tal atividade, a expectativa de permanência ou mesmo retorno ao mercado de trabalho..A prática voluntária sugere, àquele que a desenvolve, a imagem de boa índole, de indivíduo “desinteressado”, com iniciativa para solucionar problemas que envolvem a sua comunidade etc.

Dando continuidade a esse raciocínio, a autora argumenta que a “cultura do voluntariado” se desenvolveu, no Brasil, a partir de 1990, como resultado da modificação das bases materiais do sistema capitalista, que exigiu, por sua vez, um aparato ideopolítico que se adequasse a ela. Nessa linha de pensamento, Bonfim (2010) esclarece que essa “cultura” não vem como uma expressão do amadurecimento da sociedade civil, mas sim, a partir de novas determinações do capitalismo tardio, como forma de enfrentamento da crise atual do capital.

A autora explica, então, que:

essa “cultura” possui na atualidade a tarefa de proporcionar aos indivíduos a sensação de inclusão social. Em tempos onde os processos sociais são naturalizados e as

possibilidades de mudanças estruturais são ofuscadas pela idéia do fim da história, arriscaríamos dizer que esta seja a principal funcionalidade desta “cultura” nos dias atuais. Ela proporciona aos indivíduos, que por diversos motivos tiveram vínculos sociais desfeitos, a sensação de inserção social, possibilitando-lhes um liame societário. (BONFIM, 2010, p.101)

Já na rede estadual, como orientador pedagógico, o educador Antonio explica que busca criar subsídios para a orientação dos alunos, para que eles possam melhorar dentro de suas dificuldades, acompanhando os estudos desses alunos, orientando seu processo de aprendizagem, ensinando a eles a estudar utilizando-se da pesquisa. Além disso, atua na minimização da indisciplina, conversando com os alunos sobre seus problemas familiares sociais e de aprendizagem, buscando descobrir estratégias para despertar nesses alunos o interesse pelos estudos, apontando a eles caminhos de aprendizagem. Nesse sentido, Antonio atua com uma série de frentes: o professor em sala de aula, o professor no momento de seu planejamento, o aluno em suas dificuldades de aprendizagem e o aluno em situações de indisciplina. Esse atendimento tanto pode ocorrer de forma individual como em forma de pequenos grupos, dependendo do encaminhamento que ocorra em cada situação – da diretoria, da secretaria ou por parte do próprio professor.

Sobre essa questão, Franco (2010, p.125) argumenta, referindo-se ao coordenador pedagógico como:

...um profissional que, pela própria especificidade de sua função, tem um contato mais direto com os docentes e alunos e acompanha de maneira mais próxima o processo de ensino-aprendizagem de todas as salas. Sob a liderança do coordenador pedagógico, o grupo pode aprofundar suas reflexões sobre quais serão os parâmetros que orientarão o projeto da EJA.

E ainda, dando continuidade ao seu raciocínio, Franco (2010, p.126) ainda explica que a pluralidade de vivências e histórias de vida, presentes no contexto escolar, constitui elemento essencial na construção do projeto de EJA,

pois a multiplicidade de trajetórias, com diferentes experiências, contribui para a análise da realidade e as propostas de superação das dificuldades e/ou entraves que a escola enfrenta em seu cotidiano na EJA. Nesse contexto, destaca-se a figura do coordenador pedagógico, que é imprescindível no acompanhamento da implantação, do desenvolvimento e dos momentos avaliativos do projeto para a EJA da unidade escolar e por ser a pessoa que convive cotidianamente com as várias dimensões que compõem os processos de ensino-aprendizagem e com os projetos educativos que a escola desenvolve.

A figura do orientador pedagógico tem se mostrado, portanto, essencial no processo de ensino, pela importância que tem para os educadores – principalmente os da EJA, que atuam em uma área diferenciada e, na maioria das vezes, sem um preparo devido para tal. Além disso, como a EJA tem recebido cada vez mais jovens em seu quadro de educandos, a figura do orientador na minimização da indisciplina escolar, pelo diálogo com esses educandos, tem se mostrado um caminho importante na viabilização do processo de ensino.

Uma das questões levantadas na entrevista foi quanto à forma de relacionamento existente entre educador(a) e educandos. Nesse sentido, **Maria Paula**, falando de sua relação com os alunos, afirma que é uma relação muito bonita, respeitosa, de confiança e de amizade. De acordo com sua fala, ela não tem alunos, mas sim, amigos, parceiros de uma proposta de trabalho em que ela aprende ensinando e ensina aprendendo:

Eu diria que é uma relação assim muito respeitosa, mas uma relação bonita, uma relação de confiança, de amizade. Eu costumo dizer que não tenho alunos, eu tenho amigos, então parceiros de uma proposta de trabalho onde eu aprendo ensinando e ensino aprendendo. Eu chego pra eles e digo, olha eu quero aprender muito com vocês e nessa relação de aprendizagem poder passar, poder contribuir com o que eles também estão em busca que é realmente aprender e um aprendendo com o outro.
(Maria Paula)

Jane também afirma que sempre teve um relacionamento muito bom com os educandos da EJA e nunca teve atritos com eles, tendo aprendido muito com essa vivência, que se pauta no respeito mútuo e no relacionamento franco. A maioria de seus alunos mora no próprio bairro da escola onde ela mora há 20 anos e, por esse motivo, eles estão sempre convivendo em momentos cotidianos, como nas compras, na feira, nos pontos de ônibus, nas festas da igreja. Seus alunos têm uma idade média entre 30 e 50 anos, havendo, porém, uma educanda de 76 anos.

Sobre a importância dessas relações entre educador-educando, Freire (1995, p.79) explica, confirmando-a:

nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à

maneira como pensam; dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem.

É essencial, então, para a qualidade do processo de ensino em turmas de jovens e adultos, que os educadores atentem para essa questão – o bom relacionamento com seus educandos, pautado no respeito à realidade existente, ao modo como pensam, sentem e agem seus alunos, à forma diferenciada de trabalho de que necessitam. Essa confiança desenvolvida entre educador e educando torna-se essencial no processo de ensino, acarretando o desbloqueio emocional do educando em relação à sua capacidade de aprender.

3.2 – Os desafios enfrentados pelos educadores no desenvolvimento de seu trabalho

Ao analisar as falas dos educadores, pudemos verificar que esses educadores enfrentam inúmeros desafios, como a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional. Porém, em todas as situações, esses educadores apontam que vão buscando caminhos alternativos que favoreçam o processo de ensino, como criações próprias de cada um diante das circunstâncias que vão enfrentando.

Respondendo a essa questão sobre os desafios do processo de ensino na EJA, Antonio aponta a dificuldade de lidar com alunos que têm dificuldade em freqüentar a escola, por motivos vários de sua realidade diária – problemas com o patrão, problemas com desemprego, problemas familiares e domésticos, os quais o educador vai tentando ajudar na resolução, para que esses alunos não precisem desistir dos estudos. Di Pierro (2010, p.35) explica essa dificuldade dos jovens e adultos em procurar ou mesmo em permanecer na escola:

os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não acorrem com maior freqüência às escolas públicas porque a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a freqüência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a freqüência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais.

Outro desafio apontado pelo educador se refere à existência de alunos que chegam à escola, fazem a matrícula na 7ª ou na 8ª série, mas ainda têm muita dificuldade em leitura e escrita. Segundo ele, no ensino da Geografia, quando ele vai trabalhar com leitura de mapa, ou vai ler com a turma um gráfico, alguns alunos não conseguem efetivamente ler uma palavra escrita e ele tem de reparar um erro anterior, que é uma dificuldade no processo de leitura. Outro desafio apontado é a heterogeneidade dos alunos em uma mesma turma. Segundo Antonio, ao mesmo tempo, em uma mesma sala, ele tem alunos que já conseguem discutir um assunto no seu nível de ensino e alunos que sabem ainda muito pouco, precisando aprender coisas pontuais e básicas sobre o conteúdo. Para ele, atender a essa diferença de níveis dentro de uma mesma turma tem sido um grande desafio.

Sobre essa questão, Carrano (2008, p.160) explica:

a dificuldades em lidar com a diversidade parece algo congênito na constituição da idéia de escolarização. A homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica.

Outra situação desafiadora apontada pelo educador é a presença de alunos com liberdade assistida, que vão para a escola porque o juiz determinou, ou seja, são obrigados a ir para a escola, não é o que querem: eles não querem estudar e muito menos numa sala onde eles vêem pessoas bem mais velhas do que eles, ou pessoas da mesma faixa etária, mas que não estão na condição dele. Segundo o educador, esse aluno leva para a sala de aula um cartãozinho e, quando ele entra ou sai da sala, o educador tem que assinar, colocando que ele entrou e saiu em determinada hora. Antonio explica que é difícil trazer esse aluno para o grupo, já que ele está ali por uma questão de cumprir uma ordem e não pela vontade de aprender.

A educação prisional é, hoje, uma realidade significativa dentro da EJA, se constituindo em um campo diferenciado de atuação, que exige uma postura igualmente diferenciada do educador, o que acarreta a ele insegurança e apreensão, visto que ele tem de lidar com uma situação para a qual não foi preparado. Sobre essa realidade, Scarfó (2009, p.121) argumenta:

O esquema de valores que as pessoas privadas de liberdade possuem costuma ser “diferente” do que pode trazer qualquer educador(a), e isso conduz a um processo

dialético entre a prática e a teoria, entre o que está bem e o que está mal, entre o dever ser e o que se é, entre o aqui e agora e o futuro. Esse enfrentamento de esquema de valores culturais contribui também para aquela especificidade da educação nas prisões. O impacto na subjetividade do que foi apontado acima, somado ao encarceramento, tem consequências no plano psicológico das pessoas privadas de liberdade. A baixa auto estima, a pouca motivação, a retração emocional, o isolamento, as atitudes e expectativas reduzidas no presente e marcadas pelo passado, geram nas pessoas presas um alto grau de vulnerabilidade psicológica que, somada à vulnerabilidade social e à cultural, torna-a uma personalidade que precisa de uma abordagem sofisticada e interdisciplinar, na hora de pensar e levar adiante processos formativos nesse âmbito.

Sendo, então, uma realidade diferenciada, demanda do educador uma postura igualmente diferenciada, no sentido de se criar melhores condições para que o processo de aprendizagem ocorra com sucesso para esses educandos. Scarfó (2009, p.130) complementa sua análise da situação constatando que o grande desafio da educação prisional é:

alcançar uma educação de qualidade, concebida como um direito humano indispensável, que obrigue o Estado a oferecer padrões de qualidade iguais à educação fora da prisão. É indispensável fortalecer a educação formal, já que cabe a ela outorgar certificação e, portanto, melhorar as possibilidades e oportunidades presentes e futuras das pessoas presas, fazendo da igualdade declarativa ou formal uma igualdade substantiva.

É preciso então, conforme explica Scarfó (2009), aprofundar a compreensão sobre as demandas desse educando, bem como, sobre as necessidades e relações com o saber que têm esses alunos com relação à educação formal. O autor explica ainda que parece não existir estímulos para que os privados de liberdade estudem, visto que os programas desenvolvidos ou não são do interesse desses sujeitos, ou mesmo têm características estigmatizantes para eles, o que os penaliza e desestimula em relação aos estudos.

Já o educador Paulo, quando questionado sobre os desafios que enfrenta no desenvolvimento de seu trabalho em uma turma de EJA, comenta que a juvenilização tomou conta do turno noturno e trouxe, para dentro da escola, a falta de limites, a rebeldia, a agressividade e a falta de respeito. Para ele, a Secretaria de Educação, junto aos outros segmentos do Estado, deveria oferecer condições e formações continuadas para dar sustentação à escola, para que os educadores saibam lidar com esses problemas.

Sobre essa questão, Brunel (2004) explica que o rejuvenescimento da população que frequenta a educação de jovens e adultos é um fato, já que o número de jovens e adolescentes nessa modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar. Segundo a autora,

os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho...Este novo panorama, pouco a pouco, foi modificando o ambiente escolar, exigindo dos professores uma nova postura e um jeito novo de conviver com estes alunos, cada dia mais jovens. (BRUNEL, 2004, p.9-10)

Porém, Carrano (2008, p. 160) tem uma forma diferenciada e esclarecedora de encarar essa situação, quando explica, ao mesmo tempo em que questiona:

O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição escolar? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse de jovem não seria um desvio de interesse para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo?

Isso, de alguma forma, nos leva a pensar sobre a realidade posta, no sentido de nos alertarmos para a melhor forma de interpretar o comportamento do jovem em sala de aula e, principalmente, de buscarmos uma melhor forma de nos posicionarmos diante desse comportamento, compreendendo-o e lidando com ele de uma forma a favorecer o processo de ensino com a presença desse jovem, e não apenas buscando conviver de maneira conformada com a situação. Segundo Carrano (2008, p.155-156),

à escola impõe-se o desafio de derrubar os muitos muros materiais e simbólicos que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências na comunicação entre os jovens alunos, seus colegas mais idosos e seus professores...A escola se afirma como o espaço e tempo dos encontros entre os muitos sujeitos culturais que a fazem existir; assim, como educadores, faz parte de nossa tarefa levarmos em conta fundamentalmente aqueles que pretendemos educar.

E, ainda, concluindo seu raciocínio, Carrano (2008) aponta que um desafio que se apresenta para o campo educacional é o de conseguir os necessários “vistos” e “passaportes” para a viagem que é compartilhar dos sentidos culturais que são elaborados nas múltiplas redes sociais da juventude.

Waldeck, questionado sobre os desafios que enfrenta, afirma que são muitos, como a falta de material didático específico para a EJA, uma grade curricular que não atende às expectativas da realidade desses educandos, a falta de apoio e de incentivo por parte das Secretarias de Educação, a falta de lanche e de transporte para esses alunos, o que tem contribuído para a evasão escolar. Além disso, ele cita a forma de enturmação adotada pelo atual governo, que exige que os alunos façam todas as disciplinas de uma só vez. Segundo Waldeck, o aluno que está há alguns anos sem estudar tem dificuldades e não consegue lidar com uma sobrecarga de disciplinas ao mesmo tempo. Para o educador, esse aluno teria, isso sim, de ir cursando essas disciplinas aos poucos, e quem deveria ter o direito de decidir sobre o tempo necessário para terminar o segmento seria o próprio aluno.

O educador ainda aponta como grande desafio a diversidade etária dos educandos, que gira entre treze e setenta anos de idade, tendo esses alunos realidades distintas, anseios diferentes, não havendo a possibilidade de se desenvolver um trabalho mais individualizado. Essa denúncia do educador vai ao encontro também da análise de Carrano (2008, p.153-154), de que uma das questões centrais que afligem os responsáveis pela educação de jovens e adultos hoje é

a composição das turmas, que expressa modificações da estrutura política, econômica, social e cultural do mundo e da sociedade brasileira. A heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais. A acentuada mistura entre jovens e adultos e a *reurbanização* (FREYRE, 1982) de determinadas turmas da educação de jovens e adultos representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social.

A educadora Jane aponta como desafio da EJA o longo tempo em que os educandos passaram sem estudar, criando neles certa resistência para o novo e uma baixa autoestima. Segundo ela, tem buscado minimizar essas dificuldades por meio do incentivo a eles para que falem de suas dificuldades, que perguntem, que busquem ajuda e da disposição constante em ajudá-los e em ouvi-los. Oliveira (2007, p.66) explica as razões da baixa autoestima do

educando adulto como originária da exclusão sofrida por ele em sua história escolar, argumentando da seguinte forma:

A exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender.

Segundo Oliveira, então, o educando, tendo já passado por um processo de ensino, em sua infância, e tendo já sido excluído do sistema escolar, evadindo da escola, vive hoje uma situação de insegurança, desconforto, vergonha, humilhação, o que acarreta uma baixa autoestima e uma desconfiança em relação à sua capacidade de aprender.

O educador Davi, referindo-se aos desafios do processo de ensino na EJA, explica que vivenciou dois períodos: um em que tinham dificuldades imensas, não tendo equipamentos, nem material didático, pelos poucos recursos existentes. O desafio maior, então, era referente à falta de recursos didáticos para se trabalhar. Outro período é o atual, em que o professor tem, em sua escola, equipamentos eletrônicos e um grande acervo de livros. Porém, segundo ele, no interior do Estado ainda existe essa dificuldade, principalmente na zona rural, pela dificuldade de acesso aos meios de comunicação pelos professores.

Outros desafios enfrentados na EJA, segundo Davi, são o alto índice de evasão dos alunos e a dificuldade de contextualizar o conteúdo sistematizado com a vivência do educando, relacionando o que ele está estudando dentro da sala de aula com o que ele vive em seu dia a dia. Ainda fundamentando o raciocínio do educador David, em relação à sua dificuldade em contextualizar o conteúdo sistematizado com a vivência do educando, Oliveira (2001, p.238-239) explica que:

as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento para eles quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por

parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior – da escola, da televisão, dos amigos, da família etc.

O que podemos deduzir, por essas falas dos autores acima citados, comparando-as à fala do educador David, é que a dificuldade de contextualização do conteúdo sistematizado pelo educador talvez esteja contribuindo para a incidência de evasão entre seus educandos.

A educadora Valéria também expõe, como uma das grandes dificuldades que enfrenta no desenvolvimento de seu trabalho, a baixa autoestima dos educandos, que não acreditam na própria possibilidade de aprender. Esse é, para ela, o grande desafio que enfrenta. Além disso, a educadora aponta também outra dificuldade do processo: a diversidade cognitiva dentro da turma – alunos que se encontram no início do processo de alfabetização e alunos que se encontram no final desse processo.

Valéria aponta, por fim, como grande desafio, em seu trabalho, o pensar em uma proposta de trabalho com um grupo de professores que dê conta de atender às especificidades do educando adulto: a rigidez nos horários, os módulos de aulas, pensar numa aula de 50 minutos para um público adulto, a formalização do processo, devido à necessidade de certificar, sem se perder a qualidade do processo, ou seja, a implementação do poder público de um projeto que era de um movimento popular, tendo de se encaixar num modelo que já está dado, dentro das leis. Essa tendência do sistema de ensino de enrijecer o processo de aprendizagem da EJA, buscando padronizá-la, de acordo com o ensino regular, é comentada por Arroyo (2008, p.227), que relata:

as dificuldades de diálogo e de inserção nas redes de ensino são enormes, ficando inúmeros projetos na periferia das grades, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias, dos processos escolares de avaliação de rendimentos...Projetos lindos, progressistas, inspirados em concepções totalizantes de formação que têm vida curta porque não cabem na rigidez das etapas de ensino.

Arroyo (2008) argumenta, sobre essa questão, que a educação popular da década de 60 continua atual nas situações de exclusão, de miséria, de desemprego, de luta pela vida dos dias de hoje, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos continua sendo excludente. Devido a isso, segundo ele,

a trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana que pode ser enriquecedora para a

educação da infância e da adolescência, sobretudo dos setores populares que freqüentam as escolas públicas. Quanto menos institucionalizada for a EJA nas modalidades das etapas de ensino, maior poderá ser sua liberdade de avançar no movimento pedagógico e de contribuir para um diálogo fecundo com essas modalidades de ensino, até para enriquecê-lo e impulsioná-lo para se reencontrarem como modalidades de educação e formação básica. (ARROYO, 2008, p.225)

Maria Paula conta que enfrentou grandes desafios quando começou a trabalhar com a EJA, pois além de infantilizar os alunos, não tinha facilidade de ouvi-los. Segundo ela,

os nossos educandos muitas vezes falam, sem nem precisar abrir a boca, porque o corpo fala muito. Quando você chega com uma proposta de atividade que não motiva, as caras e bocas, os olhares, falam muito e essa foi uma limitação que eu tive logo no início, porque a criança diz: “não professora, eu não vou fazer isso não”. Eles não, eles não dizem porque eles se identificam com os educadores. Eles dizem “ah, o que a professora trouxe está bom, porque ela sabe o que é bom”. Eles não falam verbalmente, mas eles falam com caras e bocas e olhares. Então, aprendi. Hoje, eu aprendi a ouvir o meu educando sem que ele precise falar.

Segundo ela, então, a limitação que enfrentou foi exatamente a de, na época, não saber parar para ouvir os alunos. Hoje, ela afirma que aprendeu a ouvir seus educandos, sem que eles precisem falar e, para ela, foi a experiência em sala de aula e a vivência como educadora de jovens e adultos que propiciou isso. Destaca-se, aqui, a valorização, pela educadora, da experiência prática em sua formação. Schön (2000, p.33) traz uma discussão sobre essa situação de aprendizagem pela vivência, conceituando-a como *reflexão-na-ação* e abordando a forma como essa aprendizagem ocorre:

a *reflexão-na-ação* tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de *conhecer-na-ação*. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Para o autor, portanto, existe o *conhecer-na-ação*, que é o tipo de conhecimento que revela nossas ações inteligentes, em que o ato de conhecer está na ação, um tipo de inteligência tácita e espontânea. Porém, segundo esse autor, como alternativa,

podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que *refletimos-na-ação*. (SCHÖN, 2000, p.32)

Além disso, segundo a educadora, o curso de Pedagogia não oferecia elementos que a motivassem a pesquisar sobre a EJA, mas apenas “davam a vara e diziam: ta aí a vara, vai pescar, ou seja, pesquise, vá em busca!” Porém, a vivência no curso oferecido pelo Projeto ensinou a ela a importância da pesquisa, ou seja, a ir em busca, a pesquisar sobre Magda Soares, Paulo Freire, Emília Ferreira, etc. Segundo ela, o curso de Pedagogia era totalmente voltado para a educação da criança e, por isso, ela só veio a conhecer alguma coisa sobre educação de jovens e adultos na área de aprofundamento, e mesmo assim, porque eles, como educandos, exigiram da coordenação que fosse oferecida esta área de aprofundamento – a EJA – já que isso não ocorria, mas, tão somente, o oferecimento das áreas de supervisão e de orientação. Assim, ela concluiu supervisão e orientação e fez a opção por cursar uma segunda área de aprofundamento: a educação de jovens e adultos.

Sobre essa questão, Severino (2003, p.76) comenta:

uma lacuna do currículo dos cursos de formação docente é a de não ser mediação eficaz do desenvolvimento no aluno da necessária sensibilidade ao contexto sociocultural em que se dará sua atividade de professor. O curso não lhe oferece subsídios para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista, que não leva em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto.

