



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Fabiana Consolação Dias de Sales

**Memórias de formação de professoras da EJA: contribuições para a prática
docente**

Rio de Janeiro

2019

Fabiana Consolação Dias de Sales

Memórias de formação de professoras da EJA: contribuições para a prática docente

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-Graduação de Ensino em Educação
Básica, da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Andrea da Paixão Fernandes

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

S163 Sales, Fabiana Consolação Dias de.

Memórias de formação de professoras da EJA: contribuições para a prática docente / Fabiana Consolação Dias de Sales. – 2019.

126 f : il.

Orientadora: Andreea da Paixão Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Formação de professores - Teses. 2. Educação de jovens e adultos - Teses. 3. Memória - Teses. I. Fernandes, Andreea da Paixão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 371.13

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fabiana Consolação Dias de Sales

Memórias de formação de professoras da EJA: contribuições para a prática docente

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 22 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Andrea da Paixão Fernandes (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dra. Sandra Regina Sales
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Monica Regina Ferreira Lins
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dra. Andrea Rosana Fetzner
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

A meus pais, irmãos e esposo pela parceria e luta diária.

A todos aqueles que acreditam na educação como meio de transformação social.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final do mestrado não é tarefa fácil e eu não teria conseguido se não estivesse cercada de anjos que posso chamar de amigos.

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e a meus pais Romeu e Efigênia pelo amor e dedicação, pois com muita dificuldade puderam oportunizar meus estudos e prover meios necessários para que eu chegassem aqui. Vocês me inspiram.

Ao Leonardo, meu esposo, pela paciência, amor e parceria. Agradeço por ser mais que um companheiro, mas por dividir comigo todo esse processo ajudando a superar os obstáculos e renovando minhas forças com chá e café.

A Juliana, minha irmã e fiel parceira, obrigada pelas leituras, conversas e risadas para tentar diminuir a ansiedade. Assim como nossos pais, você também me inspira.

Aos meus familiares e amigos que souberam compreender minha ausência nesse momento de pesquisa e escrita.

A minha orientadora Andrea, pela acolhida, orientação, compartilhamento de saberes, cuidado e atenção durante todo o percurso. Sou grata pelas relações que a vida me concede, agradeço você por fazer parte deste momento tão importante para mim.

Aos professores Lincoln, Helena Araújo e demais professores do PPGEB / CAp-UERJ, pela parceria, cuidado e trocas de experiências durante as aulas e encontros no grupo de pesquisa.

Agradeço também às professoras Sandra Sales (UFRRJ), Andrea Fetzner (UNIRIO) e Monica Lins (UERJ) por aceitarem participar da banca de avaliação. De alguma forma, todas as contribuições realizadas estão presentes neste trabalho.

Agradecimento e homenagem póstuma à professora Jacqueline Morais que fez importantes contribuições a este trabalho na ocasião da qualificação e por ter me encorajado a me entregar e escrever sobre memórias.

Tenho que agradecer aos colegas e espaços que contribuíram para a minha formação e que para construção da minha identidade docente: E. M. Maria Ângela Moreira pinto (Niterói), E. M. Alfredo Valladão e E. M. Eneyda Rabello de Andrade (Rio de Janeiro), E. M. Ayrton Senna (Nova Iguaçu) e E. M. Albert Sabin (Belford Roxo).

Aos meus colegas do Colégio Pedro II, em especial do *Campus Tijuca I*, pelas oportunidades de trocas e aprendizado diários.

A Mônica Pinheiro por toda parceria e amizade construída tanto no campo profissional quanto pessoal Sua amizade, escuta atenta, estímulo e palavras de força e fé estão sempre presentes.

As professoras Rosa, Pâmmela, Mayara e Elenice, por aceitarem o desafio de participar desta pesquisa e contribuírem para a formação de outros professores na EJA.