Quando questionada quanto aos maiores desafios que tem como professora em turma de jovens e adultos, Maria Paula diz que acredita que um dos maiores desafios para uma alfabetizadora é o de motivar esse educando que já passou pela sala de aula, a acreditar novamente em seu potencial de escrever e de produzir. Já em outros níveis, em turmas que não sejam de alfabetização, segundo ela, ocorre o oposto: eles chegam com uma vontade tão grande de ler e de escrever que o maior desafio é mostrar para eles, que querem resposta imediata, que não é assim, que é preciso de um tempo e que esse tempo é o dele, educando, e

não o do educador. Então, o maior desafio do educador de jovens e adultos, para ela, é o de conseguir motivá-los a ler e escrever e ao mesmo tempo respeitar o seu próprio ritmo.

Sobre esse grande desafio do educador de jovens e adultos de precisar manejar a heterogeneidade sociocultural de seus educandos em experiências de letramento e aprendizagem, Oliveira (2007, p.237) explica:

Em primeiro lugar, por mais que se busque associar os alunos em níveis, séries ou turmas por características semelhantes, tais conjuntos sempre serão formados por uma multiplicidade de sujeitos, em si mesmos múltiplos. Nenhum professor lida em uma mesma sala de aula – e todos conhecem bem isso por experiência própria – com um grupo homogêneo de sujeitos, sejam quais forem os mecanismos de ordenação utilizados. Isso significa que, a despeito de todo o aparato legal e formal do currículo, o trabalho pedagógico sempre se realizará tendo por fundamento essa multiplicidade. Um currículo formal precisa, ao invés de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola e classes.

Essa tem sido uma realidade recorrente na EJA: a heterogeneidade, seja etária, seja de níveis de aprendizagem, seja de interesses ou grau de motivação. Segundo a autora, essa situação precisa ser considerada na construção de um currículo, no sentido de se desenvolver o diálogo entre essas diversidades.

Maria Helena aponta como maiores dificuldades do trabalho que vem sendo desenvolvido: o fato de ser um trabalho feito por professores voluntários, o que não permite um grau de exigência mais elevado, já que todos estão apenas tentando ajudar, não havendo a obrigação do vínculo empregatício. Segundo ela, essa situação acarreta a idéia de se ter de trabalhar com turmas heterogêneas, pela falta de professores que assumam diferentes turmas, conforme o nível dos alunos, o que dificulta o processo de ensino:

Eu acho que conseguir voluntários é raríssimo de acontecer, vamos dizer assim: você precisa de cinco, não precisa? Atualmente nós estamos com quatro, com menos um. Então com essa falta de voluntários, sumiu esse negocio de três ou duas turmas, porque não aparece quem assuma. Então, o grande problema é uma turma só de níveis diferentes, isso é pra mim o problema principal. Por quê? O aluno que sabe menos quando sente que o colega sabe mais, se fecha.

Esse relato da educadora nos mostra que o trabalho voluntário vai sendo desenvolvido na EJA não como uma opção, desejada ou idealizada, mas sim, como o único recurso

encontrado, em certas situações, para enfrentar a omissão dos governos na alfabetização de todos os cidadãos. Essa solução, por sua vez, não acarreta os melhores resultados, pois o processo é desenvolvido por pessoas que não são qualificadas, ou seja, não têm o mínimo da formação necessária para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, o fato de serem voluntários permite-lhes atuarem limitadamente, de acordo com suas restritas possibilidades, sem que seja possível exigir deles um tempo mínimo para o trabalho ou a permanência contínua nesse trabalho. O professor voluntário assume uma turma e a deixa conforme suas possibilidades, acarretando prejuízo ao processo de ensino. Por fim, segundo a educadora, o fato de surgirem menos voluntários do que a demanda de turmas cria uma situação diferenciada, adaptada à possibilidade real desses voluntários, juntando-se em uma mesma turma alunos de diferentes níveis de ensino. Essa heterogeneidade de níveis acaba por gerar dificuldades ao processo de alfabetização desenvolvido, tanto para os educandos quanto para os educadores em questão.

Além disso, a educadora aponta ainda a falta de recursos por parte dos educandos para o transporte até o local dos estudos, o que às vezes desestimula a continuidade dos estudos; e a dificuldade de conciliar os horários de aula com os horários de trabalho de todos os alunos, o que faz com que alguns alunos tenham de desistir dos estudos, por não conseguir conciliarem estudos com trabalho:

Eles não têm dinheiro pra passagem. Não têm dinheiro, então ou vêm a pé, ou a patroa tem que pagar condução, ou têm que tirar do dinheiro deles. Outro problema que eu acho sério é o patrão. A maioria dos nossos alunos são empregadas domésticas, caseiros, porteiros, auxiliar de porteiro, manobrista, que trabalham em prédio e os horários deles não acaba às seis e meia. O nosso curso é de sete às nove e tem aluno que só pode chegar às oito, porque a patroa quer que deixe o jantar pronto. O outro é porteiro e porteiro tem revezamento, não pode chegar e dizer: “olha hoje eu vou pra aula”, vai perder o emprego. Então nós temos um problema muito sério com o aluno que não pode ir de segunda a sexta de sete às nove nas aulas.

Segundo Waldeck, quando se assume, como educador, a modalidade da educação de jovens e adultos, algumas escolas não oferecem as condições mínimas necessárias ao desenvolvimento do processo. A Secretaria de Estado, por sua vez, segundo ele, também não trata com muita seriedade essa modalidade e o governo federal sinaliza, mas também não pode fazer muita coisa. Ele explica que, dentro das escolas, não tem estrutura alguma e, ao longo da caminhada, você percebe que os projetos que são emitidos pela Secretaria de Estado

denotam um verdadeiro descaso, não havendo evolução nenhuma, melhoria nenhuma nessas propostas de governo.

Outra denúncia dos educadores foi a falta de um espaço para a discussão de uma proposta pedagógica própria para esse público, que tem especificidades, necessitando tratamento diferenciado. Isso se dá, segundo eles, pela ausência de um coordenador pedagógico com formação na área de EJA, para discutir dúvidas, dificuldades e ao mesmo tempo um auxílio pedagógico direcionado à educação de jovens e adultos. Sobre essa questão, Franco (2010, p.137) argumenta, explicando a importância do coordenador pedagógico também na modalidade da EJA:

Uma ação educativa de sucesso na EJA no contexto escolar requer de todos os envolvidos no processo uma participação efetiva para a construção de um projeto que contemple o jovem e o adulto e seu processo de aprendizagem em suas singularidades e proporcione a essas pessoas uma educação de qualidade, crítica, criativa e sensível. Porém, para que isto seja realidade, é necessário que as escolas articulem as ações educativas o projeto da EJA, em processos de formação continuada que forneçam subsídios aos docentes para desencadear um processo significativo de ensino-aprendizagem juntos aos educandos.

E, dando continuidade às suas idéias, o autor complementa, apontando os espaços e momentos em que cabe a atuação do coordenador pedagógico para o aprimoramento do processo de ensino da EJA:

É nesse contexto que a figura do coordenador pedagógico se evidencia como fundamental na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto da EJA e na mediação junto aos docentes dos impasses e dilemas que vivenciam na sala de aula, em processos de formação continuada em serviço, por meio de reuniões pedagógicas que visem a seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional, entre outros espaços e tempos disponíveis na unidade escolar, para que consigam atuar de forma condizente com os sonhos, ansiedades e necessidades dos jovens e adultos. (FRANCO, 2010, p.138)

Essa situação, apontada pelos educadores e analisada por Franco (2010), alerta para a necessidade de se investir na formação específica também dos gestores do processo, visto que esses se constituem parte importante do processo e, para que possam oferecer subsídios consistentes ao trabalho do educador da EJA, também necessitam dessa formação específica no campo de atuação.

É necessário que as instituições formadoras se atentem para a importância da vivência da realidade na formação do educador de jovens e adultos, principalmente no início de sua carreira, não deixando a cargo dos próprios professores esse enfrentamento dos desafios, mas ao contrário, se fazendo presentes pelo acompanhamento das atividades e pela orientação e discussão desses processos junto aos docentes. Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p.64) alertam sobre a importância da vivência dessas dificuldades pelos educadores, principalmente no início de sua carreira, pelo impacto que causam na construção de sua identidade docente:

As experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente, talvez, tenham um impacto maior nesse processo de construção identitária por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação. Não conscientes disso, as instituições formadoras geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem suas primeiras experiências docentes. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p.64)

Outras falas retratam as dificuldades enfrentadas pelos educadores da EJA no desenvolvimento de seu trabalho, que nos dão uma clara percepção da dificuldade que vivenciam esses educadores por atuarem em turmas de jovens e adultos, e nos mostram o quanto marginalizada ainda se encontra essa modalidade de ensino, tanto em nível das políticas governamentais, quanto em nível mesmo das políticas institucionais/ escolares:

– **A falta de uma orientação específica aos educadores recém-chegados** ao trabalho da EJA, visto ser esta uma realidade diferenciada, o que gera nos educadores um estranhamento e, conseqüentemente, uma insegurança, como podemos ver pelo depoimento abaixo:

Você chega dentro de uma escola e mal, mal o diretor, ou o coordenador que estiver na hora ali, te recebe, te dá uma caixinha de giz, te dá o seu horário. No seu horário você vai ter que saber localizar a sala e acabou, não tem mais nada, entendeu? Então, quando eu comecei foi dessa forma, numa forma atropelada, me jogaram de cara numa turma do terceiro ano! (Waldeck)

– **A falta de uma formação específica** para o educador que trabalha com essa realidade, não só no que se refere às diversidades dessa modalidade de ensino, como também, em relação ao tratamento específico dos conteúdos trabalhados:

O maior problema da resistência para a matemática, quem coloca para os alunos são os professores! Então quer dizer, se nós tivéssemos uma formação diferenciada desses professores, de forma que desde as séries iniciais ele buscasse um envolvimento, eles quebrassem essa questão do medo que o aluno tem pela matemática, quando você chegasse lá no ensino médio a situação seria outra. (Waldeck)

- **A heterogeneidade de níveis de aprendizagem dentro de cada turma**, na qual o educador de jovens e adultos tem de atender, ao mesmo tempo, educandos que se encontram no início do processo de alfabetização, necessitando dos conhecimentos básicos, e educandos que se encontram no final do processo, com necessidades mais complexas:

A gente começou a descobrir que tinha vários graus, tinha gente que dizia que sabia ler e não sabia escrever, que sabia português e não sabia matemática, que tinha estudado até a terceira série e não sabia nada, que não conseguia pegar no lápis porque nunca tinha aprendido nem o desenho do “A”.(Maria Helena)

A outra dificuldade é com a diversidade, planejar as atividades pensando nessas diversidades que eu tenho na turma. Tem pessoas lá que não sabem escrever o nome e tem pessoas que já conhecem as letras. Então, as dificuldades que eu encontro, às vezes, é de como planejar uma aula onde eu não separe, que eu deixe o tempo todo segregado. (Valéria)

- **A grande diversidade entre os educandos, no que se refere às suas expectativas em relação aos estudos e às diferenças geracionais, religiosas, valorativas e de suas crenças gerais**, como segue no relato abaixo:

Acho que o grande desafio é você, diante desses alunos, tentar atender as expectativas de todos, sem querer beneficiar um grupo e prejudicar a outros. Então você tem que respeitar as identidades e até a questão de diversidade sexual, de diversidade religiosa. Aí você tem que ter toda essa preocupação na abordagem de temas e fazer com que haja esse envolvimento. (Waldeck)

- **A grande diferença de idade entre os educandos jovens e adultos**, o que gera, por vezes, conflitos de interesses e de posturas entre eles e, até mesmo, uma impaciência recíproca, ocasionando a desmotivação para os estudos e, conseqüentemente, a evasão escolar:

Tem os alunos que estão chegando com treze, quatorze anos, que tem muito a oferecer para os alunos que já estão em uma outra etapa da sua vida, que já são pessoas lá com quarenta, cinquenta, sessenta. Porque existe um conflito interno, eles não conseguem, entendeu, ficam brigando: mas como é que pode, eu com cinquenta, sessenta anos, e tal, esse menino com treze não sossega, e tal, aquela confusão toda! **(Waldeck)**

O trabalho, inicialmente, exige muito, porque você tem que fazer adequações e dinâmicas, tanto pro mais velho aceitar essa convivência com o menor, adolescente, e vice-versa, e o menor adolescente, tolerar, e aceitar, e trabalhar ativamente em sala de aula, conviver com a pessoa mais velha. **(Antonio)**

A maioria dos jovens vai aprender com os idosos e os idosos vão carregar as baterias com os mais jovens. Então nós vamos buscar equalizar isso daí, eu acho que o grande desafio mesmo, é fazer com que essa coisa, que você consiga, respeitando essas diversidades, criar um ambiente de respeito, e que o objetivo seja atendido pelo aprendizado, com alegria. **(Waldeck)**

Oliveira (2007, p.78) comenta essas situações dentro da educação de jovens e adultos – de heterogeneidade em níveis de conhecimento, de expectativas e em termos de idades e gerações:

não se pode postular que um grupo de adultos, por compartilharem condições de vida como morar em favelas e possuir baixa escolaridade, funcione psicologicamente de forma homogênea, oposta monoliticamente a uma outra modalidade de funcionamento cognitivo. No caso em questão, mostra-se evidente a grande heterogeneidade dentro do grupo, o que torna bem mais complexa a tarefa de compreender o papel da cultura na constituição do psiquismo.

Mas a autora complementa seu raciocínio, questionando as concepções de heterogeneidade e homogeneidade na escola, falando em homogeneidade intragrupo e heterogeneidade intergrupos:

embora freqüentemente constituindo dois subgrupos distintos (o de “jovens” e o de “adultos”), tal grupo se define como relativamente homogêneo ao agregar membros em condição de “não-crianças”, de excluídos da escola, e de pertinentes a parcelas “populares” da população (em oposição às classes médias e aos grupos dominantes), pouco escolarizadas e inseridas no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração. Essa noção de homogeneidade intra-

grupo e de heterogeneidade inter-grupos levou à discussão de diferentes abordagens em psicologia a respeito das relações entre cultura e funcionamento psicológico, o que conduz a um questionamento da própria idéia de homogeneidade. (OLIVEIRA, 2007, p.81-82)

Ainda sobre essa questão, Schneider e Fonseca (2010) desenvolveram uma investigação, motivadas pela percepção de um incômodo instalado entre educadores e educandos da EJA, devido ao ingresso massivo de jovens nessa modalidade de oferta de Educação Básica. O objetivo da pesquisa se voltou para o questionamento do impacto desse ingresso nas práticas escolares da modalidade EJA e, segundo elas, instaura-se um caráter geracional nas relações entre adultos e não adultos na escola de EJA:

a distinção entre jovens e adultos se incorpora à modalidade da EJA na tensão que permeia a própria constituição dessa modalidade, configurando-se, contudo, por um movimento que ora inclui, ora exclui o aluno e a aluna jovens ou o aluno e a aluna adultos (“Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar”). (SCHNEIDER e FONSECA, 2010, p.03)

As autoras apontam, então, essas relações geracionais como espaços de tensão pelos quais a EJA se configura, afirmando que se revela, nessa tensão, uma hierarquia na composição de lugares sociais na escola:

“a escola noturna”, sendo “para as pessoas que querem estudar porque são mais velhas e porque trabalham durante o dia”, deixa-se permear pelas tensões decorrentes dos esforços de manutenção e de questionamento da ordem hierárquica, cujo fundamento é a separação entre adultos e não adultos na sociedade e na escola. Nela, no entanto, essa ordem precisa reconfigurar-se, uma vez que há ali adultos que deverão posicionar-se como aprendizes, portanto em situação diferenciada dos outros adultos educadores, mas também distinta dos outros aprendizes não adultos (“Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar”). Porém a enunciação “de noite é para quem trabalha, não pra vocês!”, ao acentuar o lugar de aluno para o adulto, distinguindo-o do não adulto pela posição que o “trabalhar” lhe confere, instaura outra contradição em relação ao modelo de aluno na escola. Na sociedade, o lugar de adulto é o de quem trabalha; assim o lugar de aluno, originalmente previsto para ser ocupado pelos mais jovens, deveria ser, pois, o daqueles que não trabalham, e que estariam preparando-se para fazê-lo (SCHNEIDER e FONSECA, 2010, p.6)

– **A baixa autoestima dos educandos**, que não acreditam em sua capacidade de aprender, o que acaba por gerar bloqueios em seu processo de aprendizagem:

Uma dificuldade que eu acho muito grande é que eles não acreditam muito na possibilidade de aprender. Então, lidar com toda essa questão mesmo que eles trazem, tem sido um desafio muito grande. É uma das dificuldades que eu encontro com esse trabalho. Eles dizem: “ah, eu não consigo aprender isso não.” Então, esse reconhecimento de que aprender, ao longo da vida, é uma oportunidade e que ele aprende sim, é uma das dificuldades. (Valéria)

– A **institucionalização / formalização** do processo de ensino, gerando a rigidez própria do sistema regular:

Por mais que você tenha a possibilidade, dentro da política de flexibilizar, de trabalhar de uma forma que vá atender esse aluno, ainda tem essa rigidez no horário. Nos horários, nos módulos de aula. Módulos de aula têm sido um desafio muito grande pra mim. Pensar numa aula de 40, 50 minutos pra esse público adulto. Enquanto você vai saindo, outro professor vai entrando. Então as aulas têm sido um desafio. (Valéria)

– O **processo de certificação** dos educandos adultos, que gera a perda da qualidade no processo, devido à necessidade de sua padronização:

Na própria estrutura da formalização mesmo, como se certifica o que é que ele precisa saber pra certificar. Então é esse desafio mesmo, dessa opção da certificação, com um trabalho que vá garantir mesmo a qualidade. Então, não dá pra você pensar assim, numa certificação sem garantir essa qualidade. Então, é esse desafio mesmo, do poder público assumir isso que é dos moldes do movimento popular, pra tentar encaixar num modelo que já é dado, dentro das leis da LDB e tudo mais. (Valéria)

Sobre essa questão, Oliveira (2001) explica que a tradicional criação curricular é o processo oficial de elaboração de um documento formal a ser implementado nas escolas, como agente normatizador da atividade pedagógica dos professores. Segundo o autor, esses tipos de práticas são mecanismos formais de controle curricular e pedagógico, como tentativas de domesticar as potencialidades do cotidiano escolar por meio de organizações formais. No entanto, segundo ele, os procedimentos de domesticação, embora fortes, não são capazes de eliminar a multiplicidade característica da escola, na qual são tecidas diferentes experiências de que participam os sujeitos. Para o autor, contrariamente a esse tipo de entendimento que congela toda a riqueza dos processos reais da vida escolar, seria necessário desenvolver novos modos de compreensão, revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo:

É preciso, portanto, repensar algumas das máximas aceitas como base das propostas curriculares...Esse aspecto torna-se particularmente relevante quando se quer refletir sobre a educação de jovens e adultos, campo da educação formal dos mais atingidos pelo formalismo, na medida em que as inadequações produzem conseqüências geralmente ainda mais danosas que na escolarização chamada regular. (OLIVEIRA, 2001, p.236-237)

Além de todas essas dificuldades, que são próprias da realidade dos educandos da EJA, existem também algumas limitações por parte dos próprios educadores, no desenvolvimento do seu trabalho, por estarem vivenciando uma realidade nova e diferenciada, para a qual não foram preparados, como:

– **A prática de infantilização desses educandos**, acarretada pelo hábito dos educadores em vivenciar uma realidade diversa, no ensino regular, em que atuam com crianças e adolescentes:

A maior dificuldade do professor é que ele é preparado para trabalhar com educação de crianças e não com educação de jovens e adultos e quando ele vai atuar com EJA, a linguagem é totalmente diferente, a forma de se expressar é diferente. Ele procura sempre infantilizar os alunos, esquecendo os aspectos de conhecimento que o jovem e o adulto já trazem. O professor esquece que o aluno não vem liso. (Davi)

– A dificuldade dos educadores em **conciliar os diferentes interesses dos seus educandos**, conseguindo, com isso, motivá-los para o processo de ensino-aprendizagem:

Em alguns níveis, o desafio pra uma alfabetizadora é motivar o educando que já passou pela sala de aula, a acreditar no potencial dele, a escrever, a produzir. Já em outros níveis, eles chegam com uma vontade tão grande de ler, de escrever, que o nosso maior desafio é mostrar pra eles que não é assim, é preciso de um tempo e esse tempo é dele, não meu. (Maria Paula)

– A dificuldade de **relacionar o conteúdo sistematizado com a vivência do educando**, conforme a orientação existente para o trabalho com a EJA:

Um dos principais desafios que o professor encontra é fazer a relação, a contextualização do conteúdo sistematizado, com a vivência do aluno. Como relacionar o que ele está estudando na escola com o que ele vive no dia-a-dia? Mas,

estamos conseguindo mudar essa realidade. Já conseguimos mudar essa prática de fatos somente conteudistas, pegando os conteúdos e relacionando com o dia-a-dia de nosso aluno. (Davi)

3.3 – As alternativas buscadas pelos educadores para o enfrentamento dos desafios

Diante dessas dificuldades que surgem, os educadores entrevistados foram convidados a apresentar as alternativas de ação que têm sido buscadas por eles para o enfrentamento dessas dificuldades e desafios do processo de ensino em turmas de EJA. Suas respostas nos mostram que eles criam, por si mesmos, alguns caminhos, no sentido de contornar ou minimizar essas limitações, como podemos ver pelos depoimentos que se seguem:

Antonio aponta como caminho encontrado para o enfrentamento da evasão escolar a iniciativa de tentar convencê-los a persistir, encorajando-os para a permanência na escola. Segundo ele, muitas vezes, se vê obrigado a parar a aula, fazer um círculo, ouvindo a todos, encorajando-os a enfrentar essas questões que vão surgindo em suas vidas e buscando, em conjunto, as soluções viáveis para os problemas. Quando o problema é de caráter pessoal, o educador relata que convida o aluno para uma conversa em particular, na qual busca, junto com ele, pensar em um caminho para o enfrentamento da questão.

Segundo Menezes (2008, p.240-241),

a permanência na escola, o domínio dos conhecimentos escolares, a obtenção dos diplomas, precisavam estar casados com o desenvolvimento de uma extrema competência no desempenho das tarefas do trabalho e do inter-relacionamento social, para garantir que: 1. seu trabalho fosse imprescindível; 2. sua presença não ameaçasse o “arranjo” social estabelecido.

Para o autor, então, como as práticas educativas e os processos pedagógicos estão presentes também fora da escola, é também no entrar e sair da escola, no diálogo com formas não sistematizadas de aprender que o saber se constrói.

Quanto ao desafio apontado por Antonio da existência de alunos que chegam às séries finais do ensino fundamental ainda com dificuldades em leitura e escrita, o educador explica que faz agrupamentos em sala, ou seja, pequenos grupos, propondo a cada um desses grupos atividades diferenciadas e trabalhando com “assessores”, nome dado por ele aos alunos que já

se encontram em um nível mais adiantado do processo de ensino e que, por isso, têm condições de ajudar aos colegas.

Waldeck, questionado sobre como enfrenta os desafios apontados, como a falta de material específico para a EJA, o currículo que não atende às expectativas desses educandos, a falta de apoio e de incentivo por parte das Secretarias de Educação, a falta de lanche e de transporte para esses alunos, a forma de enturmação adotada pelo atual governo, explica que tenta trabalhar em sala de aula a questão da autoestima, procurando ao máximo facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, buscando fazer com que eles assumam a importância da educação em sua vida e procurando estimulá-los na aprendizagem, valorizando a realidade desses alunos e o seu processo de aprendizagem.

Sobre essa questão, Zeichner (2003, p.51) afirma:

atualmente, em várias partes do mundo, enfrentamos uma situação em que o discurso sobre os professores proclama autonomia, mais poder e profissionalização, ao passo que as condições materiais da atividade docente (o salário, o tamanho das classes, a disponibilidade de material curricular, etc), seu status social e sua auto-estima não fazem senão se deteriorar.

Quanto ao desafio apontado pelo educador referente à diversidade etária dos educandos, ele explica que, nessa situação, tenta equalizar isso, buscando atender às expectativas de todos, sem beneficiar ou prejudicar um grupo ou outro, mas respeitando as identidades, a diversidade sexual, a diversidade religiosa, etc. Acaba tendo de abordar os diversos temas fazendo com que haja envolvimento e interesse das diversas gerações, respeitando essas diversidades e criando um ambiente de respeito entre os educandos.

Já o educador Davi, ao ser questionado sobre a forma como age no enfrentamento da dificuldade de acesso aos meios de comunicação, do alto índice de evasão dos alunos e da dificuldade de contextualizar o conteúdo sistematizado, explica que enfrenta essas dificuldades buscando sempre algo diferente para tentar suprir essas carências. Segundo ele, sempre gostou muito de ler e, a partir desses livros, apesar de não serem direcionados para educação de jovens e adultos, fazer as adaptações das atividades, para trabalhar com os alunos nas turmas de EJA. Assim, Davi afirma que esse desafio vem sendo enfrentado e vencido, pelos estudos, leituras e pesquisas que desenvolve em seu cotidiano. Sobre a questão da evasão, Barreto e Barreto (2005, p.67) argumentam:

A disparidade entre a visão que o aluno tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva a esse aluno pode gerar conflito. Não são incomuns casos até de desistência do curso. Não encontrando uma escola que corresponda às suas expectativas, o aluno se frustra e como não é uma criança que os pais levam obrigatoriamente à escola, acaba abandonando o curso.

Segundo os autores, o fato de esses educandos chegarem à escola com uma determinada expectativa em relação a ela e se defrontarem com uma realidade diferente do que haviam imaginado faz com que eles se sintam incomodados, talvez com um sentimento de inadequação, de não estarem no lugar certo, ou no momento certo, e isso pode acarretar a desmotivação e, conseqüentemente, a desistência dos estudos – a evasão.

A educadora Valéria explica que, para o enfrentamento da baixa autoestima dos educandos, da diversidade cognitiva dentro da turma, da rigidez dos horários, da formalização do processo, procura ler muitos livros, consultar colegas de trabalho, trocar experiências com eles, visitar outras turmas para observar o trabalho desenvolvido nelas, conversar com os estudantes sobre suas expectativas. Além disso, a educadora conta que possuem, na SMEd/BH, a regência compartilhada, que constitui a presença de uma professora que vai a cada sala de aula uma vez por semana, para observar o processo desenvolvido e, a partir dessa observação, construir junto ao professor da turma os caminhos de superação dos problemas enfrentados.

A educadora Maria Helena, quando questionada sobre sua forma de enfrentamento do desafio de atuar com professores que desenvolvem um trabalho voluntariado, explica que é adaptando-se às possibilidades de atuação deles, não exigindo além do que possam dar em termos de disponibilidade. Resta-nos questionar aqui como fica, nessa situação, a questão institucional em relação a esse processo, já que este deveria ir além de uma opção pessoal, considerando-se as conseqüências dessa pouca disponibilidade dos educadores no processo de ensino como um todo. Ainda, no que se refere ao trabalho com turmas heterogêneas, a educadora diz que tenta dar prioridade aos educandos que estejam no início do processo, levando os demais – mais adiantados – a ajudar no processo. Por fim, no que se refere à falta de recursos para o transporte, ela explica que trabalha o bastante para que a alfabetização ocorra o quanto antes, para que possam ser encaminhados à escola regular e, assim, possam ter o direito ao transporte coletivo, cedido pela Prefeitura.

Podemos ver, pela fala dessa educadora, que os educadores de jovens e adultos, geralmente, acabam enfrentando os problemas da EJA da forma como podem, dentro de suas

limitações e possibilidades. A aceitação do trabalho voluntário de docência na EJA, a priorização dos educandos que apresentam maiores dificuldades no processo de ensino, a aceleração do processo de alfabetização para o encaminhamento mais rápido dos educandos recém-alfabetizados à escola regular, são caminhos encontrados pelos educadores para amenizar a ausência de ações e políticas efetivas dos governos para o tratamento da questão, o que seria mais apropriado nessas situações.

Outras falas retratam as alternativas de ação buscadas pelos educadores para o enfrentamento dos desafios e dificuldades do processo de ensino na EJA, como as que se seguem:

- Os educadores **priorizam os educandos que apresentam maiores dificuldades no processo**, por se encontrarem na fase inicial deste:

A gente fala que o nosso objetivo é alfabetização, então a gente, da turma que a gente tem, dá preferência pra ele e os outros que esperem. A gente dá preferência pra quem tá precisando mais, os outros que estão sabendo mais vão esperar, vão ajudar aquele que sabe menos, vão fazer um trabalho paralelo. A gente faz uma ata, pra quem entrar, a gente dizer que é assim, porque senão fica muito difícil. **(Maria Helena)**

- Os educadores **ouvem com mais atenção seus educandos**, no sentido de se disporem a aprender com eles no dia a dia durante todo o processo:

Então aprendi exatamente a não parar de ouvir. Hoje eu aprendi a ouvir meu educando, a minha educanda, sem eles precisarem dizer “professora eu não gostei dessa aula hoje”. Hoje eu posso dizer que a experiência me propiciou isso de aprender a ouvir mais e falar quando necessário. **(Maria Paula)**

Eu acho que um dos passos foi esse de aprender a ouvir, por que a gente sabe que o educador se acha num pedestal: “eu que sei, eu sou o detentor do saber, a sorte está lançada aí pra vocês aprenderem e é assim, pronto acabou. E pra ser educador da EJA, a gente precisa descer desse pedestal. Você acaba sendo 50% educador, 50% educando. Por que a gente aprende com eles também. Quando eu me vi assim, que eu poderia estar aprendendo com eles, fazendo uma troca e ouvindo, e também falando um pouco de mim, eles tomando confiança, as aulas ficaram melhores. **(Jane)**

- Os educadores **desenvolvem discussões** com todo o corpo docente sobre o processo, trocando experiências com seus colegas, compartilhando dúvidas e descobertas:

O material é preparado toda semana, é discutido e o grupo tem que ser muito articulado, porque todas as turmas trabalham com os mesmos temas, com as mesmas frentes de atividades, independente da área, mesmo quem tá trabalhando na área que não seja de Geografia e História, tem que fazer links com os temas. (Antonio)

Buscando livros, trocando experiências com colegas mesmo, indo em outras turmas, conversando com os estudantes sobre suas expectativas, tentando superá-las, trazendo as questões para o grupo de professores na formação. Tem uma professora que é chamada de regência compartilhada, que vai pelo menos uma vez por semana em cada sala, para poder estar junto, pensando, construindo. Então, é com esse coletivo de professores. (Valéria)

- Os educadores desenvolvem **pesquisas** sobre o trabalho em turmas de EJA, tanto **em bibliotecas e em livrarias** quanto **na internet**, por sua própria iniciativa:

Uma coisa que sempre gostei muito foi de ler. Sempre estava em contato com leituras. Eu tenho um cadastro na livraria que tem aqui, uma livraria que nós temos, uma das maiores aqui e eu busco muitos livros. E dentro desses livros, apesar de não serem direcionados para educação de jovens e adultos, dá pra fazer as adaptações das atividades, para trabalhar com os alunos nas turmas de EJA. E eu sempre busco esses meios para trabalhar com os alunos. (Jane)

Antes eu buscava muito em livros. Hoje a gente busca muito na internet. Muitos autores, em especial, Paulo Freire, porque ele é considerado um dos maiores teóricos hoje no Brasil na educação de jovens e adultos. Aquele livro: Pedagogia da Autonomia, traz a quem pretende atuar com educação de jovens e adultos um pouco da realidade. (Davi)

O que verificamos, pela fala desses educadores, é que a vivência pedagógica dentro de uma realidade tão complexa, com educandos tão prejudicados pela ausência de políticas específicas ou de um reconhecimento institucional de suas diversidades, acaba por gerar, nesses profissionais, um sentimento de **comprometimento** com a causa da EJA e uma **paixão** pelo trabalho desenvolvido. É o que se vê nos depoimentos abaixo:

Tem assim uns dez anos, que eu comecei a mergulhar com mais vontade, participando de movimentos. A partir daí eu comecei a me apaixonar cada vez mais, exatamente pela participação nesses seminários, nesses debates, nesses encontros. Isso tudo começou a entrar no metabolismo, né, no coração. Aí eu acho que o que houve de avanço foi isso daí, foi a maturidade e a paixão, após a inserção em seminários, congressos, eu acho que isso daí contribuiu bastante. **(Waldeck)**

Quero seguir carreira na área de educação de jovens e adultos, é o que eu quero e já disse, não tem outra! Eu costumo dizer que EJA é a minha paixão! Antes eu dizia que era minha cachaça, minha loucura, mas hoje eu vejo que a cachaça é uma coisa muito pesada, é a minha paixão, meu amor conquistado. **(M. Paula)**

Onde vou, se alguém falar mal de EJA, ta puxando briga comigo. Sou um defensor da EJA, acredito que nós ainda podemos mudar, como já mudamos a realidade de muitos dos nossos jovens que buscam as escolas. **(Davi)**

Esses depoimentos nos confirmam a ideia de Freire (1997), de que não existe ensinar sem aprender, já que ambos vão se dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se. Assim, segundo ele, nesse caminho, o ensinante se ajuda, por sua própria prática e pela reflexão que desenvolve sobre essa prática, a descobrir incertezas, acertos e equívocos, construindo seu referencial cognitivo e, a partir daí, sua profissionalidade docente:

o aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas, agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão porque seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 1995, p.27-28)

Ainda dentre as alternativas de ação buscadas por esses educadores da EJA para um trabalho diferenciado, de acordo com uma realidade específica, encontram-se a adequação de temas que sejam significativos para esses educandos e a seleção de textos apropriados a essa diversidade, transformando o conhecimento acumulado por esses educandos ao longo da vida em conhecimento escolar, trazendo o cotidiano de cada um para dentro da sala. Essa alternativa buscada pelos educadores – de trazerem o cotidiano de cada um para dentro da sala de aula, com temas que sejam significativos para os educandos – vai ao encontro da teoria de Freire (1987), de que os seres humanos podem refletir sobre suas limitações e projetar a ação para transformar essa realidade que os condiciona. Assim, esses sujeitos podem atuar sobre a realidade, chegando ao saber por um ato total, de reflexão e de ação. Para Freire, essa inserção lúcida na realidade pode levá-lo à crítica desta e ao ímpeto de transformá-la.

De acordo com Freire (1995), a compreensão será tão mais profunda quanto os educandos forem capazes de associar os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade:

Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor. (FREIRE, 1995, p.113)

Freire explica, então, que os homens vão refletindo sobre si e sobre o mundo, aumentando seu campo de percepção e dirigindo sua atenção a coisas que, embora presentes na realidade, não se destacavam. Assim, a reflexão vai conduzir à prática e a ação se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se fizer objeto de uma reflexão crítica. Este movimento de ida e volta do abstrato ao concreto conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto.

Além disso, os cursos de pós-graduação, a formação continuada oferecida pelas SME's e SRE's, a busca de bibliografia referente à área, como a literatura freireana e outras referências bibliográficas sobre o tema, a participação em reuniões, encontros, palestras, seminários, congressos, Fóruns, ENEJAs, a utilização de jornais, revistas e internet como fontes de pesquisa, são recursos buscados pelos educadores da EJA como recursos formativos, no sentido de suplantarem a carência de uma formação mais sistematizada.

Ainda, com o objetivo de minimizar os problemas enfrentados nessa atividade

docente, esses educadores relatam que buscam compreender e considerar as especificidades dos alunos do ponto de vista do cultural, cognitivo, psicológico, social e econômico, fazendo um trabalho integrado entre todas as disciplinas, por meio do planejamento coletivo, adaptando materiais para não deixar de realizar as atividades propostas, preparando o próprio material a partir da realidade observada e pelos interesses em comum dos estudantes e buscando inovar com a utilização de recursos audiovisuais, poesias, materiais concretos e atividades de entretenimento. Ainda segundo esses educadores, outros recursos são buscados, como fazer registros do trabalho desenvolvido em todas as semanas e, na semana seguinte, fazer retomadas para resgatar o conteúdo trabalhado, de maneira rápida; desenvolver aulas mais dinâmicas, nas quais o aluno se envolva bastante, sem muito espaço para a sonolência; exercitar a memória dos alunos por meio do resgate das aulas anteriores e da realização de dinâmicas próprias para exercitar a memória, realizar atividades diferenciadas e atividades em grupo, em que cada educando vai usar suas habilidades para ajudar a si e ao outro a enfrentar suas dificuldades.

Outra forma de trabalho apresentada pelos educadores investigados foi a de, com os próprios educandos, realizar aulas que estabeleçam relação entre o conteúdo e as suas vivências, saindo da abstração e partindo para as suas experiências, o que motiva em muito os alunos. A busca, segundo esses educadores, é no sentido de usar a criatividade para transformar cada aula em momentos de prazer, usando os mais variados tipos de dinâmica – histórias, lendas, oficinas de leitura, textos curtos para leituras e reescritas. Dessa forma, utilizam a TV para discutir temas atuais e de interesse dos alunos, usando os mesmos temas sobre valores que a televisão usa, não exatamente da maneira como ela os apresenta, mas conduzindo os educandos a uma leitura mais crítica do que vêem, como as novelas, os programas de auditório, entre outros.

Os educadores apontaram, também, como essencial ao seu trabalho, a troca de experiências com os outros educadores, num trabalho de parceria com eles, por meio do desenvolvimento do diálogo com o coletivo da escola e de tentativas pedagógicas desenvolvidas por todo esse coletivo, conjuntamente. Sobre essa questão, Schön (2000, p.249) argumenta:

É possível, pelo menos em um período de alguns anos, para um pequeno grupo de docentes, comprometer-se com a investigação coletiva sobre o ensino e a aprendizagem. É possível criar “tradições” surpreendentemente duráveis que canalizem as interações entre professores e estudantes de novas formas. Os professores podem achar excitante, e mesmo libertador, transformar sua própria

aprendizagem em investigação mútua. E, quando o fazem, seus interesses substantivos de pesquisa estão engajados. Mais importante de tudo, muitos professores têm sede de uma comunidade intelectual. Quando tal comunidade apresenta-se como uma possibilidade real, ela abre uma poderosa fonte de energia para a reflexão-na-ação sobre refazer o design do currículo.

A idéia é, então, a de se criar, entre eles, essa comunidade intelectual, desenvolvendo oficinas com discussões esclarecedoras sobre o conteúdo que os alunos estarão estudando a seguir, e sobre a melhor forma como deverão ser trabalhados esses conteúdos, aproveitando esses momentos de discussão para inserirem aspectos mais atualizados dessa prática educativa, refletindo-na-ação. Esse é um processo rico de ação-reflexão, que poderá despertar idéias, caminhos e alternativas de ação pedagógica no desenvolvimento do processo de ensino da EJA.

Por fim, esses educadores apontaram como recursos importantes no enfrentamento das dificuldades no trabalho com a EJA: a utilização da internet como ferramenta que acrescenta variedade ao trabalho do educador; a busca de informações em pesquisas produzidas nas faculdades, em todo o Brasil, nas publicações (livros, revistas, jornais), com amigos educadores do Brasil a partir da rede de fóruns e na construção coletiva com os alunos. É assim, portanto, que se dá o processo de formação desses educadores de jovens e adultos – no se deparar com a realidade específica da EJA, no vivenciar essas dificuldades que se interpõem à sua prática, no buscar as alternativas cabíveis para o enfrentamento dessas dificuldades. E é nesse sentido que Freire (1995, p.113) argumenta sobre a formação do educador, explicando o caminho tomado por esses educadores em sua trajetória de formação:

à medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro.

No Capítulo seguinte, serão apresentados os resultados da reflexão sobre a formação e a inserção profissional dos sujeitos da pesquisa no campo da EJA, abordando-se os caminhos formativos tomados por esses educadores, as mudanças ocorridas pela sua vivência em salas de aula com jovens e adultos e o olhar que esses educadores têm hoje sobre tudo o que viveram enquanto profissionais desse campo de atuação.

CAPÍTULO 4 – REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO E A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES NO CAMPO DA EJA

Uma importante questão levada aos educadores, no tópico guia, referiu-se aos caminhos formativos tomados por esses educadores, diante da ausência de um processo de formação específico em EJA nos cursos de graduação. Pudemos verificar, nos relatos desses educadores, que esses caminhos são diferentes, embora todos eles demonstrem uma busca individual por essa formação, independentemente do nível de apoio institucional encontrado para tal. Para a discussão do material empírico construído a partir dessa questão levantada, buscou-se o diálogo com os autores: Silva, Severino, Freire, Vóvio e Bicas, Demartini, Schon e Zeichner.

4.1 – Os caminhos formativos dos educadores investigados

Abordando a questão dos caminhos trilhados para sua formação, Maria Paula afirma que aprendeu a buscar seu conhecimento por conta própria, indo às bibliotecas, comprando livros, lendo muito e fazendo intercâmbios de livros com os colegas, ou mesmo participando de rodinhas de estudos com eles. Essa busca se deu, segundo ela, porque ela sentia necessidade de ter a certeza de que o que estava fazendo em sala de aula estava correto, já que não havia um caminho preestabelecido para tal. Maria Helena explica que sempre buscou fazer todos os cursos que eram oferecidos pela Ação Educativa, pelo Jornal O Dia, pela Faculdade de Educação da UFF, além de participar de seminários, palestras, etc. Ao ser convidada a refletir sobre sua formação acadêmica, avaliando se essa formação a preparou para a atuação com a EJA, a educadora disse que, quando fez o curso de Letras, já estava há bastante tempo atuando com alfabetização de adultos e achou que fazer um curso de Letras poderia contribuir para melhorar sua prática. Porém, ao concluir o curso, percebeu que ele não dá muita base especificamente para esse trabalho, embora ajude em parte. Segundo ela, há na faculdade a mesma exclusão que há no ensino fundamental e médio: a exclusão da EJA. Ela explica que fez a licenciatura na melhor escola – UERJ – o melhor curso, e o mundo apresentado aí não é o mundo verdadeiro dos alunos da EJA. Assim, a educadora conclui que sua formação como educadora de EJA foi construída mesmo nas leituras que ela fez e nos vários cursos que foi buscando, à medida que iam surgindo.

O que verificamos na fala de Maria Helena é que, ao contrário de Maria Paula, ela valoriza, como parte importante de sua formação, a formação teórica, vivenciada nas leituras e nos cursos feitos no decorrer de sua história de educadora. A sua busca, em termos de formação, tem sido por cursos – fez a graduação em Letras com esse objetivo – oferecidos pela Faculdade, enquanto que a educadora Maria Paula confiou mais em uma formação pela prática cotidiana, buscando essa formação em discussões sobre a prática desenvolvida, com seus colegas de trabalho. São duas formas diferentes de encarar a formação, que refletem a história de cada uma das educadoras: Maria Helena, como educadora voluntária, sentiu necessidade de formalizar sua atuação docente, pela busca de uma legitimação institucional de seu trabalho – pelos certificados e diplomas que foi angariando; Maria Paula, que já possuía essa legitimação institucional, visto ter concluído a Pedagogia, valorizou mais a formação pela prática e pela reflexão coletiva sobre o cotidiano escolar. Isso nos leva a entender que ambas as formas são necessárias à formação do educador de jovens e adultos, complementares entre si: a formação teórica (os cursos de graduação e de pós-graduação) e a formação pela prática (a discussão coletiva, a reflexão sobre a prática educativa), como as duas asas de um pássaro, que não voaria sem uma ou outra. Cada educadora buscou aquela formação que não possuía, por sentir essa necessidade no desenvolvimento de seu trabalho.

Ainda, ao ser questionada sobre a forma como se construiu sua profissionalidade docente, Maria Helena relatou que, antes de ser professora, foi aluna, aluna de livros. A educadora explicou que, por ter nascido em uma família de classe média/baixa, não tinha acesso a livros em casa, mas que existiam boas bibliotecas na sua cidade e, então, a maioria dos livros que leu, não eram livros que tinha em casa, mas sim, livros que ela buscou nessas bibliotecas. Segundo ela, sempre teve muita curiosidade em relação à leitura e, por isso, foi conhecendo vários mundos e desenvolvendo outros olhares sobre esses mundos. Maria Helena explicou que continua lendo e que por meio da leitura, dos cursos que faz, juntando à vivência e à troca de experiências, foi desenvolvendo um novo olhar e levando esse novo olhar para sua prática educativa, reunindo tudo o que aprendeu com o que de fato vivenciou.