Às memórias de todos os professores com quem tive/tenho o prazer de conviver e aprender com suas experiências. Aos meus alunos, que me encorajam e inspiram a ser um ser humano melhor ainda que eu encontre muitas pedras no caminho...

A sociedade depende das mulheres. Todas as nações que as isolem são insociáveis.

Voltaire

Contamos histórias porque afinal de contas as vidas humanas precisam e merecem ser contadas.

Paul Ricoeur, Temps et récit

RESUMO

SALES, Fabiana Consolação Dias de. *Memórias de formação das professoras da EJA: contribuições para a prática docente*. 2019. 126f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A pesquisa aborda a importância da memória para a formação de professores e tem como objetivo geral analisar narrativas autobiográficas através da contribuição de memórias de formação para a prática docente. O texto traz uma discussão a partir das narrativas das professoras, suas práticas e o saber docente articulando com os espaços de interlocução entre políticas públicas, dispositivos legais para a formação de professores e oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos específicos da pesquisa constituem em analisar as trajetórias e experiências das professoras co-autoras, bem como os impactos da formação sobre a prática docente, reconhecer as contribuições da memória como processo formativo, ressignificar saberes e legitimar práticas, lugar de fala, resistência e militância na EJA. Dentre os resultados da pesquisa, é possível destacar que os graves problemas enfrentados pela escola pública não pode ser atribuído somente à formação do professor, mas principalmente a uma estrutura política que torna precário a prestação do serviço público. Os sujeitos da pesquisa são professores captados a partir de contatos profissionais associado ao critério de atuação na Educação de Jovens e Adultos. Todas as professoras atuam na rede pública de educação na região metropolitana e na cidade do Rio de Janeiro, possuem formação em nível superior e participam de formações oferecidas por suas redes de ensino. A pesquisa é de cunho qualitativo ancorada na metodologia de história oral e da pesquisa narrativa. Foi utilizada também a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) para analisar os depoimentos das professoras. A fundamentação teórica é apoiada Le Goff (1990), Halbwachs (1990), Pollak (1989 e 1992) e Bosi (2016) para trabalhar os conceitos de memória. Para fundamentar as reflexões acerca da escola e suas complexidades, apoio-me em Freire (1987), Gadotti (2000) e Saviani (2009). Para definir o campo da EJA, trago as leituras Vargas e Fantinato (2011), Arroyo (2006), Soares, Giovanetti e Gomes (2005). Para desenvolver a metodologia, trago leituras e diálogos com Bauer (2002) e Bardin (2016), Benjamin (1992), além de Bakhtin (2004) para refletir sobre linguagem. As narrativas das professoras apontam a necessidade de ampliação de espaço de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial, além de pesquisas e divulgação de trabalhos. Destaca a importância de se discutir a EJA na formação das outras áreas de conhecimento, tais como a História, Geografia, Matemática, entre outras. Assinala que afetividade, empatia e afinidade são atributos importantes para o trabalho com o jovem e o adulto, mas enfatiza também que o profissional precisa ser valorizado tanto na sua remuneração quanto na estrutura de seu trabalho. Ressalta a necessidade de ampliação de políticas públicas para o acesso e permanência para o aluno na modalidade.

Palavras-chave: Memórias. Narrativas. Formação de professores. EJA.