O educador Antonio explica que, embora seu curso de Geografia tenha lhe dado o embasamento necessário para o desenvolvimento de seu trabalho, dando-lhe base teórica para o trabalho em termos de conteúdos – o conhecimento dos povos do mundo inteiro – nenhum curso superior prepara totalmente o professor, sendo necessária a criatividade de cada um para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, o educador diz que é um constante observador e trabalha com isso – a observação – utilizando, no planejamento de suas aulas, o resultado de suas observações em todas as situações da vida:

Eu sou um eterno observador! Então, eu posso sair da minha casa, ir ao cinema, fazer uma caminhada, ir ao supermercado, e vivenciar as mais variadas situações! Então, eu trabalho muito com observação: quando observo alguma coisa e aquilo me desperta pra alguma idéia, eu chego em casa e anoto, ou às vezes eu acordo de madrugada, e aí começa a vir umas coisas na minha cabeça, ou quando eu estou em casa fazendo meus serviços de casa, as idéias vêm e eu anoto. Então, eu junto um pouco das minhas observações e daquilo que flui na minha cabeça, e tento registrar isso, e busco dessa maneira, o que dá pra aproveitar em sala de aula, fazendo essas transposições e essas adequações.

Segundo ele, não são oferecidos muitos cursos para educadores da EJA, mas ele busca fazer os poucos que são oferecidos. Antonio relata que passou por uma semana de preparação, quando foi indicado para assumir o trabalho, que veio mais para conscientizar os educadores sobre o trabalho diferenciado que os aguardava do que prepará-los para tal. Além disso, quando cursou a pós-graduação, optou por desenvolver sua monografia voltada para a EJA, abordando a temática “O papel da Geografia na educação de jovens e adultos”. O que constatamos, pelas falas desses educadores, é que eles não se acomodam à falta de uma graduação mais voltada para a EJA, buscando aprimorar sua prática pelos estudos constantes sobre a temática, inclusive em nível de pós-graduação, voltando suas pesquisas para os seus interesses – o processo de ensino na EJA. Com isso, buscam diminuir a distância existente entre a realidade de sua atuação docente e as indicações teóricas dos estudiosos da área.

Segundo Paulo, o curso de Licenciatura que concluiu não lhe deu a preparação necessária para o trabalho com turmas de EJA. Por esse motivo, o educador tem buscado subsídios para o seu trabalho no Programa de Formação de Educadores de Jovens e Adultos do NEJA/UFES (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo), na prática desenvolvida em sala de aula, nos planejamentos coletivos, nas formações continuadas e no curso de pós-graduação em EJA que está concluindo. Graças a isso, a importância do trabalho coletivo vem sendo percebida pelos educandos, que passam a entender que as disciplinas estão envolvidas em áreas de conhecimento, deixando de lado a concepção da escola tradicional.

Quando questionado sobre a sua formação inicial, no sentido de avaliar até que ponto ela contribuiu para sua prática docente atual, como educador de jovens e adultos, Waldeck argumentou que o curso de licenciatura é, para ele, um ponto inicial, onde se dão os primeiros passos, mas essa etapa da formação não prepara o professor para a sala de aula da EJA, por ser muito superficial. Segundo ele, na verdade, o professor é quem tem de buscar a

continuidade dessa formação durante o seu exercício profissional, empenhando-se em uma formação paralela, pela participação em palestras, encontros, debates, seminários, e tudo que seja relacionado à questão da educação. Waldeck conta que começou a fazer isso de uns tempos para cá, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, quando começou a participar dos ENEJAs. Ao comentar sobre essa busca de atualização profissional, o educador explica que busca essa formação “por sua conta e risco”, não sendo um investimento de sua instituição, que não financia essas participações e nem mesmo libera os professores para tal.

Waldeck passou, então, a buscar subsídios para o seu trabalho na inserção junto ao fórum que discute a problemática EJA, escutando a angústia de outros colegas, de outras regionais, de outros estados, participando de encontros, debates, congressos, seminários e principalmente dos ENEJA's (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos), consolidando esse envolvimento, essa paixão pela causa da educação de jovens e adultos:

Esses subsídios eu vejo exatamente na participação e no exercício, de palestras, encontros, debates, seminários, tudo relacionado à questão da educação. Comecei a fazer esse trabalho muito com o projeto ligado à educação. De uns tempos pra cá, eu desenvolvi especificamente na Educação de Jovens e Adultos. Então, quando eu comecei a fazer parte desse grupo, comecei a participar dos encontros, principalmente dos ENEJAS, Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos, no qual em um deles, fiquei como coordenador aqui em Brasília, dessa equipe, e ajudei na elaboração do relatório de síntese da realidade da Educação de Jovens e Adultos, dentro de Brasília, no Distrito Federal. E com isso, você só tende a cada vez mais, tomar conhecimento de toda a problemática que tem na Educação de Jovens e Adultos.

A partir daí, passou a fazer uma nova leitura da problemática da EJA. Assim, aos poucos, foi se vendo dentro desses encontros, preparando relatórios, visando à participação mais efetiva dos professores junto à Secretaria de Estado, visando à participação na elaboração de uma proposta pedagógica que realmente atenda aos anseios da comunidade escolar de EJA, e foi se entusiasmando com essa causa. O que podemos ver, pela fala desse educador, é que esses fóruns estaduais e nacionais trazem consigo um caráter formativo, visto que a participação neles modifica a visão e a motivação do educador e das instituições em relação à EJA. Nesse sentido, reafirmando essa constatação, Silva (2008, p.186) argumenta que:

os Fóruns entram nas instituições desnaturalizando concepções, fazeres e saberes sobre a EJA consensuados entre os pares. Sobretudo, propiciam visibilidade às ações

da modalidade e forçam os governos locais a fazerem-se presentes. As professoras/articuladoras ensinam novos olhares. As ações educativas educam. Parece ser este um ponto fundamental nas organizações, uma vez que agem em contraposição à herança de invisibilidade histórica vivida pela EJA.

A educadora Jane, quando questionada sobre a sua formação, afirmou que somente a licenciatura cursada não lhe deu uma boa base para a atuação na EJA, sendo necessário que ela buscasse uma especialização. Porém, embora tenha cursado licenciatura e especialização, a educadora diz que muitas coisas ela aprendeu com a própria experiência como educadora em sala de aula. Para ela, a graduação e a especialização ajudaram, deram caminhos para que ela buscasse essa base, mas não foram suficientes. Ela teve de ler muito, estudar muito, por conta própria, buscando os autores que se envolvem com a EJA. Além disso, Jane apontou os Fóruns como subsídio buscado para o trabalho com a EJA, pela troca de experiências que ocorre ali. Além disso, citou também o Portal de EJA e os ENEJA's como fontes de aprendizagem da prática docente. Quando questionada sobre a formação oferecida pela Secretaria de Educação, a educadora comentou que a formação é bem limitada. Segundo ela, a SEE tem uma secretaria voltada para a EJA e oferece cursos, mas que não são específicos para a EJA, sendo organizados para os professores em geral:

Olha, é bem limitado. A gente tem uma secretaria que é voltada à Educação de Jovens e Adultos, mas ainda deixa a desejar. Eu acho que a gente poderia melhorar. A Secretaria dá os cursos, os professores da região das escolas mais próximas se encontram, trocam experiências, têm encontros em Faxinal do Céu, uma Universidade do professor. Sempre que possível os professores da EJA têm tido capacitação, mas aí é como um todo. A capacitação aí não é específica pra EJA, sabe, a capacitação é pra todo o quadro de professores, no geral, mas específico da EJA é muito raro.

Quanto ao educador Davi, ao ser questionado sobre sua formação acadêmica, refletindo se ela o preparou para a atuação na EJA, enfatizou que não, já que o curso não tem uma única disciplina que seja direcionada à educação de jovens e adultos. Nesse sentido, o educador afirmou que o que o preparou para essa atuação foi a própria experiência de sala de aula, que o fez crescer profissionalmente, e as pesquisas e estudos realizados por ele para o embasamento do seu trabalho. Além disso, o educador explica que busca muito a internet e faz leituras dos vários autores que pesquisam sobre a EJA, apontando como especiais as obras de Paulo Freire:

A academia não prepara, até porque não tem uma única disciplina que seja direcionada a educação de jovens e adultos. A academia não prepara ninguém pra atuar na EJA. A experiência foi que me fez crescer um bocado enquanto educador de jovens e adultos. E as pesquisas realizadas mesmo, os estudos. Antes eu buscava muito ler livros, mas hoje a gente busca muito na internet. Muitos autores, em especial, Paulo Freire, por que ele é considerado um dos maiores teóricos hoje no Brasil.

Pudemos ver, reiteradas vezes, durante as entrevistas, que os educadores da EJA têm tomado como base teórica para sua atuação docente, principalmente, as obras de Paulo Freire, o que tem possibilitado a eles um trabalho mais condizente com a realidade encontrada, já que esse autor dedicou a maior parte de seus estudos à questão da educação de adultos. Assim, podemos encontrar, nas falas desses educadores, os resultados das orientações de Freire para a condução do trabalho com turmas de EJA: a valorização do diálogo, a importância da reflexão sobre sua prática, a necessidade do trabalho coletivo, etc.

Quando questionada sobre sua formação, Valéria também conclui que não foi somente no curso de Pedagogia que ela encontrou subsídios para sua atuação como educadora de jovens e adultos, já que ele não ofereceu uma formação específica na área, mas sim, na própria trajetória, nos diversos encontros que vivenciou, nos projetos em que atuou: no grupo de professores do PET, nos movimentos sindical e popular, enfim, em todos os encontros propostos pela Prefeitura, pelo Estado e pelas Universidades.

Sobre essa situação, Severino (2003, p.76) comenta que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas não oferecem todo o embasamento necessário à prática docente, sendo necessário a inserção do profissional no cotidiano escolar e a vivência diária das questões referentes ao processo de ensino para que esse docente se torne efetivamente um educador. Isso ocorre, segundo ele, porque:

no atual modelo de curso de Licenciatura e Pedagogia, o licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à sua profissão.

Valéria conta que, atualmente, há um processo de formação continuada na SMED-BH, que acontece da seguinte forma: uma vez por semana, nas tardes de sexta-feira, ocorre um encontro dos educadores, para planejamento do trabalho. Nesses encontros, geralmente, fazem debates de leituras sobre o tema e trazem convidados para falar para o grupo a respeito de experiências desenvolvidas com sucesso. A partir desses estudos e dessas falas, o grupo parte para o planejamento da semana. Em seguida, a partir desse planejamento coletivo, a educadora faz seu planejamento individual, que segundo ela, tem de ser visto e revisto diariamente, para atender às demandas diárias dos educandos. Segundo a educadora, o fato de ter ficado por quatro anos fora da sala de aula, como coordenadora, possibilitou-lhe exercer o papel de espectadora do processo de ensino na EJA, o que fez com que ela voltasse para a sala de aula muito mais cuidadosa e zelosa com tudo o que está fazendo.

Por essa fala da educadora, podemos confirmar mais uma vez a veracidade da fala de Freire, quando ele realça a importância do afastamento da realidade para uma melhor compreensão dessa realidade – num processo de ação x reflexão x ação:

O de que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2004, p.39)

4.2 – As mudanças desses educadores a partir de sua prática docente na EJA

Outra questão levada aos educadores, no tópico guia, referiu-se às mudanças que estes conseguiam perceber em sua atuação, a partir de sua vivência como educadores da EJA. As questões formuladas e apresentadas aos educadores, referentes a esse tópico, foram: “Como era sua atuação no primeiro ano de trabalho e como é hoje? O que mudou e por que mudou?” Essa pergunta teve como objetivo levar esses educadores a refletirem sobre sua própria trajetória profissional como educadores de jovens e adultos, convidando-os a olhar para sua história e analisar em que medida eles mudaram sua prática desde o primeiro ano de atuação na EJA até hoje e a que eles atribuem essa mudança. Respondendo a essa questão, todos os educadores foram unânimes em afirmar que mudaram muito nesse tempo e de uma forma positiva.

Maria Paula, quando questionada sobre o que mudou em sua vida profissional em todos esses anos em que ela atuou como educadora de jovens e adultos, respondeu que mudaram tantas coisas, não só profissionalmente, mas, também, na sua vida pessoal. Segundo ela, a Maria Paula que morava em Santa Rita, pela educação que recebeu – tanto a educação da vida escolar quanto a educação familiar – era uma pessoa presa a dogmas religiosos e a preconceitos. Assim, em sua concepção, sua vida se divide em duas partes muito bem delimitadas: o tempo antes do trabalho com a educação de jovens e adultos e o tempo a partir do trabalho com a educação de jovens e adultos, exatamente porque a EJA propiciou essa mudança. Segundo a educadora, ela era educadora já há dez anos quando iniciou na EJA, mas sua atuação era muito diferente. Antes de entrar no Projeto Zé Peão, trabalhava em uma escola onde cada educador atuava sem vínculos com os demais, sem afinidades, sem objetivos em comum, cada um para um lado, em sua sala de aula, de portas fechadas. Quando começou a fazer parte do Projeto Zé Peão, passou a ser diferente, visto que ocorre nesse Projeto um processo de formação continuada, o que não se vê, em geral, nas escolas tradicionais. Segundo ela, isso não quer dizer que não havia planejamentos nas outras escolas, mas era um planejamento diferente: cada um planejava sozinho o seu trabalho. No máximo, combinavam uma atividade conjunta: a Páscoa, a Festa de São João e outras datas comemorativas. Já no Projeto Zé Peão, diferentemente, existe um planejamento coletivo e constante, em que cada educador pode contar aos colegas como foram suas aulas, como foi seu dia, falando sobre suas angústias e compartilhando-as.

Algumas falas suas podem ilustrar isso de um modo bastante representativo, como as que se seguem:

A Maria Paula do primeiro ano era uma pessoa insegura, eu costumo dizer que era um bichinho do mato, acostumada a dar a sua aula de porta fechada...ninguém tava vendo, era aquela pessoa egocêntrica, fechada. Hoje não, hoje a Maria Paula é uma pessoa que compartilha, é uma pessoa que está disposta a aprender, aberta ao novo, sem medo de ser feliz. **(M. Paula)**

Mudaram tantas coisas, não só profissionalmente, a minha vida pessoal mudou. A Maria Paula que morava lá em Santa Rita, uma cidade bem distante daqui e pela educação que ela recebeu, tanto a educação da vida escolar, quanto a educação familiar, era uma pessoa presa a dogmas religiosos e a preconceitos! **(M. Paula)**

Eu posso dizer que a minha vida se divide em duas: antes da educação de jovens e adultos e hoje após a educação de jovens e adultos. Por que? Exatamente porque a

EJA me propiciou isso. Antes eu era educadora há dez anos na sala de aula, mas era muito diferente. Antes de eu entrar no Zé Peão eu trabalhava numa escola onde cada um é educador, mas cada um é estranho: “oi,oi”, acabou, não tem vínculos, não tem afinidades, não tem objetivos de crescerem juntos. **(Maria Paula)**

No Zé Peão é diferente: tem formação continuada, que eu não via na outra escola. Isso não quer dizer que não tínhamos planejamentos. Tínhamos, mas eu planejava sozinha, a outra educadora planejava sozinha, no máximo a gente combinava uma atividade na Páscoa, São João, datas comemorativas. Aqui é diferente: eu cheguei e me deparei com um planejamento onde eu podia contar como foram as minhas aulas, como foi meu dia, as minhas angustias. Ai o diferencial: a Maria Paula aprendeu a compartilhar, porque antes eu era muito egoísta. **(M. Paula)**

Depois da EJA eu comecei a me formar enquanto educadora, porque era o momento de compartilhar, era o momento de aprender com o outro colega, porque não sabemos tudo, ninguém sabe tudo, e antes não, era como se só eu soubesse alfabetizar. Essa Maria Paula era muito egocêntrica, será que só ela que sabia? Porque não compartilhar com as demais? **(Maria Paula)**

Segundo ela, esse é o diferencial: aprendeu a compartilhar, porque antes era egoísta, chegava e fechava a porta, trabalhava sozinha. Ela conclui, então, que somente a partir do trabalho com a EJA, começou a se formar efetivamente como educadora, porque nesse trabalho ela tem o momento de compartilhar, o momento de aprender com o outro colega, a consciência de que não sabe tudo, de que ninguém sabe tudo, enquanto antes, era como se só ela soubesse alfabetizar. Não havia, segundo ela, o momento de compartilhar com os demais professores o seu saber e vice-versa. Não havia o planejamento como ocorre no Projeto Escola Zé Peão, um planejamento em que cada professor chega, compartilha, reflete, aprende e ensina, porque no momento em que se está compartilhando com o colega que fez uma atividade que deu certo, que surtiu o efeito que estava sendo esperado, aprende-se um jeito novo de atuar e se cresce profissionalmente.

Vóvio e Bicas (2008, p.202) comentam sobre a importância desses encontros entre os educadores, como uma alternativa de formação, concebendo-os como:

espaços privilegiados para a reflexão sobre o fazer docente, para o estudo de temáticas relevantes de EJA, para a troca de experiências, planejamento e avaliação de aulas, para a busca de alternativas para solucionar as questões advindas da prática cotidiana, entre outros aspectos.

Segundo as autoras, é nesses encontros que os educadores podem questionar sua prática junto ao grupo a que pertencem, e, ao questionar essa prática, baseando-se em seus próprios conhecimentos e em sua experiência pessoal, fogem de receitas prontas:

Educadoras e formadoras constroem conhecimentos pedagógicos, tomam decisões sobre como agir diante dos alunos e junto a seus pares, avaliam suas necessidades de aprendizagem, estabelecem parcerias com outros colegas e pesquisam aquilo que precisam conhecer. (VÓVIO e BICAS, 2008, p.210)

Com relação à vida particular, à sua vida pessoal, Maria Paula afirma que também mudou. Segundo a educadora, ela era autoritária, mandona, e hoje é outra pessoa: aprendeu a ser humana e o que lhe deu isso foi a convivência com o educando adulto, que lhe forjou a consciência de que o outro é um ser humano também, que não se sabe tudo, que se tem muito a ensinar, bastando para isso estar disposta a se abrir à aprendizagem, se abrir ao novo, se permitir. De acordo com Maria Paula, foi essa convivência com o educando adulto que possibilitou a aprendizagem, tornando-a uma nova pessoa. Ainda, ao ser questionada sobre o que mudou em sua prática pedagógica, por todo esse tempo, Maria Paula explicou que, no primeiro ano de atuação, ela era uma pessoa insegura, era como um “bichinho do mato”, acostumada a dar a sua aula de porta fechada, sem que ninguém visse, uma pessoa egocêntrica e fechada. Porém, hoje, segundo ela, tornou-se uma pessoa que compartilha, uma pessoa que está disposta a aprender, aberta ao novo. Ainda, e, finalmente, quando questionada sobre a razão dessa mudança, Maria Paula concluiu:

foi a convivência com os colegas no trabalho, a convivência. Essa aprendizagem de você poder compartilhar com o outro e saber que você não sabe tudo e também não sabe nada, que você, então, o seu saber, que o seu saber não é diferente dos demais, não é igual ao dos demais, é um pouquinho diferente, mas é um saber que precisa ser respeitado, tanto o teu, quanto o do teu colega!

Em relação a essa questão, Demartini (2008) explica que os educadores se constituem incorporando suas diferentes vivências e os saberes que produzem. Segundo o autor, quanto mais variadas forem essas vivências, maiores serão as possibilidades desses profissionais para refletirem e se modificarem.

Em relação ao que Maria Helena considera que mudou em sua prática pedagógica, desde quando iniciou seu trabalho até hoje, a educadora diz que mudou sua compreensão sobre as várias fases do aluno dentro do processo de alfabetização, e isso se deu devido a muita leitura que desenvolveu sobre a temática e a todos os cursos que fez por todo esse

tempo. Além disso, com o passar dos anos e com o desenvolvimento do trabalho, Maria Helena percebeu que precisava se aprofundar no conhecimento sobre o processo de alfabetização e, assim, decidiu cursar Letras, tendo concluído o curso em 2002, na UERJ.

Aqui, nessa fala, podemos observar que se dá o inverso do que ocorre em outras situações: a educadora inicia sua atuação docente sem a formação teórica/acadêmica, em um trabalho voluntário e improvisado e, a partir daí, de sua vivência como educadora e das dificuldades que vai enfrentando no desenvolvimento de seu trabalho, desperta a necessidade da formação teórica/acadêmica e decide cursar uma graduação. Isso vem reafirmar a importância de que as duas formações caminhem juntas – a teórica e a prática – visto que se complementam e têm igual importância para a atuação docente.

Antonio, quando questionado sobre sua atuação profissional, sendo convidado a analisá-la em contraposição ao seu primeiro ano de trabalho e avaliando o que mudou nesse tempo, explica que, no começo, tudo era mais difícil, pelas dificuldades naturais de todo início de carreira. Porém, segundo ele, antes ele pensava que sabia muito e hoje ele tem a consciência de que sabe pouco, que evoluiu, mas que ainda tem muito a aprender. Hoje, portanto, segundo ele, embora tenha limites, está mais tranquilo no desenvolvimento do trabalho. Antes, segundo ele, levava uma aula “redondinha” e tentava conduzir a aula dentro daquilo que tinha programado. Quando, porém, tinha de mudar alguma coisa no meio da aula, isso o deixava inseguro, com medo.

Hoje, porém, ele afirma que lida melhor com isso pois aprendeu com seus próprios erros. Então, o educador afirma que antes errava e hoje continua errando, mas a diferença é que atualmente consegue corrigir seus erros de uma forma mais tranquila, no próprio processo. Constata-se, então, que o educador de jovens e adultos forma-se também por tentativa e erro, enfrentando, em sua prática, os desafios diários, buscando caminhos e alternativas pedagógicas para a minimização desses: agindo, observando sua ação, refletindo sobre ela, conscientizando-se dos erros, corrigindo-os e construindo, assim, o seu trabalho, em um processo contínuo de amadurecimento profissional. Na ausência de um modelo de ação, vai construindo o seu próprio referencial, pela vivência, seguida da reflexão e da nova ação, reformulada.

Donald Schön (2000) explica da seguinte forma o processo de aprendizagem que se dá pela ação-reflexão, argumentando que existe a reflexão-na-ação e o conhecer-na-ação:

o processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de

profissionais. Conhecer-na-prática é exercitado nos ambientes institucionais particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividade características e seus tipos familiares de situações práticas e limitado por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo. (SCHON, 2000, p.37)

Segundo o autor, então, o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação: na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela.

Quanto ao educador Antonio, quando questionado sobre o que considera tê-lo mudado, afirmou que acredita ser a sua dedicação e as oportunidades que teve para aprender. Segundo ele, não se aprende a ser professor, já que nenhuma profissão tem receita. Aprender a ser professor, aprender a ser outro profissional qualquer exige que se passe por uma preparação, que é o curso universitário. Esse curso habilita para tal, mas, na verdade, cada um começa a aprender o aprender escolar no momento em que começa a ser alfabetizado. É um processo: a Universidade habilita o profissional, mas ser o profissional só acontece quando ele vai para a prática e quando essa prática acontece de forma que atenda e satisfaça o aluno. Essa visão do educador confirma as explicações de Diniz-Pereira e Fonseca (2001) sobre a construção da identidade docente, quando afirmam que ela é construída principalmente pelo contato do educador com a prática docente. Para esses autores, a opção do educador por um curso que o credencie para o exercício da profissão se constitui no primeiro passo para a construção de sua identidade docente, mas, principalmente, quando esses educadores assumem a condição docente, reconhecendo-se como professores é que inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente.

Sobre essa questão, Zeichner (2003, p.42) argumenta da seguinte forma:

a reflexão como palavra de ordem da reforma educacional também significa o reconhecimento de que o processo de aprendizagem do ensino prossegue ao longo de toda a carreira do educador, o reconhecimento de que, por mais que façamos com os nossos programas de educação de professores e por mais que os aperfeiçoemos, na melhor das hipóteses, só conseguiremos preparar os educadores para que comecem a ensinar.

Paulo, ao ser convidado a refletir sobre sua atuação docente, comparando-a com a que desenvolvia durante o primeiro ano de trabalho, no sentido de avaliar o que mudou e por que

mudou, comentou que foi qualificado para ministrar aulas de História, seguindo o papel da escola tradicional, secularizada pelas idéias elitistas através do tempo, onde o saber é do professor e o aluno é um receptor. Hoje, porém, segundo ele, trabalha com uma situação diferente, em que há coletividade em sala de aula e as intervenções são dialogadas e postas em discussão entre os professores, de acordo com a sua área, existindo um planejamento integrado. Para ele, a experiência que adquiriu nos últimos anos lhe proporcionou novas perspectivas como professor, principalmente no que diz respeito à experiência pedagógica relacionada à EJA.

Podemos verificar o quanto é importante para os educadores a vivência em sala de aula, a convivência no cotidiano escolar, para o amadurecimento do profissional como um docente da EJA. Tudo o que esses profissionais não aprendem por meio de um curso de graduação, por não ser este específico da área, ou mesmo por não abordar essas questões específicas, ele acaba aprendendo no desenvolvimento de seu trabalho e no enfrentamento dos desafios que vão surgindo em sua prática docente. Com isso, mudam, modificam-se como profissionais, crescem profissionalmente, amadurecem, aprimoram seu trabalho.

Quando questionado sobre o que mudou em sua atuação como educador de jovens e adultos, desde o primeiro ano de atuação até os dias atuais, Waldeck afirma que, no que se refere à responsabilidade pelo trabalho e ao entusiasmo com este, nada mudou, pois ele vem sendo responsável desde o início e sempre atuando com entusiasmo e alegria. Porém, para ele, o que mudou ao longo do processo foi a paixão pelo trabalho, que foi crescendo à medida que ele foi se envolvendo com as questões da EJA. Waldeck relata que há uns dez anos, começou a mergulhar com mais vontade na questão da EJA, participando de movimentos, fóruns, encontros, debates e seminários, e que foi a partir daí que ele começou a se apaixonar cada vez mais pelo trabalho. Segundo ele, isso se deu porque houve um amadurecimento dele, como profissional, construído pela sua inserção nas discussões nacionais sobre o tema.

Silva (2008, p.186) aborda essa questão do papel formativo dos fóruns de EJA, explicando sobre as particularidades desses fóruns:

ainda que vivenciados em espaços distintos, igualam-se, em alguma medida: na organização dos Fóruns e na apreensão deles como espaços de discussão, de convivência com a diversidade, do diálogo compartilhado. Portanto, no fazer há largo espectro educativo que se difunde entre os atores, os locais de onde falam e as regiões onde atuam. A definição compartilhada para Fóruns é: espaços de formação. Todos experimentam o espaço como parte da formação profissional e pessoal, o qual se mescla aos diferentes papéis que exercem.

Fica claro, pela exposição de Silva (2008), que diversos fóruns de EJA têm tido igualmente um caráter formativo, embora desenvolvido por diferentes pessoas em diferentes regiões. Tem caráter formativo quando desenvolvem nos participantes o respeito às diferenças, a aceitação das diversidades, a aprendizagem do diálogo, enfim, quando leva à vivência democrática, o que, naturalmente, acaba por ser levado pelos educadores para sua prática em sala de aula.

Waldeck relata que sempre foi muito observador e que, observando a sociedade, foi verificando a situação caótica em que vivem os cidadãos brasileiros – violência, famílias desestruturadas, colegas insatisfeitos com o trabalho – entendendo que um resgate de tudo isso só se daria pelo investimento em educação. Em função disso, ele foi mergulhando nessa área, buscando contribuir com essa modalidade de ensino, a mais marginalizada de todas. Essa inserção favoreceu, segundo ele, para que se tornasse um melhor profissional, pois foi agindo nele como uma formação continuada. De acordo com ele, no início de seu trabalho, tratava os educandos “no atacado”, ou seja, se preocupando apenas em “dar o conteúdo”. Com o passar do tempo, porém, foi entendendo que devia haver um envolvimento maior dele com as questões específicas daqueles educandos, o que foi acontecendo gradativamente e tem sido total nos dias atuais.

Assim, de acordo com Waldeck, em função desse amadurecimento, passou a fazer um trabalho diferenciado dentro da sala de aula, percebendo que a maioria dos colegas não tem esse envolvimento, e se motivando a buscar sensibilizar esses colegas e até mesmo o Estado, para que eles implementem cursos de formação em nível de Lato Sensu, ou mesmo formação continuada para esses professores. Mais uma vez, podemos ver, por esse depoimento, a mudança que ocorre com o profissional pela sua vivência em uma sala de aula de EJA. O profissional amadurece e passa a entender a necessidade de desenvolver um trabalho diferenciado, pela realidade diferenciada em que está inserido.

Segundo Waldeck, sua prática mudou assustadoramente a partir daí, pois ele tratava o aluno da EJA como se ele fosse mais um aluno do ensino médio e, aos poucos, foi se sensibilizando, se envolvendo com esses alunos, e hoje dá a eles um tratamento diferenciado, dedicando-lhes um respeito muito grande, fazendo um trabalho digno do que eles merecem. O educador atribui essa mudança à formação, ao envolvimento, ao engajamento e ao “feedback” recebido de alguns alunos. Segundo ele, percebe nos educandos certa alegria, certa satisfação, quando faz um trabalho diferenciado, e eles retribuem com carinho, com reconhecimento, o que o faz entender que está contribuindo de uma forma importante dentro do processo educativo desses educandos, o que é muito gratificante.

Jane, ao ser convidada a fazer uma reflexão sobre a sua formação como educadora da EJA, e como essa formação se deu em toda a sua história, relatou que sente que amadureceu como educadora e que hoje sabe mais o que quer em relação aos educandos, conhece melhor as necessidades deles, bem como, seus anseios e suas vontades e isso a torna mais segura no desenvolvimento de suas aulas. Além disso, a educadora afirma que hoje tem mais clareza quanto às fontes onde buscar subsídios para seu trabalho e, principalmente, sabe redirecionar uma aula no sentido de ouvir mais seus alunos e interagir com eles. Refletindo sobre a razão dessa mudança, Jane explicou que atribui à experiência vivenciada em sala de aula e, em consequência, à compreensão da importância de, mais que passar conteúdos, desenvolver uma relação de confiança e de amizade com os alunos. Também aqui constatamos a importância da vivência docente para o amadurecimento do profissional, por lhe dar a capacidade de refletir sobre sua prática, a clareza quanto aos objetivos de seu trabalho, a compreensão das necessidades reais de seus educandos, a segurança profissional no desenvolvimento de sua prática, a capacidade de pesquisar sobre a temática e, principalmente, a habilidade de ouvir e de interagir com seus educandos.

Davi, ao ser questionado sobre o que mudou em sua prática como educador de jovens e adultos, relata que, nos primeiros anos de trabalho, ele deixou muito a desejar, talvez devido à falta de experiência e à falta de alguém que o orientasse sobre como atuar com esses alunos de culturas tão diferentes e de tanta heterogeneidade. Por esse motivo, o educador admite que poderia ter feito mais, apesar de ter conseguido um avanço muito grande com os alunos, já que assumiu os alunos ainda não alfabetizados e, ao final do ano, havia conseguido alfabetizar cerca de 80% da turma. Porém, segundo ele, poderia ter avançado em alguns aspectos, como no processo de escrita e leitura.

O educador afirma que sua atuação, hoje, é diferente, por ter mais conhecimento sobre a temática, reconhecendo que é importante que haja um acompanhamento contínuo dos alunos, não somente aquele acompanhamento dentro da sala de aula, mas um acompanhamento mesmo, aproximado, buscando as diversas dificuldades do aluno, para os aspectos em que ele está vivendo. Essa mudança, segundo o educador, se deve à sua vivência como educador e às leituras que vem fazendo sobre a educação de jovens e adultos, o que lhe possibilitou crescer profissionalmente e até mesmo ser convidado para assumir a coordenação da educação em um Município do interior do Estado.

Aqui podemos ver, mais uma vez, um educador da EJA destacando a importância das leituras feitas sobre o assunto, o que reafirma a atitude constante de pesquisa desses educadores entrevistados, o que contribui para torná-los melhores profissionais, pela busca

incessante de conhecer os teóricos que pesquisam e escrevem sobre a temática. São as duas atitudes, portanto, que vão compondo o conhecimento profissional desses educadores: a vivência de sala de aula e a pesquisa sobre a temática.

Valéria, quando questionada sobre o que mudou em sua prática de educadora de jovens e adultos, por todo esse tempo, diz que mudou muito e continua mudando todo dia. Segundo ela, quando começou a atuar, tinha uma dificuldade muito grande em definir o material que utilizaria, a dinâmica que utilizaria, devido ao medo de não fazer da forma correta, de acordo com os objetivos que tinha para o processo. Assim, segundo a educadora, era um período de muita experimentação, sempre com o temor de estar atuando como uma “professora tradicional” e não como uma “professora construtivista”. Hoje, porém, ela diz que se sente mais preparada, com mais clareza quanto ao processo e, conseqüentemente, mais segura para tomar decisões e fazer escolhas quanto aos caminhos a seguir. Segundo ela, antes ficava ansiosa, falava muito e dava muita coisa para os alunos copiarem, por saber que era isso de que eles gostavam. Porém, hoje ela tem a clareza de que a escuta é fundamental para o seu trabalho: então, ela ouve muito seus educandos, deixando-os se manifestarem quanto ao processo e às dinâmicas desenvolvidas:

Quando comecei, tinha uma dificuldade muito grande de saber “que material eu levo? Eu posso fazer isso?”, o medo, porque se discutia muito que alguns programas ensinaram essas pessoas só letras e não a ter uma escrita mais autônoma. Então, eu tinha uma preocupação muito grande com isso. Eu falava: “não vou trabalhar as letras”. Então, no princípio, era muita experimentação mesmo em cima daquilo que eu já tinha feito com as crianças e que não achava que tava legal. Eu sabia o que não fazer, mas tinha que buscar o que fazer. Eu não queria trabalhar “ba, be, bi, bo, bu”, mas tinha que ensinar a contar as letras, as palavras e tudo mais. Então, eu tive dificuldades muito grandes de pensar: “eu posso fazer isso ou não? Eu to trabalhando com método muito tradicional?” Então, esse conhecimento, eu fui buscando lá, no dia-a-dia. Hoje, eu me sinto mais preparada. Eu tenho uma clareza muito grande que eu posso e tenho que levar a sílaba. Eu fiz uma opção: não trabalho com um método só. Hoje, isso pra mim é muito claro, depois desses 14 anos. A questão da escuta também é fundamental para esse adulto. É a escuta, é a oportunidade deles falarem sim.

Para a educadora, sua mudança se deve aos diversos encontros de formação em que participou e às trocas ocorridas ali, no contato com os outros professores e com os pesquisadores convidados para os debates. Além disso, Valéria constata que seu maior aprendizado, como educadora de jovens e adultos, foi quanto à necessidade que o educador de

jovens e adultos tem, em sua prática, de “correr atrás, lutar, ocupar espaços, sair da acomodação, para conseguir socializar e construir a EJA”.

Quando questionados quanto à sua visão sobre os motivos dessa mudança, os educadores levantaram algumas questões muito interessantes para o estudo em questão, como a importância do trabalho em grupo, dos estudos coletivos, das reuniões de planejamento coletivo, enfim, a importância de se dividir com os demais educadores e demais envolvidos no processo as decisões sobre o processo de ensino, bem como, as angústias, as dúvidas, as descobertas. As falas abaixo ilustram muito bem essa questão:

Eu atribuo isso à convivência com os colegas no trabalho. Essa aprendizagem de você poder compartilhar com o outro e saber que você não sabe tudo e também não sabe nada. Que você, então, o seu saber não é diferente dos demais, não é igual ao dos demais, é um pouquinho diferente, mas é um saber que precisa ser respeitado: tanto o teu, quanto o do teu colega. **(Maria Paula)**

Lendo e fazendo curso, lendo e fazendo curso. E aí, o que é que acontece: com o passar dos anos, eu corro atrás em tudo. Esses cursos, a troca de experiências e também aprendi muito com os alunos. Muito das coisas que a gente pensa, na hora da sala de aula é outra.” **(Maria Helena)**

É a convivência com o outro, ver o outro, ouvir o outro, ver que o outro é um ser humano também, que você não sabe tudo, que ele tem muito a te ensinar. Basta você estar disposta a se abrir à aprendizagem, se permitir e isso foi que me possibilitou essa aprendizagem, a ser uma nova pessoa. **(M. Paula)**

A gente tem a reunião coletiva, onde relata tudo que aconteceu na semana, reflete sobre o que aconteceu, o que deu certo, o que deu errado, porque, e o que vai fazer a partir dali. Então essa questão de parar e refletir toda a prática contribui muito pra gente evoluir. No começo é um exercício muito pesado, mas com o tempo você vai perdendo a dependência de relatar por escrito, você já faz a reflexão no ato. Então muitas vezes quando acabava a aula eu já saía fazendo aquela reflexão, chegava em casa, mudava completamente as coisas, o plano de aula pro outro dia, de acordo com a reação dos meus alunos. Então essa questão de praticar a reflexão foi o que me fez evoluir e mudar do primeiro ao ultimo ano que eu passei no projeto. **(Maria Paula)**

O que se verifica, então, pelos relatos desses educadores, é que a inserção na realidade da EJA vai se dando de uma forma espontânea, não planejada, sem um processo formativo específico para tal. Devido a isso, essa inserção se dá sempre de uma forma desafiadora, o que exige dos educadores uma grande capacidade de adaptação e muita criatividade para

transformar a situação posta – geralmente desconfortável – em uma situação favorável ao processo de aprendizagem dos educandos.

Essa situação que caracteriza a EJA deflagra uma contradição – a ocorrência da formação desses educadores dentro de um ambiente profissional de falta de recursos, de ausência de apoio, de escassez de alternativas, por uma busca individual de cada um desses educadores. Numa situação em que esses educadores, em meio à falta de recursos e condições mínimas para o trabalho, poderiam se tornar profissionais desanimados e desestimulados em desenvolverem um trabalho de qualidade, ao contrário, o que se encontra, pelas respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas, são educadores interessados em fazer um bom trabalho, pela busca individual de formação, por meio de cursos e minicursos, participação em congressos, encontros, plenárias de fóruns, pesquisas bibliográficas e virtuais, discussões em pequenos grupos, leitura e discussões de textos, enfim, por todos os meios possíveis de atualização e aprofundamento nas questões referentes à prática docente na EJA.

O que se constata, então, diante dessa realidade apresentada, é que esses educadores têm como forte característica a resiliência, que talvez ocorra como consequência do engajamento e do compromisso desses profissionais, por serem militantes dos Fóruns de EJA. Segundo Brandão (2009, p.122), resiliência é “um processo em que pessoas atingidas por adversidades e abaladas por elas lidam com a mesma de maneira a superá-la e tornam-se mais desenvolvidas a partir desse enfrentamento, mais auto-realizadas e apresentando um bem-estar”. É o que verificamos ocorrer entre os educadores entrevistados: uma garra diante das dificuldades que encontram, tomando-as como desafios e buscando, a cada dia, alternativas que venham a minimizar esses problemas, favorecendo o processo de ensino desenvolvido por eles.

Ainda sobre o termo resiliência, temos a explicação de Tavares (2009), de que esse é um conceito novo de uma realidade antiga que, hoje, assume um significado especial na formação das camadas mais jovens, sujeitas a elevados níveis de stress. Segundo ele, do ponto de vista da psicologia e da sociologia, a resiliência trata-se de

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

Por fim, Ralha-Simões (2009, p.95) complementa essa busca de compreensão do que seja a resiliência, apontando-a como uma especificidade estrutural do desenvolvimento psicológico, que se traduz na capacidade que denotam certas pessoas, grupos ou comunidades, para evitar, fazer face ou mesmo ultrapassar os efeitos desestruturantes que seriam muito prováveis em consequência da exposição a certas experiências. Para ele, então, resiliência é:

uma capacidade pessoal para enfrentar a adversidade, de modo não só a resistir-lhe ou a ultrapassá-la com êxito, mas a extrair daí uma maior resistência a condições negativas subseqüentes, tornando-se os sujeitos mais complexos e menos vulneráveis em função daquilo em que se modificaram após terem sido submetidos a esse tipo de experiência. (RALHA-SIMÕES, 2009, p.95)

É o que verificamos ocorrer entre esses educadores da EJA, de acordo com os depoimentos: a capacidade de enfrentarem uma sala de aula com os mínimos recursos para o desenvolvimento de seu trabalho e, buscando, por conta própria, uma formação para o trabalho, inscrevendo-se em cursos e eventos, pesquisando em bibliotecas e internet, assinando revistas, superando, assim, as limitações encontradas.

O que se percebe, então, pelas respostas desses educadores, é que eles têm se constituído como profissionais resilientes – comprometidos com seu trabalho, responsáveis, engajados – que vêm buscando, apesar da carência de recursos para tal, desenvolver um trabalho de qualidade, tentando aprimorá-lo a cada dia, pela pesquisa, pelo estudo, pela discussão com seus pares, enfim, pela busca de respostas às necessidades do processo, à medida que vão surgindo, buscando meios de crescimento profissional. Esses educadores afirmam que não só enfrentam com coragem os desafios próprios do processo de ensino da EJA como conseguem, em meio a todas as dificuldades que se apresentam, desenvolver um bom trabalho, pela busca individual de subsídios para o seu trabalho – nos estudos, na pesquisa, na troca de experiências, na discussão coletiva.

4.3 - O olhar do educador que retrata o seu passado e analisa o seu presente na EJA

Uma análise mais detalhada dos relatos dos oito educadores de jovens e adultos selecionados nos possibilitou entender melhor o olhar desses educadores sobre as diversas questões referentes à realidade da EJA: a sua formação; os caminhos percorridos para a inserção desses educadores no trabalho; a motivação para a atuação com turmas de EJA; suas histórias de luta pela sobrevivência; os problemas e desafios que enfrentam por serem

educadores da EJA; a paixão que desenvolvem pelo trabalho; a forma diferenciada do trabalho, priorizando o trabalho coletivo e a aprendizagem pela ação reflexão. Para fundamentar a discussão do material empírico construído, buscou-se os autores: Dubar (2005), Nóvoa (1992), Oliveira (2007), Fonseca e Schneider (2010), Oliveira (2001), Freire (1995 e 1997), Caldeira (2000) e Diniz-Pereira e Fonseca (2006).

O que pudemos vivenciar, inicialmente, no diálogo com esses educadores, que nos marcou significativamente, foi a história de luta da maioria deles, que têm como ponto em comum a dificuldade de vida na infância e na adolescência, o que desenvolveu neles uma espécie de empatia com seus educandos, por verem esses mesmos enfrentando, igualmente, situações de dificuldades financeiras e sociais. O depoimento dos educadores **Antonio e Davi**, dos estados de São Paulo e Acre, ilustram com clareza essa realidade:

Eu nasci no sítio, numa família muito humilde e pobre, uma família grande e vivendo com muita dificuldade. No meio de tanta situação adversa, você percebe que tem que procurar melhorar de vida, óbvio. Mas como é que você vai melhorar de vida, se você mora no campo, não tem terras, não é proprietário, trabalha na terra do fazendeiro e não vê muitas possibilidades? Então, você tem que amadurecer muito cedo, né? E aí coincide com aquela coisa assim: a mãe morre cedo! Eu tinha lá 14 anos quando minha mãe morreu! A mãe morre cedo e você começa a descobrir coisas, você tem que assumir a tua vida, a tua responsabilidade, e você não tem quem vai te subsidiar, nem psicologicamente, e nem financeiramente! Então você é empurrado, você é jogado no mundo! (**Antonio**)

Não foi uma infância muito fácil, porque desde cedo nós tínhamos que correr atrás do ganha pão. Saía com meu pai pras estradas de seringa pra cortar seringa. Aos 8 anos de idade, já corria atrás dele nos seringais, até que aconteceu um problema de saúde na família e papai resolveu vir pro Acre. Em vez de ir pra Manaus que ficava até mais próximo, ele resolveu vir pro Acre. Chegamos no Acre em 1977, eu tinha 12 ou 14 anos de idade, quando chegamos aqui, e também aqui não foi muito fácil, porque nós chegamos sem ter nada. Tivemos que correr atrás de tudo, estudar, trabalhar, e a minha vida sempre foi assim: trabalhar e estudar. Trabalhar durante o dia, estudar a noite e correr atrás. (**Davi**)

Além disso, podemos confirmar um problema que tem sido recorrente nessas pessoas que vêm do campo: a impossibilidade de dar continuidade aos estudos, pela ausência de escolas que ofereçam turmas além das séries iniciais do ensino fundamental, o que os obriga a deixar sua comunidade rural e tentar uma nova vida na cidade mais próxima, ou mesmo tentar conciliar a vida numa e noutra realidade, como expõe o educador **Antonio**:

Eu tinha terminado a quarta série, não tinha mais nada pra fazer ali, e pra que eu pudesse fazer o ginásio, tinha que sair do campo. E fui à cidade, fiz a inscrição e por sorte, passei na prova de admissão. E veio a segunda parte, que é mais difícil: na época não tinha escola pública pro ginásio, a cidade era pequena, só tinha uma escola que oferecia o ginásio, e era uma escola particular. Então eu sei que eu me virei, consegui fazer minha matrícula, e aí eu tinha que me deslocar lá do sítio, que era uma distância de quase vinte quilômetros, e ir pra cidade, fazer a quinta série noturna, e voltar pro sítio. Então foi uma época muito difícil, não tinha ônibus naquela época, tinha uma opção de ônibus que era durante o dia, então eu me virava, ia de bicicleta, ia de carona, a cada dia era um desafio pra poder chegar na cidade, empoeirado, porque não tinha asfalto, ir pra escola, estudar até onze horas da noite e voltar. Então cada noite era uma história, porque na hora de voltar, às vezes eu conseguia carona com alguém, às vezes eu não conseguia. Eu tinha que pedir favor a alguém pra dormir na casa da pessoa, levantar às quatro horas da manhã e voltar com o leiteiro, que ia buscar leite nas fazendas.

E, por fim, a vivência da dura realidade da cidade grande, com todos os seus desafios, o que vai, aos poucos, fortalecendo o indivíduo, criando nele as condições necessárias à sobrevivência nas condições que se lhe apresentam. É, também, o caso do educador **Antonio**, como podemos ver abaixo:

Só trabalhando e tentando organizar a minha vida em termos de São Paulo, moradia, toda essa coisa, essa dificuldade, essa penúria que a cidade grande provoca na vida da gente, e naquela época, ou você trabalha e se vira e aprende na marra como diz os mineiros, ou então você entrega, você vai sucumbir.

Diante de uma realidade tão dura, esses sujeitos apontam que, por não ter muita opção no que se refere à sua formação, precisam sujeitar-se ao que a vida lhe possibilita. Isso nos remete, então, à afirmação de Dubar (2005) de que a identidade docente vai sendo construída e reconstruída a partir da vivência do educador dentro de um sistema familiar, dentro de um sistema escolar e na confrontação com um mercado de trabalho. Para esse autor, isso inclui também a escolha de uma profissão, a obtenção de um diploma, a inserção num campo de trabalho, a construção de uma imagem de si mesmo a partir de todas essas escolhas, os ajustes diante das confrontações com a realidade posta, etc.

Porém, o que se verifica nos relatos desses educadores é que os sujeitos não se acomodam, buscando, apesar de todas as dificuldades, o crescimento profissional pela formação continuada. Podemos ver isso nos depoimentos de **Antonio, Maria Paula e Maria Helena**:

Pós-graduação, eu só pude fazer depois que eu tive condições financeiras, depois que eu me estabeleci como professor. Depois que você trabalha, quando você vem de uma família carente, você não tem subsídios financeiros e você tem que trabalhar, garantir o seu sustento, a sua subsistência, pra depois conciliar com outras coisas, dar prosseguimento nos estudos. **(Antonio)**

Eu estava fazendo o curso de pedagogia na época, mas esse curso não me oferecia elementos que me motivassem a pesquisar na época sobre a EJA. Ou seja, aprendi que se é o que você quer vai em busca, ta entendendo? E eu aprendi exatamente isso: a pesquisar, a procurar saber quem é Magda Soares, a ler Paulo Freire, a ver Emília Ferreira, que eu já trabalhava com uma proposta e não sabia. **(Maria Paula)**

Fui fazer Faculdade Nacional de Filosofia e História, mas morreu com o golpe. Os alunos cada vez diminuindo mais, alunos com problemas, alunos com medo de confusão. Aí eu disse: eu to em outra. Casei, larguei a faculdade no segundo ano, porque não dava pra continuar. Foi uma época meio complicada pra todo mundo. Eu já era uma pessoa que freqüentava a UNE. Minha mãe quando viu a UNE pegar fogo, pegou os livros que eu tinha lá em casa sumiu com os livros, que depois logicamente eu achei, mas foi uma coisa meio complicada e você tinha muito medo de ver com quem você podia abrir a boca. **(Maria Helena)**

Por essas falas, podemos ver que os educadores não se acomodam, buscando alternativas de formação dentro da realidade em que se inserem, seja por meio de reuniões pedagógicas, seja por meio de troca de experiências com os colegas que se encontram na mesma situação, seja por meio de cursos ou leituras individuais. O que ocorre, na verdade, segundo eles, é que não se acomodam pela falta de uma política de formação para educadores dessa modalidade de ensino, inventando e reinventando, todos os dias, formas de atualização e de aprimoramento de seu trabalho. Isso confirma a visão de Caldeira (2000) de que a identidade profissional docente se constitui na relação com os outros – estudantes, colegas de trabalho ou familiares – a partir das inúmeras referências que significam socialmente a profissão: as relações com a instituição escolar, com as associações de classe, etc. Confirma, também, a afirmativa de Diniz-Pereira e Fonseca (2006), de que a identidade docente é construída não só a partir das relações sociais que se estabelecem na formação inicial, mas, principalmente, pelo contato do educador com a sua prática docente. Segundo esses autores,

tais relações provavelmente são mediadas, entre outros, por elementos identitários construídos ao longo da formação profissional dos sujeitos, em que as referências experienciais parecem desempenhar uma função importante no processo de fabricação

Diante da realidade que se apresenta em nosso país, podemos constatar que o educador de jovens e adultos tem sido obrigado a desenvolver sua prática pedagógica sem uma formação específica, formando-se para esse trabalho a cada dia, com a própria prática, no cotidiano escolar. Devido a isso, tem buscado diferenciadas alternativas de formação. Uma das formas encontradas por esses educadores para sua formação específica na área da EJA tem sido as leituras individuais. Os educadores de jovens e adultos, então, tornam-se leitores devido à necessidade de buscar subsídios para sua prática educativa. Como os cursos que fazem – Pedagogia ou Licenciaturas – não abordam de uma forma mais profunda e detalhada a questão da EJA e eles se defrontam com essa realidade, precisando enfrentar questões relativas a essa situação diferenciada – o trabalho com jovens e adultos – esses educadores se vêem obrigados a buscar respostas às suas indagações em obras que abordem o tema. Assim, recorrem às bibliotecas, às livrarias, à internet, à assinatura de revistas especializadas, às trocas de materiais literários entre eles, etc.

Outra forma encontrada por esses educadores para sua formação específica tem sido os cursos aligeirados, geralmente oferecidos pelas SME's. Esses cursos, na maioria das vezes, segundo eles, não abordam as questões específicas da EJA, atendo-se às questões gerais da educação. Porém, na ausência de cursos específicos sobre a temática, os educadores optam por aproveitar esses cursos, adaptando-os às suas realidades específicas. Além disso, segundo eles, buscam essa formação nas participações em congressos, simpósios, fóruns de EJA – que tem se constituído fortemente como espaços formativos para esses educadores. Envolvendo-se com as discussões que ocorrem sobre o tema nesses eventos, o educador da EJA vai se atualizando, aprimorando seu trabalho, reduzindo assim o isolamento em que vivem na condução de sua prática cotidiana.

Por fim, de acordo com suas falas, esses educadores da EJA ainda contam com outros tantos recursos, nessa busca de formação profissional: na vivência dos momentos de planejamento coletivo das aulas, em que costumam trocar experiências cotidianas com seus colegas de escola, na própria prática cotidiana em sala de aula, pela reflexão sobre o trabalho desenvolvido, fazendo, refletindo, refazendo, aprimorando seu trabalho, nas reuniões pedagógicas e na participação em grupos de estudos, nos quais debatem sobre a temática, discutindo suas angústias, suas dúvidas, suas descobertas. Assim, eles vão se formando, a cada dia, desenvolvendo uma habilidade específica: a de ser um educador de jovens e adultos com todas as condições necessárias ao trabalho.

Outra constatação que nos trazem as entrevistas se refere à visão desses educadores de que a formação que vivenciaram nos cursos de Pedagogia ou nas Licenciaturas não contemplou a questão específica da EJA, como podemos perceber na fala da educadora **Maria Paula**:

Não foi o curso de pedagogia que me ofereceu isso, porque o curso era totalmente voltado para a educação infantil. Vim ver educação de jovens e adultos na área de aprofundamento, porque nós, enquanto educandas, exigimos da coordenação a área de aprofundamento na EJA porque não tinha, não era oferecido. Só era oferecido supervisão e orientação.

Pelos depoimentos, podemos observar, também, a visão desses educadores sobre as suas trajetórias em busca de formação profissional, na ausência de uma formação específica na área da EJA. Segundo eles, é um caminho de autoformação, na ausência de uma formação planejada e sistematizada: os educadores buscam essa formação por meio de pesquisas bibliográficas, de reuniões pedagógicas, de estudos em grupo, de trocas de experiências com os colegas que se encontram na mesma situação:

No curso eles nos mostram vários autores que trabalham com a EJA, mas apresentam mesmo, esse aqui é Paulo Freire, essa aqui é Emília Ferreira, essa aqui é Magda Soares. Então cabe a nós procurar, ir na biblioteca, comprar livros. Eu hoje tenho livros dentro da área de EJA porque me motivei a comprá-los, a ler, a buscar, a fazer até intercâmbio de livro, trocar o livro com as colegas pra pesquisar, pra procurar saber, pra dizer assim: “nossa mas o que eu estou fazendo está certo. Então eu aprendi a pesquisar fazendo isso. Como eu te falei, nós éramos oito professores. Então quando uma comprava livro da Emilia Ferreira, a outra comprava de Paulo Freire, a outra comprava outro... depois a gente fazia uma rodinha de estudo, um grupo de estudo pra socializar as interpretações daquele livro. (Maria Paula)

Essas realidades encontradas na investigação desenvolvida vêm, então, confirmar a concepção de Nóvoa (1992) de que a formação dos educadores nem sempre se constrói apenas pela acumulação de cursos, mas, também, e, principalmente, por um trabalho de reconstrução permanente de sua identidade pessoal, pela reflexão crítica sobre suas práticas. O educador, na ausência de um curso específico na área da educação de jovens e adultos, vai construindo, por iniciativa própria, um caminho de autoformação: lê sobre o tema, desenvolve pesquisas bibliográficas e virtuais, discute com seus pares, troca idéias e experiências, e, por fim, utiliza-se de todos esses recursos para refletir sobre suas práticas e, a partir daí, modificá-las em busca de um melhor desempenho.

No que se refere à inserção desses educadores no trabalho com a EJA, são vários os caminhos percorridos, todos eles, de alguma forma, levando os educadores à vivência da educação de adultos das formas mais diferenciadas. Podemos ver, por exemplo, que a educadora **Maria Helena** já possuía o gosto por ensinar desde a infância, desenvolvendo-o na adolescência e sedimentando-o na fase adulta:

Sempre gostei de ler, desde os 10 anos, 11 anos. Toda pessoa que entrava na minha casa, se não sabia ler, eu tinha que ensinar. Então é uma coisa assim: eu sempre ensinei em casa, desde criança.

Esse grupo SIRENA é rádio, aí eu tinha que ir na Rua São José, pegar uma porção de papéis e ia pra igreja católica. Toda igreja católica antigamente tinha alfabetização de adultos. E aí nesse grupo eu ia lá na tal rua, naquele prédio em cima do terminal rodoviário, pegava uma porção de papéis, ia pra uma sala que a igreja dava, tava tudo ligado e lá ligava o rádio da igreja, então era praticamente uma alfabetização onde eu era uma monitora.

O Betinho fez aquela campanha, você sabe, “Campanha pela vida e contra a fome”, aquele negócio todo e eu logo fui. É aquela coisa de você ir em busca do que acredita. Aí eu cheguei e falei: é o seguinte, eu vou fazer parte da campanha, mas eu me recuso a dar sopa pra pobre, a dar agasalho, eu quero alfabetização. Aí a moça disse: “você escreve aqui” e me chamou dez dias depois.

No caso da educadora **Valéria**, houve a influência da vida profissional de sua mãe, que já transitava no meio educacional, ora como professora, ora como secretária, o que possibilitou a ela essa convivência com a escola e, conseqüentemente, o despertar do gosto pela área, conforme vemos abaixo:

Minha mãe era professora. Então, por muitas vezes, naquela época, costumava levar a gente pras escolas. Então, eu já brincava um pouco naquele meio, de escrever no quadro, de estar nesse ambiente de escola. Depois, ela foi, passou a trabalhar na secretaria, e também eu acabava acompanhando isso desde criança. Na mesma escola que eu estudava, ela trabalhava. Então, eu tinha esse trânsito já nesse ambiente escolar, eu tinha esse sonho mesmo, de ser professora. Queria ser professora, e aí foi.

Não foi diferente com o educador **Antonio**, que iniciou sua atividade docente também na adolescência, envolvendo-se com a alfabetização de adultos no Movimento Brasileiro de

Alfabetização (MOBRAL), antes mesmo de concluir seu processo de escolarização, no ensino fundamental, assumindo uma turma em sua própria comunidade rural:

Eu nasci no sítio, fui criado lá na roça mesmo, como muita gente. Foi lá que na época, apareceu aquele curso de alfabetização de adultos, o famoso MOBRAL. Então, eu já tinha a quarta série primária e era curioso, era observador, e tinha muita gente carente na minha região. A maioria da população da comunidade era analfabeta, minha família também, muita gente analfabeta: minha mãe era analfabeta, meus irmãos mais velhos, eu sou o oitavo de doze. Então eu fui à Prefeitura e me inscrevi, e eles fizeram o treinamento conosco, com a turma lá, e eu passei a trabalhar no MOBRAL.

No caso do educador **Paulo**, essa inserção profissional ocorreu na fase adulta, já como profissional da educação, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, por meio de um projeto de extensão da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), que buscou uma aproximação com essa rede municipal, iniciando uma discussão sobre a temática com educadores dessa rede, com o objetivo de levar a EJA ao município:

Em 2005 eles fizeram um projeto muito bonito de implantar a educação de jovens e adultos na prefeitura, na rede, e ali eles abriram uma discussão que, a partir dessa discussão, eu vi a possibilidade de existir um outro jeito de saber lidar com o adulto, porque desde 81, nós trabalhamos com ensino supletivo de curta duração, semestral, mas era uma coisa muito doida: o que fazer em um ano e seis meses, com um trabalhador que trabalha o dia todo, chega a noite cansado e tem que assimilar esse conteúdo todo? Até que, em 2005, eles apresentaram esse projeto.

Em algumas situações, na visão desses educadores, a inserção na educação de jovens e adultos se deu por uma opção do próprio educador, por uma busca particular dele, por afinidade com a área, mas em outras situações, essa inserção ocorreu mais por uma falta de opção do profissional, devido às contingências da realidade e à necessidade de assumir uma turma, independentemente da modalidade em que se encontrava essa turma, como foi o caso do educador **Antonio**:

Quando você entra pra rede, que você tá começando, não pode fazer escolhas. Você chega lá pra atribuição, você está inscrito pra ser professor e é iniciante, não é professor efetivo. Você automaticamente tem que pegar aquilo que pode ser oferecido. Então, automaticamente, na atribuição, falam assim: nós temos tantas classes de ensino regular e tem tantas classes de educação de jovens e adultos (na época falavam

supletivo) Então eu tinha que pegar o que aparecia, que era obrigado, que é questão de sobrevivência.

Essa situação também pode ser vista na trajetória de **Maria Paula**, que inicia sua atividade docente por um acaso, pelo convite de uma amiga, deixando o comércio onde já trabalhava e voltando-se para essa área de atuação por uma carência de profissionais da área na comunidade onde vivia:

Quando eu cheguei na sala de aula eu entendi porque ninguém queria a sala, uma sala de um bairro pobre de Santa Rita onde a professora quando chegava tinha um policial na porta, pra pegar a arma dos alunos que eles entravam prá assistir aula e ao sair eles pegavam o canivete, a faca desse próprio policial, e isso me assustou. Eu disse: meu Deus, o que é isso? Continuei dando a minha aula e a primeira coisa que busquei foi conquistar a confiança desses educandos...

Outros educadores apontam que se voltaram para a EJA por vivenciar um sentimento de identificação com o educando adulto, ou mesmo por uma projeção de expectativas, às vezes por ter vivido em sua infância ou adolescência situações parecidas em relação às pessoas de sua família, como é o caso do educador **Waldeck**, que nos relata com orgulho:

A entrada pra EJA é o ponto mais romântico da minha caminhada, porque a pessoa que me entusiasmou a mergulhar na área da educação de jovens e adultos foi o meu pai. Meu pai veio do Nordeste, Teresina, com mal mal um primeiro grau e aí ele conseguiu de uma forma mesmo sacrificante, trabalhando na obra, uma formação através do supletivo, chegando até a fazer o curso técnico na área civil. Ele hoje é mestre de obra e conseguiu uma formação educacional através do supletivo e conseguiu dar essa formação em função do supletivo! Então, quer dizer, esse histórico dele eu observei, pesquisei e comecei a partir prá essa área.

Outros, ainda, sentiram-se estimulados a trabalhar com a EJA por vivenciarem, dentro de suas famílias, situações de analfabetismo ou baixa escolaridade, sentindo na pele as consequências dessa situação, como é o caso da educadora **Maria Paula**, que se empolga com a possibilidade de influenciar positivamente seu esposo, lecionando para ele e seus colegas:

Meu esposo é da construção civil e eu sempre dizia assim: o que eu quero é exatamente isso: é mostrar para o meu aluno que ele é capaz de fazer a diferença, não só na sala de aula, mas a postura dele enquanto colega de trabalho, enquanto pai de família.

Já no caso da educadora **Jane**, o estímulo para trabalhar com educação foi a possibilidade de ficar mais perto dos estudos dos filhos e poder, assim, acompanhar melhor todo o processo e, com o tempo, o gosto que foi tomando pelo campo de atuação, como vemos a seguir:

Eu não tinha pretensão nenhuma de ser professora, tanto que me formei com 34 anos. Eu fiz o antigo supletivo. Então, quando eu cheguei em Curitiba, meus filhos estudavam numa escola e eu queria acompanhar, ficar mais próxima deles. Aí fui convidada pra participar da Associação de Pais e Mestres. Na época foi o gosto pela escola, estar acompanhando eles, estar junto. Aí tinha um contrato que o Estado fazia, contratava gente pra trabalhar na secretaria, pra ajudar, e eu comecei assim e tomei gosto. Terminei o ensino médio e fiz o vestibular aqui no Paraná. Eu já tava dentro, fui tomando gosto pela escola, pelo chão da escola, o cotidiano, a trajetória ali.

Podemos interpretar, então, que esse entusiasmo dos educadores no desenvolvimento de seu trabalho se deve à sua trajetória de vida, pela identificação com os educandos adultos, pela associação à sua própria luta, ou à luta de seus familiares, por vivenciarem situações semelhantes e por quererem transformar essa realidade dos educandos da forma como não lhes foi possível modificar a sua própria situação ou mesmo a de seus pares. É o que podemos ver na fala do educador **Waldeck**:

Ninguém abandona a escola porque quer! Por algum motivo ele saiu, abandonou a escola, muitos até por questões financeiras, questões de criar os seus filhos, muitos assumem uma família, porque morreu o pai, a mãe, aquela coisa toda. E depois de um determinado período, ele sentiu a necessidade de voltar pra escola! Então se ele sentiu a necessidade de voltar pra escola, ele é um super-herói! Então quer dizer, o primeiro ato heróico dele, foi assumir que ele tem que voltar pra escola! Então quer dizer, pra que ele dê continuidade a esse ato heróico dele, a escola tem que fazer sua parte!

Essa situação lhes dá, então, uma clareza e uma compreensão da situação concreta de seus educandos, como pessoas que lutam por seus direitos como cidadãos e, nesse sentido, merecem ser respeitados e valorizados. Ocorre com esses educadores, então, um processo de identificação de classe, que os motiva e mobiliza para o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi a de desenvolver uma investigação sobre a formação do educador de jovens e adultos no Brasil, identificando os desafios que se interpõem na construção da profissionalidade docente desse educador diante das contingências do cenário educacional do país. Este projeto surgiu da constatação, na vivência e nos estudos sobre a temática, de que os educadores de jovens e adultos, no Brasil, atuam em sala de aula, com turmas de EJA, sem ter passado, anteriormente, por um processo de formação dentro dessa área específica (SOARES E SIMÕES, 2005). Geralmente, são educadores do sistema regular de ensino, que tiveram uma formação em cursos de Licenciatura, nos quais as questões referentes à prática educativa com turmas de jovens e adultos não foram abordadas de forma profunda, tendo sido vistas apenas superficialmente, em disciplinas optativas desses cursos, ou nem mesmo dessa forma. Isso acaba por gerar dificuldades ao professor da EJA, no desenvolvimento de seu trabalho, pois esse profissional tem de enfrentar uma realidade diferenciada daquela para a qual foi preparado, sem a devida qualificação, vivenciando situações de insegurança e desconforto.

Segundo Vóvio (2010), conhecer de que forma os saberes são apropriados pelos educadores em sua prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas formativas. Entre as questões fundamentais que balizaram este estudo, então, estiveram: quem é esse educador que trabalha com a educação de jovens e adultos no Brasil? Que formação inicial/acadêmica ele traz para o desenvolvimento de seu trabalho? Como se deu sua inserção profissional no campo da EJA? Que dificuldades e desafios ele encontrou e ainda encontra no desenvolvimento de seu trabalho? Que caminhos buscou e ainda tem buscado para o enfrentamento desses desafios? Que olhar esse educador tem sobre sua trajetória formativa?

No início deste trabalho, situamos e delimitamos a problemática, contextualizando historicamente a EJA no país, situando a formação do educador, de um modo geral, nesse contexto e focando a atenção no contexto da formação do educador de jovens e adultos. Nesse processo, buscamos uma base teórica que fundamentasse essa contextualização e delimitamos especificamente a problemática – a formação de educadores de jovens e adultos no Brasil. Em seguida, desenvolvemos a pesquisa, coletando e analisamos os dados, utilizando, para tal, questionários e entrevistas individuais em profundidade.

A partir da análise dos dados, abordamos os desafios e as possibilidades que permeiam o campo da formação do educador de jovens e adultos no Brasil, como resultado obtido na

análise dos questionários aplicados durante a pesquisa. A partir daí, então, buscamos analisar a configuração da profissionalidade docente desses educadores no contexto da EJA. Analisamos, em seguida, a realidade da EJA, pela fala dos educadores durante as entrevistas, buscando compreender a forma como tem se dado a inserção desses educadores no campo de atuação, diante da complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Abordamos ainda a questão da atuação desses educadores, no que se refere à sua forma diferenciada de trabalho, no enfrentamento da falta de recursos apropriados para tal e também as questões referentes à relação desses educadores com seus educandos.

Por fim, analisamos os caminhos formativos que têm sido tomados por esses educadores, diante da ausência de um processo de formação específico em EJA nos cursos de graduação, e buscamos identificar o olhar desses educadores em relação às diversas questões referentes à realidade da EJA: a formação desses educadores, os caminhos percorridos para a sua inserção no trabalho, sua motivação para a atuação com turmas de EJA, suas histórias de luta pela sobrevivência, os problemas e desafios que enfrentam por serem educadores da EJA, sua forma diferenciada de trabalho.

Com o desenvolvimento desta pesquisa sobre a formação de educadores de jovens e adultos, a intenção era a de obter uma compreensão ampla e profunda da temática. Inicialmente, investiguei sobre a configuração da profissionalidade docente que surge no contexto educacional da EJA. Sobre isso, identifiquei, na análise dos dados, que os educadores de jovens e adultos pesquisados têm uma formação muito diversificada, apresentando todos eles uma formação em algum curso de Licenciatura, mas nenhum deles com alguma formação específica na área de EJA. Essa constatação reafirma a importância de se trabalhar, em todos os cursos de formação do profissional da educação, as questões referentes a essa modalidade, visto que todos esses educadores, em algum momento, podem ser direcionados ao trabalho com a EJA, necessitando de uma formação específica para o desenvolvimento de seu trabalho. Porém, segundo Di Pierro (2010), no XV ENDIPE, as redes de ensino e as universidades foram incapazes de enfrentar o histórico desafio da valorização e da formação dos educadores de jovens e adultos e persistem na improvisação de recursos humanos e modelos pedagógicos.

Além disso, alguns dos educadores investigados reforçaram que sua opção pela atividade docente na EJA se deveu à participação em projetos de extensão, o que acabou despertando neles o comprometimento com a área. Ainda afirmaram que ter começado a dar aulas durante o curso de graduação contribuiu significativamente para a sua formação, pois permitiu que aliassem teoria e prática, prática e pesquisa. Isso nos mostra a importância da

extensão universitária na construção dessa profissionalidade docente. Quanto aos motivos que levaram os educadores a atuarem na EJA, foi apontada principalmente a carência de professores para a área, devido à desvalorização desse profissional, aos baixos salários e às precárias condições de trabalho, confirmando a afirmativa de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), de que ser educador de jovens e adultos não se configura como uma opção para a vida profissional, por não ser uma alternativa sedutora. Assim, reafirma-se também, com os dados coletados e analisados, a constatação de Vóvio (2010), de que na EJA encontram-se professores que, em sua grande maioria, não tiveram, em sua formação inicial, disciplinas voltadas para a atuação nessa modalidade e que apóiam suas práticas em saberes construídos na experiência e na educação regular para crianças e adolescentes.

Pela fala dos educadores investigados, na ausência de recursos específicos para um trabalho diferenciado, eles constroem um conhecimento específico, respeitando e considerando a especificidade dos educandos. Aqui constatamos uma situação contraditória: dentro de um ambiente profissional de falta de recursos, de ausência de apoio e de escassez de alternativas, a ocorrência de uma busca individual de formação por esses educadores. Numa situação em que eles, pela falta de condições mínimas para o trabalho, poderiam se tornar profissionais desestimulados de desenvolver um trabalho de qualidade, o que se encontra são educadores comprometidos com a causa, interessados em fazer um bom trabalho e buscar individualmente sua formação. O que se constata, então, diante dessa realidade, é que esses educadores investigados, devido ao seu engajamento e ao seu comprometimento com o campo da EJA, por serem professores envolvidos com os movimentos de Fóruns, têm como forte característica a resiliência, processo em que pessoas atingidas por adversidades lidam com essas de maneira a superá-las e tornam-se mais desenvolvidas a partir desse enfrentamento (BRANDÃO, 2009; RALHA-SIMÕES, 2009; TAVARES, 2009). Esses educadores mostraram-se, por suas falas, profissionais engajados, comprometidos e resilientes – resistentes às diversidades e à precariedade das condições de trabalho. Desenvolvem, com isso, uma criatividade prática, no sentido de se tornarem capazes de construir uma didática diferenciada, propícia a um campo diferenciado de atuação. Isso reafirma a importância dos Fóruns de EJA como espaços formativos, agregadores, propiciadores de engajamento, comprometimento e resiliência. Há que se valorizar mais esse espaço na constituição da profissionalidade docente, pelo crescimento profissional que ele proporciona. Confirma-se, assim, a concepção de Silva (2008) sobre o caráter formativo dos fóruns de EJA, por desenvolverem nos participantes o respeito às diferenças, a aceitação das diversidades e a aprendizagem do diálogo, tão necessários à docência na EJA.

Pudemos verificar que, no contexto da EJA, constitui-se a figura do trabalhador voluntário, que se solidariza com o cidadão a quem foi negado o direito básico da educação, criando e desenvolvendo projetos de alfabetização de adultos, como é o caso da educadora carioca – Maria Helena – e de suas parceiras, que vêm se dedicando à EJA voluntariamente há dezesseis anos. Constitui-se, também, a figura do educador do movimento social, que se envolve com as questões da EJA pelo comprometimento ideológico com a construção da cidadania em seu município, em seu estado e em seu país. Constitui-se a figura do alfabetizador contratado pelos programas de alfabetização do governo, levado a desenvolver seu trabalho a partir de uma formação aligeirada e superficial e tendo um tempo limitado e insuficiente para o cumprimento de seu objetivo – a alfabetização de seus educandos. Por fim, constitui-se a figura do professor do sistema regular de ensino, em turmas de EJA, que traz consigo uma formação em termos de conteúdo – obtida nos cursos de licenciatura que fez – mas sem uma formação pedagógica específica para a atuação com essa realidade diferenciada. No entanto, todos esses educadores investigados, por seu envolvimento com o movimento dos fóruns, vão se tornando profissionais engajados com a causa da educação de jovens e adultos, empenhados firmemente em mediar o processo de aprendizagem do educando adulto, possibilitando-lhe a aquisição dos recursos necessários para a sua vida social. Buscam, de todas as formas, suprir a falta da formação específica. Porém, sempre estarão em situação de desvantagem em relação a todo o conhecimento que já existe construído pelo campo da EJA.

O segundo objetivo da pesquisa foi o de analisar a inserção profissional do educador de jovens e adultos na realidade da EJA, avaliando a forma como se dá essa formação diante da complexidade diferencial desta modalidade de ensino. O que pudemos verificar foi que cada um dos educadores investigados aproximou-se da EJA por um caminho e uma motivação diferente: houve quem se envolvesse com a EJA devido à sua participação em projeto de extensão, ainda como estudantes da graduação, quando lhe foi despertado o interesse pela área; houve quem se aproximasse da EJA por uma questão de solidariedade com a causa do analfabetismo, desenvolvendo, então, um trabalho voluntário; houve quem se envolvesse com a EJA pela possibilidade que o trabalho noturno lhe dava de desenvolver outra atividade durante o dia; houve quem se envolvesse com a EJA por uma questão de identificação com a modalidade, por ter vivenciado situações similares – de analfabetismo e baixa escolarização na fase adulta – ou na família ou por si próprio. Enfim, o que identifica todos eles é o fato de – envolvidos com a EJA inicialmente, por circunstâncias diversas – terem sido tomados por um sentimento de identificação de classe e, em consequência, um comprometimento com este campo de atuação.

Em relação aos caminhos formativos tomados pelos educadores, diante da ausência de um processo de formação específico em EJA nos cursos de graduação, pudemos verificar, nos relatos desses educadores, que esses caminhos têm sido diferentes, embora todos eles demonstrem uma busca individual por essa formação, independentemente do nível de apoio institucional encontrado para tal. Muitos buscam se formar indo às bibliotecas, comprando livros, fazendo intercâmbios de livros com os colegas. Alguns buscam fazer cursos e participar de seminários, palestras, etc. A grande maioria aponta que se forma pela troca de experiências com seus pares e pela reflexão sobre sua prática, buscando o aprimoramento dessa prática a partir daí. Por essas falas, podemos verificar que essa formação, então, especificamente no que se refere à EJA, tem ocorrido, para todos eles, gradativamente, na vivência do cotidiano escolar, na pesquisa bibliográfica sobre o tema, na participação em eventos da área e no envolvimento com os fóruns de EJA. A análise do material empírico nos permitiu confirmar que esses educadores realmente vivenciam o processo de ação-reflexão proposto por Freire, tendo já incorporado esse processo em sua formação e em seu crescimento profissional. Além disso, valorizam e vivenciam concretamente o trabalho coletivo, o diálogo com seus pares, a troca de experiências, conforme propõe Freire.

Percebe-se ainda, na fala desses educadores, uma atitude constante de pesquisa e uma valorização da leitura, apontada por eles como um dos principais caminhos de formação, junto à experiência vivenciada em sala de aula, a convivência com os educandos adultos e a vivência dos desafios cotidianos da prática educativa na EJA. Esses educadores admitem uma mudança de postura na forma de trabalho e atribuem essa mudança à vivência cotidiana da profissão docente e ao enfrentamento dos desafios que lhe são impostos nessa vivência. Destacam, também, o planejamento coletivo como uma marca do campo da EJA, valorizando assim o trabalho coletivo. Apontam como agências formadoras, mais do que as instituições de ensino superior, a Ação Educativa, as SEE's e SME's e principalmente os Fóruns de EJA. Declaram que estão cursando ou já cursaram uma pós graduação, o que demonstra uma busca de crescimento profissional também por essa via. Valorizam essencialmente o processo de ação-reflexão como fator primordial em seu amadurecimento profissional.

Essa iniciativa de buscar uma formação específica, para uma pequena parte desses educadores, partiu das instituições onde estão atuando, que foram desenvolvendo momentos de capacitação: minicursos, palestras, grupos de estudos, etc. Porém, na maioria desses casos, essa capacitação foi desenvolvida em linhas gerais, abordando mais detalhadamente as questões gerais da educação e da prática docente e de forma mais superficial as questões específicas da educação de jovens e adultos. Para a maioria dos educadores entrevistados,

porém, onde as instituições não se ocuparam dessa iniciativa, essa busca de uma formação específica partiu deles mesmos, que foram buscando essa formação por suas próprias iniciativas. Isso confirma a idéia de Vóvio e Bicas (2008) sobre a importância dos encontros entre os educadores, como alternativas de formação, como espaços privilegiados de reflexão, de estudo, de troca de experiências, de busca de alternativas para as questões da prática cotidiana. Segundo elas, nesses encontros, os educadores constroem conhecimentos pedagógicos, ao tomar decisões sobre como agir diante dos alunos, ao avaliar suas necessidades de aprendizagem e ao estabelecer parcerias com colegas na pesquisa do que precisam conhecer. Essa constatação aponta a necessidade de que as agências formadoras valorizem mais, no processo, a escola como espaço de formação, pela troca de experiências que essa propicia, pelos encontros entre professores que enriquecem a prática, pelas reuniões pedagógicas que possibilitam a discussão do processo de ensino, pelos estudos em pequenos grupos que diminuem o isolamento do processo de aprendizagem, enfim, pela riqueza de vivência que essas situações proporcionam, como espaços formativos que são.

Além disso, o que se percebe, na fala desses educadores, é que essa formação específica para a atuação em turmas de EJA foi ocorrendo principalmente pela convivência em sala de aula, no relacionamento com os seus educandos, no enfrentamento dos desafios que foram se interpondo às suas práticas, na observação e reflexão sobre sua própria prática. Tudo isso foi gerando, segundo eles, uma mudança de comportamento, a partir de um amadurecimento profissional e de um aprofundamento gradativo e contínuo de cada um deles nas questões específicas e diferenciadas da EJA. Esses educadores, vivendo a realidade da sala de aula da EJA – do aluno jovem, do aluno adulto, da necessidade da convivência estreita entre estes e de ser ele o mediador deste processo, da carência de recursos didáticos para o trabalho, da ausência de uma orientação para o trabalho – foram sentindo a necessidade de compreender melhor o processo, já que não traziam consigo esse conhecimento e, diante dessa circunstância, foram se vendo obrigados a construir, por si sós, os caminhos formativos para o trabalho ao qual se propunham.

A inserção profissional desses educadores de jovens e adultos, portanto, na realidade da EJA, segundo os depoimentos colhidos, tem ocorrido a cada dia, a cada mês, a cada ano, à medida que esses educadores vão vivenciando essa realidade específica e, a partir daí, vão criando caminhos e alternativas de ação docente para o contexto que se apresenta, utilizando-se dos recursos de que dispõem – compra de livros, assinatura de revistas, pesquisa virtual, discussão em pequenos grupos, troca de experiências em reuniões pedagógicas, participação em eventos voltados para a temática, engajamento nos Fóruns de debate da EJA – regionais,

estaduais e nacionais. Nessa construção, portanto, encontramos professores das mais diversas áreas, formados nos mais diversos cursos de graduação/licenciaturas, ou mesmo sem essa formação acadêmica, quando voltados para a EJA por seu envolvimento com movimentos sociais, programas de alfabetização de adultos do governo ou trabalhos voluntários, não sendo profissionais da área. Isso vai ao encontro da afirmativa de Machado (2010) de que, embora um alto percentual de professores graduados – 82% – atenda a alunos da EJA, muitos alegam não ter recebido formação específica para tal, o que demonstra que o esforço despendido até aqui está longe de representar uma cobertura nacional mínima de oferta de formação continuada para esses educadores.

Isso nos leva a entender que ambas as formas são necessárias à formação do educador de jovens e adultos, complementares entre si: a formação teórica (os cursos e eventos formativos) e a formação pela prática (a discussão coletiva e a reflexão sobre a prática educativa). Ambos têm o mesmo nível de importância no processo de formação do educador e se complementam. Essa realidade confirma a argumentação de Zeichner (2003) de que o processo de formação do educador prossegue ao longo de toda a sua carreira e por mais que se façam programas de formação de professores, só conseguiremos preparar esses educadores para que comecem a ensinar, já que esse processo de aprendizagem nunca termina. Isso vai ao encontro também da afirmativa de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), de que a identidade docente é construída quando esses educadores estão em contato com a prática docente, pela reflexão, o que torna a escola um espaço de formação. Por isso, a necessidade de que a formação desses educadores seja continuada e ocorra ao longo de toda a carreira docente, sempre no sentido de intermediar a prática em sala de aula com a reflexão sobre essa prática, pela discussão coletiva dos desafios que se interpõem ao processo e, consequentemente, dos caminhos de enfrentamento desses.

O terceiro objetivo da pesquisa era o de identificar os desafios e as possibilidades que têm permeado o campo de atuação e de formação desses educadores, analisando os processos que constituem esses sujeitos em educadores da EJA, a partir de sua inserção profissional. Como desafios, foram apontados, principalmente, a heterogeneidade cognitiva, motivacional e etária dos educandos; a falta de materiais didáticos específicos para a EJA; a baixa autoestima dos educandos; o alto índice de evasão escolar e a rigidez institucional na organização dos currículos para a EJA. Alguns dos educadores investigados apontaram a falta de um espaço institucional para discussão de uma proposta pedagógica para esse público e a ausência de um coordenador pedagógico com formação na EJA, para a orientação do trabalho. Essa situação alerta para a necessidade de se investir na formação específica também dos gestores do

processo, já que esses constituem parte importante do processo (FRANCO, 2010). Ainda foram citados como dificuldades do processo de ensino: a juvenilização, o cansaço e os problemas de saúde dos educandos, a falta de estrutura das salas, a falta de condução, a violência, os baixos salários dos professores.

Em relação à heterogeneidade, os dados confirmam a afirmativa de Vóvio (2010, p.68) de que os educandos da EJA

formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida.

Em relação à juvenilização dos educandos, Machado (2010), em sua fala no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, explica que a ida dos jovens para o médio da EJA, infelizmente, não significa uma valorização da EJA, mas sim, a corrida da juventude para pegar seu certificado mais rapidamente. Sobre essa questão, Schneider e Fonseca (2010) explicam que existe uma contradição na EJA: ao mesmo tempo em que ela é o lugar desse aluno jovem, que não se enquadra às normas da escola regular e que tem ali sua última chance de escolarização, ela não é o lugar desse mesmo aluno, pois se destina àqueles que trabalham e querem estudar.

Como possibilidades, pudemos identificar diferenciadas formas de trabalho dos educadores, na criação de caminhos alternativos para o enfrentamento desses desafios: a utilização da monitoria, na qual os educandos mais adiantados vão sendo estimulados a colaborar com os educandos mais lentos na aprendizagem; o diálogo entre educador e educandos, no sentido de motivá-los para os estudos, bem como, de levantar a sua autoestima e desenvolver neles a paciência e a aceitação do ritmo próprio de cada colega; a criatividade para criar e adaptar materiais didáticos para o processo. Ainda como alternativas buscadas pelos educadores para um trabalho de acordo com a realidade específica, foram apontadas a adequação de temas e a seleção de textos adequados a essa diversidade, trazendo o cotidiano dos alunos para a sala de aula; a busca pelos cursos de pós-graduação e pela formação continuada oferecida pelas SME's e SRE's; a pesquisa sobre a bibliografia referente à área; a participação em reuniões, seminários, congressos, Fóruns, ENEJAs; a utilização da internet como fonte de pesquisa; a consideração das especificidades dos alunos do ponto de vista do cultural, cognitivo, psicológico, social e econômico; o desenvolvimento de um trabalho

integrado entre todas as disciplinas; o planejamento coletivo; a adaptação de materiais; a utilização de recursos audiovisuais, materiais concretos e atividades de entretenimento. E, ainda, os registros do trabalho desenvolvido; o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas; a realização de aulas que estabeleçam relação entre o conteúdo e as suas vivências; a utilização da TV para discussão de temas atuais.

O que pudemos verificar, pelas falas desses educadores, é que eles não se acomodam à realidade posta, mas ao contrário, enfrentam com determinação cada desafio, aprimorando o processo de ensino a cada dia. São educadores incomodados e não acomodados, talvez pelo envolvimento com os Fóruns de EJA, o que lhes desperta o comprometimento com o campo de atuação. É assim, portanto, que se dá o processo de formação desse educador de jovens e adultos – na vivência cotidiana da realidade da EJA, no enfrentamento das dificuldades que se interpõem à sua prática e na busca de alternativas para a superação dessas dificuldades. Isso confirma as idéias de Nóvoa (1992) de que a formação do educador não se constrói apenas pela acumulação de cursos, mas, principalmente, pela reconstrução permanente de sua identidade, pela reflexão crítica sobre suas práticas.

Ainda, na análise do material empírico, pudemos visualizar, mais do que o diálogo proposto por Freire para o desenvolvimento do processo docente, na construção dessa profissionalidade, a valorização da postura de escuta e de acolhimento desses educadores em relação aos seus educandos. Freire propõe que a educação precisa ser dialógica e que o diálogo é essencial para que ocorra a aprendizagem. Porém, nas falas dos educadores investigados, pudemos identificar uma maior valorização da escuta e do acolhimento do educando adulto. Os educadores falam em diálogo, mas insistem mais na importância da escuta do educando, reafirmando em todo momento como foi importante essa aprendizagem para eles: a de ouvir o educando, e de escutá-los na manifestação de seus anseios e de suas angústias durante o processo. Além disso, reafirmam a todo momento também a importância do acolhimento desse educando, que chega para o processo de ensino depois de um longo tempo afastados dos estudos e, principalmente, depois de uma longa história de desistência e desmotivação em relação aos estudos. Esses educadores relatam que descobrem, pela vivência da docência, a importância de serem professores que acolhem seus educandos adultos em sua decisão de retomarem os estudos e de serem professores que enxergam seus alunos, percebem-nos como pessoas que trazem uma história, que trazem uma bagagem cultural, que trazem medos, desconfiças, dúvidas, idéias formadas sobre o mundo, sobre a vida, sobre o processo de ensino, etc. Essa é uma grande conquista desses educadores: a aprendizagem da escuta e do acolhimento, já que o diálogo não existe sem essas duas etapas, antecedentes.

Além disso, um sentimento de reconhecimento e de identificação com o trabalho, como se vissem a si mesmos e a seus pais em um espelho, pelo olhar da vivência dos alunos, como um processo de identificação de classe. E, ainda, a busca pela motivação desses educandos, pelo incentivo aos estudos e pelo estímulo à autoconfiança, surgindo como tarefas docentes, que cada um desses educadores vai assumindo no decorrer de seu trabalho. Porém, é importante destacar que esses educadores não estão apenas criando alternativas de trabalho ou mesmo aprendendo com suas próprias experiências, mas estão, também e principalmente, se inscrevendo em uma tradição e tentando resgatar esses laços com a educação popular, como tributários de uma tradição, continuadores e recriadores dessa. É nesse sentido que esses educadores, então, buscam o trabalho coletivo, a troca de experiências, o diálogo com seus pares, a superação da infantilização, o manejo da heterogeneidade, o relacionamento dos saberes construídos na prática com os saberes sistematizados em estudos de disciplinas específicas tradicionais, o enfrentamento das condições precárias de ensino e aprendizagem, o estudo, a leitura e a pesquisa como dimensões ao mesmo tempo individuais e compartilhadas, o enfrentamento da rigidez da organização espaço-temporal da escola e da evasão, o engajamento no movimento de EJA e o compromisso com esse movimento.

Essas constatações nos reafirmam a concepção de Freire (1995) de que o educador não é o que apenas educa, mas o que é educado enquanto educa, em diálogo com o educando, que também educa ao ser educado, numa tarefa de desvendar a realidade, recriando o conhecimento pela inserção lúcida nesta realidade. Além disso, segundo Freire (1987), a dialogicidade não começa quando o educador se encontra com os educandos em uma situação pedagógica, mas anterior a isso, quando ele se pergunta em torno do que vai dialogar com esses educandos. Sendo assim, segundo o autor, o educador é sempre um sujeito cognoscente, já que se encontra dialogicamente com seus educandos, constantemente, na reflexão sobre a realidade existente. Por fim, Freire explica que um alargamento de horizontes nasce da tentativa de resposta à necessidade, que faz o educador refletir sobre a prática: o esclarecimento de um ponto desnuda outro ponto e assim por diante; pensando a prática, esse educador aprende a pensar melhor e pensar melhor lhe ensina a praticar melhor. É o que tem ocorrido com esses educadores em todo o seu processo de formação.

Por fim, em relação ao quarto objetivo – o de analisar o olhar desses educadores em relação à sua profissão diante das contingências enfrentadas – os relatos dos oito educadores de jovens e adultos selecionados nos possibilitou entender sua forma de encarar as diversas questões referentes à realidade da EJA: a formação, os caminhos percorridos para a inserção no trabalho, sua motivação para a atuação com a EJA, os problemas e desafios que enfrentam,

a paixão que desenvolvem pelo trabalho, a forma diferenciada de trabalhar. Em relação a esse objetivo, verificamos que o olhar da maioria dos educadores entrevistados sobre suas vidas fala de uma história de luta pela sobrevivência, incluindo-se aí a dificuldade em dar continuidade aos estudos na infância e na adolescência. Apesar disso, enfrentam as dificuldades que se apresentam e conseguem concluir um curso de licenciatura. Porém, segundo eles, esses cursos não os habilitam para o trabalho com a EJA, pois não abordam de forma aprofundada as questões referentes a esse campo de atuação. Em consequência, são levados a optar pelo caminho da autoformação, ou seja, pela busca individual da formação continuada, para complementar o que a formação inicial não lhes ofereceu. Importante comentar que, pelos seus relatos, esses educadores, apesar de todas as limitações que enfrentam em sua formação e em sua atuação docente, não se acomodam, mas ao contrário, desenvolvem um entusiasmo com o trabalho, devido à identificação com os educandos, por associarem a vida desses educandos às suas próprias vidas, projetando neles suas expectativas de sucesso e de enfrentamento.

Há que se reconhecer que, embora o percurso de pesquisa desenvolvido tenha trazido a possibilidade de algumas reflexões, o tempo delimitado para o desenvolvimento dessa pesquisa foi insuficiente para um maior aprofundamento em algumas questões que surgiram na construção do material empírico. Sendo assim, alguns aspectos não puderam ser aprofundados, necessitando de um maior tempo para tal e, devido a isso, serão guardados para as próximas pesquisas, como por exemplo: a discussão das questões de contrato, salário, carreira, a questão referente às agências de formação, dentre outras.

No entanto, diante do contexto encontrado pela investigação desenvolvida e aqui apresentado, verificou-se a necessidade de que os governos encarem a educação de jovens e adultos de uma forma mais séria e consistente, abandonando a antiga e ultrapassada idéia, tão comum desde a década de 40, das campanhas superficiais de alfabetização e dos cursos aligeirados de escolarização dos jovens e dos adultos. Reafirma-se a necessidade de que esses governos encarem, de uma vez por todas, a educação de jovens e adultos como uma modalidade de ensino, dedicando-lhe as condições mínimas necessárias a um efetivo desenvolvimento do processo de ensino: salas de aula minimamente estruturadas, currículos flexíveis e adaptados à realidade da EJA, atendimento diferenciado desses educandos, recursos didáticos propícios ao trabalho e valorização do corpo docente dessa modalidade, traduzida por uma justa remuneração e, principalmente, por uma consistente formação desses profissionais – tanto inicial/acadêmica, com a criação de disciplinas obrigatórias sobre EJA nas licenciaturas – quanto continuada, com o oferecimento de cursos voltados

especificamente para a questão da EJA, ancorados no processo de ação-reflexão proposto por Freire. Sobre isto, Di Pierro (2010) argumenta que, embora a formação de educadores para a EJA e sua profissionalização sejam pontos de convergência no discurso acadêmico e político, ainda constituem fonte permanente de tensões, pois quase não se avançou nessa área. Assim, segundo a autora, essa ainda é uma lacuna a ser preenchida pelas políticas federais, que precisam induzir as IES a realizar pesquisas, a incluir a temática em seus currículos e a promover a especialização e a formação continuada para esses educadores.

Enquanto isso não ocorrer, seremos obrigados a assistir a EJA acontecendo de forma improvisada, pelas mãos dos próprios docentes que com ela se envolvam e pela busca individual de cada um deles pelos subsídios necessários para a sua formação e para a sua prática cotidiana. Sem dúvida alguma, há que se respeitar a luta desses profissionais, que se fazem educadores de jovens e adultos e constroem sua profissionalidade docente por sua própria vivência e prática educativa, por sua criatividade, por sua resiliência. Porém, é preciso admitir que esse não é o melhor caminho para a formação desses profissionais, havendo necessidade de um maior cuidado com esse processo. A luta, a vivência, o comprometimento, a criatividade e a resiliência do educador de jovens e adultos são essenciais para o desenvolvimento de uma prática efetiva, mas não é o bastante para uma construção séria dessa modalidade, havendo a necessidade de um olhar mais cuidadoso sobre a temática para a construção de um programa de formação desse profissional.

Os caminhos de formação buscados, embora interessantes em algumas histórias, por serem resultado de uma construção pessoal, nem sempre vão atingir igualmente a todos os educadores, ou mesmo que atinjam, serão sempre insuficientes diante da complexidade do campo de atuação. Além disso, esses caminhos formativos são mais penosos e mais longos do que o seriam caso ocorresse um processo sistemático de formação. Sem dúvida, são caminhos muito interessantes, pois são construídos pelos próprios educadores, pela vivência, pela resiliência, pelo engajamento, pela militância, mas embora sejam interessantes, são insuficientes e talvez não contemplem aqueles educadores que não se encontram envolvidos no movimento de fóruns! Afinal, essa resiliência identificada na construção do material empírico pode estar associada ao engajamento e à militância dos educadores selecionados para a pesquisa, participantes que são dos movimentos de fóruns, não sendo uma realidade para a maioria dos educadores desse campo de atuação.

A seleção de educadores envolvidos com Fóruns não nos possibilitou analisar a situação de isolamento em que vivem aqueles que se encontram nas salas de aula da EJA, sem os recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho e sem a formação encontrada

pelos outros nos movimentos de fóruns. Ainda, a seleção de educadores com um maior tempo de serviço nos impossibilitou a análise da situação de provisoriedade daqueles educadores que, por não encontrarem um apoio institucional e as condições mínimas para o trabalho, acabam desistindo desse campo de atuação, voltando-se para as turmas do ensino regular.

Enfim, diante da análise aqui desenvolvida, algumas conclusões podem ser tiradas, no que se refere às implicações de tudo o que foi exposto, no processo de formação do educador de jovens e adultos, que sejam:

- As licenciaturas precisam incluir em seus currículos as questões referentes ao campo de atuação da EJA, visto que todos os graduandos, ao se tornarem profissionais da educação, poderão ser direcionados ao trabalho com essa modalidade, necessitando de uma formação específica para o desenvolvimento do trabalho;
- As instituições de ensino superior precisam valorizar e incentivar mais o desenvolvimento de projetos de extensão, já que esses têm sido responsáveis pelo envolvimento dos graduandos com o campo da EJA, pela motivação desses com o trabalho e pelo comprometimento com a área, contribuindo significativamente para a sua formação, por permitir que aliem teoria e prática, prática e pesquisa;
- As agências formadoras do educador da EJA precisam incluir em seus currículos a prática da consulta bibliográfica nas bibliotecas e o intercâmbio de livros entre os graduandos, práticas que têm sido utilizadas com sucesso pelos educadores investigados na busca de formação. Também devem incluir em seus currículos a prática da troca de experiências entre os educadores para a reflexão sobre a prática, buscando o aprimoramento dessa prática, o que tem sido feito pelos educadores e tem trazido, segundo eles, bons resultados. Destaca-se aqui a importância dos encontros entre os educadores, como alternativas de formação, por serem espaços privilegiados de reflexão, de estudo e de busca de alternativas para as questões da prática cotidiana.
- Ainda, é preciso que as agências formadoras valorizem, em seus currículos, a convivência em sala de aula, o relacionamento com os educandos, o enfrentamento dos desafios que se interpõem às práticas, a observação e a reflexão sobre a própria prática, por gerar nos educadores a mudança de comportamento, o amadurecimento profissional e o aprofundamento gradativo e contínuo nas questões específicas e diferenciadas da EJA, pela busca da compreensão do processo e da construção de caminhos formativos para o trabalho.

Esses educadores necessitam, então, de uma formação mais consistente e sistemática e de uma política pública de formação do educador da EJA. É preciso que se pense em um processo consistente de formação deste profissional – educador de jovens e adultos – que

tenha sua base em curso de graduação, inserindo-se nos cursos de pedagogia e licenciaturas algumas disciplinas sobre a temática, estimulando-se o desenvolvimento de projetos de extensão nesse campo de atuação, criando-se condições para que esses educadores tenham a formação continuada em seus locais de trabalho, integrando teoria e prática, pelo incentivo à leitura, à pesquisa, à discussão entre pares, enfim, alimentando “as duas asas do pássaro” – formação teórica e formação prática – ambas complementares e essenciais ao profissional em seu processo de profissionalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A.(org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)** Série Estado do Conhecimento, n. 6, Brasília: MEC / INEP / COMPED, 2002.

APPLE, Michael & NÓVOA, Antonio (org.). **Paulo Freire: política e pedagogia.** Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** In: UNESCO, Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. **A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos.** SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1, [conferência], 22 maio 2006, Belo Horizonte.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003.

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

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. **Um sonho que não serve ao sonhador.** In: UNESCO, Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas.** Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, out. 2005, v. 26, n. 92, 725-751 p.

BONFIM, Paula. **A “cultura do voluntariado” no Brasil: determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade.** Coleções Questões da nossa época, v.5, São Paulo: Cortez, 2010.

BORGES, L. **A formação continuada dos educadores de jovens e adultos.** SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1., [mesa-redonda], 2006, Belo Horizonte.

BRANDÃO, Juliana Mendanha. **Resiliência: de que se trata? O conceito e suas imprecisões.** Dissertação de Mestrado, UFMG, 2009.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (org). **Professores: identidade, profissionalização e formação.** Coleção Edvcere, Belo Horizonte, MG : Argumentum, 2009.

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

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPED (1994-1998).** In: ANDRÉ, M. (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

BUENO, B.O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, p.11-30, jan / jun 2002.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. **A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, Anais (cd-room), Rio de Janeiro, 2000.

CANÁRIO, Rui (org). **Formação e situações de trabalho.** Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto, 2003.

CARRANO, Paulo José Rodrigues. **Identities juvenis e escola.** In: UNESCO, Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

CARVALHO, J.M.; SIMÕES, R.H.S. **O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos.** In: ANDRÉ, M. (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

COLEÇÃO EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, agosto de 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC, Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DALEPIANE, J. **Desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos.** SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1., [mesa-redonda], 23 maio 2006, Belo Horizonte.

DEBERT, Guita G. **Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral.** 2. ed. In: CARDOSO, R. (org.). Aventura antropológica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Das histórias de vida às histórias de formação.** In: SOUZA, Eliseu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

DEVAUX, B. **Regulação: um conceito de utilização geral e regulável.** *Communication aux journées d'études.* RAPPE. Paris, mars, 2004.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; FONSECA, M.C.F.R. **Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder.** 2., ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: Análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005).** SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1., [mesa-redonda], 2006, Belo Horizonte.

_____. **Pesquisas de histórias de vida e os contextos sócio-culturais na formação docente.** In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2006, Recife, Pernambuco, Brasil. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) [Publicação eletrônica Cd-rom]. Recife, Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2006, v. 1, p. 1-11.

_____. **Pesquisas com histórias de vida na formação docente.** In: 30a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu, Minas Gerais. 30a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - Resumos. Rio de Janeiro: ANPED, 2007, v. 1., p. 19-20.

_____. **Pesquisas de histórias de vida na formação docente: vantagens, dilemas, paradoxos e tensões.** In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Professores: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009, 276 p.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2000.

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

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, vol. 26, n. 92, out. 2005.

_____. **Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** In: SOARES, Leôncio et al (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, novembro de 2009.

EDUCAÇÃO & REALIDADE. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 26, n. 2, jul/dez. 2001. Tema do Fascículo: Pedagogia, docência e cultura.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 29, n. 2, jul/dez. 2004. Tema do Fascículo: Educação de jovens e adultos, letramento e formação de professores.

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

FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

FISCHER, N. B. **A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos.** SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1., [debatedor da conferência], 22 maio 2006, Belo Horizonte.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

Formação de educadores de jovens e adultos. Revista de Educação de Jovens e Adultos, Coleção Alfabetização e Cidadania, n. 13, São Paulo, RAAAB, dez. 2001.

FRANCO, Francisco Carlos. **A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido,** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia**, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2009.

_____. **Educação como prática da liberdade**, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.

_____. **Cartas a Cristina**, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

_____. **Ação cultural para liberdade**, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

_____. **Importância do ato de ler**, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

FREITAS, H.C.L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, set. 2002.

GARRIDO, E. **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Série Estado do Conhecimento, n. 10, Brasília: MEC / INEP, 2006.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (editores). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad. de Pedrinho A. Guaresch, 6. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HADDAD, Sérgio (org.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Ed. Global, 2007.

IRELAND, Timothy. **Uma prática educativa com operários da construção**. In: UNESCO, Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

KADOURI, Mokhtar. **Dinâmicas identitárias e relações com a formação**. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Professores: identidade, profissionalização e formação, Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009, 276 p.

KLEIMAN, Ângela B. **O papel da análise da interação no contexto de formação da alfabetizadora: respostas prontas, perguntas por fazer.** In: KLEIMAN, B. Ângela, SIGNORINI, Inês [et al.]. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. 2. ed., Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LUDCKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

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

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

MACHADO, Maria Margarida. **Processos de formação de educadores de jovens e adultos e os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil.** In: SOARES, Leôncio et al. (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **A formação do educador de jovens e adultos na perspectiva da escolarização.** SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 3., Porto Alegre, 2010.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz. **Memórias e registros da escola e da não-escola.** In: SOUZA, Eliseu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

MINAYO, M. Cecília de S. (org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar.** In: SOUZA, Eliseu Clementino de;

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

MOLL, Jaqueline. (org.) **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo (org.). **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro, Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999, 228 p.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Vida de Professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, Coleção Alfabetização e Cidadania, n.11, São Paulo, RAAAB, 2001.

_____. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. Florianópolis: Perspectiva, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In: UNESCO, Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PETITAT, André. **Produção da Escola / produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.** Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 2006.

RALHA-SIMÕES, Helena. **Resiliência e desenvolvimento pessoal.** In: TAVARES, José (org) Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, 2009.

SCARFÓ, Francisco. **A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva.** In: UNESCO, Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

SCNHEIDER, Sonia Maria; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Esse é o meu lugar...esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA.** Anais da 33ª Reunião da ANPED, outubro de 2010, Caxambu.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Tópicos em história recente da EJA: a formação pela vivência nos fóruns regionais mineiros**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Presença Pedagógica, v. 2, n. 11, Belo Horizonte: Dimensão, set/out. 1996.

_____. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir**. In: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Coleção Alfabetização e Cidadania – Políticas Públicas e EJA, n. 17, São Paulo, RAAAB, maio de 2004.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC / UNESCO, 2006.

SOARES, Leôncio. **Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia**. In: SOARES, Leôncio *et al.* (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

TAVARES, José (org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

TORRES, R.M. **Tendências da formação de professores nos anos 90.** In: WARDE, M.J. (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.* São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetória de educadores de jovens e adultos no Brasil.** Belo Horizonte, Tese de Doutorado, UFMG, 2006.

VÓVIO, Cláudia Lemos; BICAS, Maurilene de Souza. **Formação de educadores: aprendendo com a experiência.** In: UNESCO, *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.* Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** 2. ed., Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência.** In: SOARES, Leôncio et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas.* São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AO REPRESENTANTE **ESTADUAL DOS FÓRUNS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Belo Horizonte, 17 de setembro de 2008

Caro representante do Fórum Estadual de EJA de,

Estou cursando Doutorado na UFMG e meu objeto de pesquisa é o processo de formação do educador de jovens e adultos no Brasil. Nesse sentido, com o intuito de coletar dados para este estudo, pretendo aplicar um questionário em um educador de EJA de cada Estado, tomando como critério para a seleção destes uma participação assídua nos Fóruns Estaduais e um maior tempo de serviço no campo da educação de jovens e adultos.

Sendo assim, gostaria de poder contar com sua contribuição, no sentido de indicar um educador de seu Estado para ser sujeito desta pesquisa. Solicito, portanto, que preencha o formulário abaixo, com os dados desse educador, para que eu possa fazer contato com ele no momento necessário, encaminhando-lhe um Questionário para que seja respondido e devolvido via e-mail.

Sem mais, agradeço a colaboração, esperando também contribuir, com meu trabalho, para o aprimoramento do processo de formação dos educadores de jovens e adultos em todo o país.

Atenciosamente,

ROSA CRISTINA PORCARO

ANEXO 2

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO EDUCADOR

ESTADO: _____

NOME: _____

MUNICÍPIO: _____

NÍVEL EM QUE ATUA: _____

INSTITUIÇÃO: _____

TEMPO DE SERVIÇO NA EJA: _____

ENDEREÇO: RUA _____

N. _____ **BAIRRO:** _____

TELEFONE RESIDENCIAL: _____

TELEFONE CELULAR: _____

E-MAIL: _____

ANEXO 3

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Belo Horizonte, 17 de outubro de 2008

Caro(a) Professor(a),

Estou cursando Doutorado na UFMG e o meu tema de pesquisa é: "A formação do educador de jovens e adultos no Brasil: desafios e possibilidades". O objetivo desta pesquisa é o de investigar sobre a forma como tem se dado a formação docente do educador de jovens e adultos no país, já que não existe um processo formal de formação específico para este profissional.

Nesse sentido, gostaria de convidá-lo a contribuir para o meu trabalho, se tornando um sujeito de minha pesquisa. Caso aceite esse desafio, solicito que responda, inicialmente, ao Questionário que segue anexado. Posteriormente, após a análise das respostas destes primeiros questionários, se necessário, estarei encaminhando um segundo questionário e, por fim, com base nestes, selecionarei oito educadores, a quem entrevistarei pessoalmente, indo até a sua cidade natal.

Sendo assim, gostaria de solicitar que me devolva o Questionário respondido o mais breve possível (estou estabelecendo um período médio de duas semanas para que todos me retornem os Questionários), para que eu possa dar andamento à pesquisa.

Desde já, agradeço a imensa contribuição que, tenho certeza, você dará à construção desse trabalho!

Sem mais, atenciosamente,

Rosa Cristina Porcaro

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 25 EDUCADORES

NOME: _____

MUNICÍPIO ONDE CURSOU O ENSINO MÉDIO _____

ESTADO _____ ANO DE CONCLUSÃO _____

CURSO DE GRADUAÇÃO EM _____

CONCLUÍDO NA INSTITUIÇÃO _____

NO MUNICÍPIO DE _____

NO ESTADO DE _____ ANO DE CONCLUSÃO _____

MORA ATUALMENTE NA CIDADE DE: _____

NO ESTADO: _____

CELULAR: _____ TELEFONE RESIDENCIAL: _____

E-MAIL: _____ TELEFONE COMERCIAL: _____

LOCAL DE TRABALHO: _____

NÍVEL, SÉRIE OU TURMA: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA: _____

1 - O QUE O LEVOU A ESCOLHER O TRABALHO COM EDUCAÇÃO?

2 - O QUE O LEVOU A SE VOLTAR PARA O TRABALHO COM EJA?

3 - ONDE VOCE BUSCA SUBSÍDIOS PARA O SEU TRABALHO DOCENTE?

4 - QUAIS SÃO AS MAIORES DIFICULDADES QUE VOCE ENFRENTA NO DESENVOLVIMENTO DO SEU TRABALHO NUMA TURMA DE EJA?

5 - COMO VOCÊ AS ENFRENTA?

6 - CONTE, NAS LINHAS ABAIXO, UM POUCO DE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL:

[illegible]

ANEXO 5

TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA INDIVIDUAL EM PROFUNDIDADE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome completo

Idade

Endereço

E-mail / telefones

Local de trabalho e cargo

Nível, série ou turma

Instituição

Ensino médio: Município onde cursou / Estado / Ano de conclusão

Formação profissional: Quando concluiu o curso / Em que instituição

Em que município / Em que estado

Especialização / Mestrado / Doutorado

Tempo de atuação na educação - Tempo de atuação na EJA

Número de alunos de sua turma - De que idade e de que sexo

1 – A HISTÓRIA PROFISSIONAL:

Relate sobre toda a sua trajetória profissional, em todos os sentidos – geral ou referente à EJA - desde o início dela até os dias de hoje

2 – A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA:

2.1 - Relação com os alunos

2.2 - Planejamento das aulas

2.3 - Recursos e materiais didáticos

2.4 - Livros didáticos

2.5 - Avaliação da aprendizagem

2.6 - Currículo

3 – REFLEXÕES QUANTO AO TRABALHO COM A EJA:

3.1 - Dificuldades e desafios no desenvolvimento do trabalho numa turma de EJA.

3.2 – O Curso de Licenciatura deu a preparação necessária para o trabalho com a EJA? Se não, onde busca subsídios para o seu trabalho docente? O que teve de buscar em termos de formação para atuar na área?

3.3 - Como era a atuação no primeiro ano de trabalho e como é hoje? O que mudou e por que mudou?

ANEXO 6

PÁGINA RETIRADA DO CADERNO DE ATA DA EDUCADORA MARIA HELENA,
DO RIO DE JANEIRO

Rio, 19/1/94

prof- Vera

alunos: Alcides, Vair e Maria Appa-
recida.

O Alcides não conseguiu fazer o dever,
expliquei novamente e ele fez aqui.

A história da Aparecida tinha vários
erros: palavras faltando pedaços. Passei
as palavras erradas para ela fazer em
casa e copiei a história certa no qua-
dro para ela copiar.

O dever da Vair estava todo certo.
Passei frases para o Alcides ler e copiar
e depois separar sílabas. As outras
também separaram sílabas.

Depois passei contas para fazerem aqui
e outras para casa. As contas de menos
tem que ser simples, aquelas de empres-
ta ainda são muito complicadas.

O fato de ter a M. Aparecida e Vair
em outro nível acaba atrasando um
pouco o Alcides. Vamos ver como mais
alunos como vai ficar, talvez separar
em fileiras, mas é difícil.

Beijos

Vera