ABSTRACT

SALES, Fabiana Consolação Dias de. *Memories of teacher training of the EJA: contributions to the teaching practice.* 2019. 126f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The research addresses the importance of memory for teacher training and has the general objective of analyzing autobiographical narratives through the contribution of training memories to teaching practice. The text brings a discussion from the teachers' narratives, their practices and the teaching knowledge articulating with the spaces of dialogue between public policies, legal devices for the training of teachers and the offer of the Youth and Adult Education modality. The specific objectives of the research are to analyze the trajectories and experiences of the co-authored teachers, as well as the impacts of training on teaching practice, to recognize the contributions of memory as a formative process, to reframe knowledge and to legitimize practices, place of speech, resistance and militancy in the EJA. Among the results of the research, it is possible to highlight that the serious problems faced by the public school cannot be attributed only to teacher training, but mainly to a political structure that makes the provision of public service precarious. The research subjects are teachers captured from professional contacts associated with the performance criteria in Youth and Adult Education. All teachers work in the public education network in the metropolitan region and in the city of Rio de Janeiro, have higher education and participate in training offered by their education networks. The research is of a qualitative nature anchored in the methodology of oral history and narrative research. The content analysis technique was also used (BARDIN, 2016) to analyze the teachers' testimonies. The theoretical foundation is supported by Le Goff (1990), Halbwachs (1990), Pollak (1989 and 1992) and Bosi (2016) to work on the concepts of memory. To support the reflections about the school and its complexities, I rely on Freire (1987), Gadotti (2000) and Saviani (2009). To define the field of EJA, I bring the readings Vargas and Fantinato (2011), Arroyo (2006), Soares, Giovanetti and Gomes (2005). To develop the methodology, I bring readings and dialogues with Bauer (2002) and Bardin (2016), Benjamin (1992), as well as Bakhtin (2004) to reflect on language. The teachers' narratives point to the need to expand the space for discussion on Youth and Adult Education in initial training, in addition to research and dissemination of works. It highlights the importance of discussing EJA in the formation of other areas of knowledge, such as History, Geography, Mathematics, among others. It points out that affection, empathy and affinity are important attributes for working with young people and adults, but it also emphasizes that professionals need to be valued both in terms of their remuneration and in the structure of their work. It emphasizes the need to expand public policies for access and permanence for the student in the modality.

Keywords: Memory. Narrative. Teacher training. EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	Perguntas feitas às professoras sobre suas memórias de formação e aproximação com a educação de jovens e adultos	62
QUADRO 2	Esquema de análise categorial-temática sobre a chegada dos professores à eja e suas experiências de formação	66
QUADRO 3	Detalhamento do roteiro de vídeo	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASG – auxiliar de serviços gerais

CEB – Câmara de Educação Básica

CESPEB –Curso de Especialização de Professores da Educação Básica

CFP – Curso de formação de professores

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferencia Internacional de Educação de Adultos

CR – Centro de Referencia

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

CREMEII – Centro de Referencia de Educação de idosos de Itaboraí

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Jovens e Adultos

GLP – Gratificação por Lotação Provisória

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ –Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DA PESQUISADORA - O encontro com o objeto de pesquisa	12
INTRODUÇÃO –	17
1 MEMÓRIAS E NARRATIVAS: o que as professoras contam sobre suas experiências	25
1.1 Evocações das memórias: experiências, conceitos e contribuições teóricas	29
1.2 Histórias de vida e de formação: as narrativas autobiográficas	33
2. EXPERIÊNCIAS FORMAM E TRANSFORMAM OS SABERES DAS PROFESSORAS	39
2.1 Espaços de interlocução e políticas públicas de formação docente	44
2.2 Formação docente na EJA	45
3 METODOLOGIA DE PESQUISA E CAMPO DE AÇÃO – caminhos que trilhamos juntas e leituras realizadas	52
3.1 O encontro das professoras participantes com a metodologia da pesquisa	55
3.2 Pesquisa com narrativa	58
4 AS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO: singularidades, mas com muitos pontos em comum	71
4.1 Apresentação das professoras e suas trajetórias até chegar ao magistério	73
4.1.1 Quem eu sou e de onde venho.....	73
4.1.2 Influência da família	75
4.2 Formação inicial e chegada à EJA	77
4.2.1 Curso Normal	77
4.2.2 Chegada à EJA	79
4.3 Experiência de formação: inicial, continuada e trabalho docente	82
4.3.1 Formação inicial e continuada	83
4.3.2 Prática docente na EJA	85
4.4 Reflexões sobre as trajetórias pessoais e acadêmicas	90
4.4.1 Reflexões sobre a formação.....	91
4.4.2 Reflexões sobre a prática	92
4.4.3 Expectativas e esperança	94
5 O PRODUTO EDUCACIONAL – as interações e produções de escrita	96
5.1 Construção do roteiro do vídeo: considerações importante no processo	98
5.2 Encontro: narrativas de formação de professoras da EJA – o documentário	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A – Trabalhos analisados no capítulo 1.....	124
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizado com as professoras co-autoras	126

MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DA PESQUISADORA - O encontro com o objeto de pesquisa

A memória sempre foi um tema que me atravessou em diferentes tempos e espaços. Fui uma criança que sempre ouviu histórias. Minha família tem origem do interior de Minas Gerais numa região em que não tinha acesso a luz, água encanada ou qualquer outro serviço social. A única escola da localidade era instalada no terreno da igrejinha, o transporte era feito por uma única linha de ônibus que só passava em dois horários, um pela manhã e outro à tarde. Desde pequena, acompanhei as histórias que meus avós e tios contavam sobre a vida dura do interior e dos causos que lembravam contos de assombração. As histórias quase nunca se repetiam. Os narradores, avô ou tio, acrescentavam elementos fantasiosos e traziam novidades para atrair a atenção da garotada ou tornar-las mais interessantes. Os causos não estavam escritos em livros, mas fazem parte do conhecimento das pessoas “mais antigas” da região. Cada um contava a seu modo acrescentando ou retirando algum trecho, mas não perdia o encantamento que era passado oralmente dos mais velhos para os mais jovens. Era uma forma de reunir e entreter a família numa região que só conheceu a luz elétrica depois dos anos 2000.

Meus pais vieram de uma família numerosa, eles viviam da agricultura e tiveram que trabalhar na lavoura desde criança para ajudar no sustento da casa. O contato com a escola era bastante precário, só pra filho de gente rica. Estudaram os primeiros anos do ensino fundamental¹ na escola do vilarejo, mas não prosseguiram nos estudos. A vida difícil do interior levou meus pais e seus irmãos a deixarem a escola para trabalhar na lavoura e a trilhar um caminho muito semelhante ao de meus avôs, que sequer conheceram uma escola e mal sabiam “desenhar” as letras do próprio nome. Era uma questão de sobrevivência.

Na década de 1970, meus pais vieram para o Rio de Janeiro em busca de emprego e oportunidade de tentar mudar suas histórias. Ele, aos 18 anos de idade, tornou-se ajudante de obras e ela, com apenas 15 anos, empregada doméstica. Não é difícil inferir que ambos tiveram dificuldade para se adaptar. Eles entendiam que não era possível ter uma melhor oportunidade de trabalho porque não tinham estudo. Contudo, trabalhar na cidade grande ainda gerava uma expectativa de vida melhor que continuar trabalhando na roça, além de ajudar suas famílias.

¹ Estudaram até a 4^a série do Ensino primário de acordo com a LDB 4024/1961.

Depois que se casaram e vieram os filhos, meus pais assumiram o compromisso e valorização dos estudos, exigiam que os filhos se dedicassem. Para uma família quase sem formação, chegar ao final do ensino fundamental era uma vitória, um verdadeiro elevador social.

Lembro-me da angústia de minha mãe por não conseguir me ajudar nas tarefas escolares. Ela sonhava um dia ser professora, mas depois do casamento se dedicou aos filhos, também não tinha com quem deixar as crianças para ir à escola (ainda a realidade de muitas mães atualmente). Só quando eu e meus irmãos já estávamos crescidos (eu estava terminando a graduação) que ela voltou a estudar. Não realizou o sonho de ser professora, mas terminou o ensino médio. Meu pai, tomado pelo trabalho, não tinha mais ânimo, defendeu o sustento da família como motorista de taxi, conseguiu criar a família e construir uma casa, deu-se por satisfeito, em suas palavras: missão cumprida.

Mas o que tem a ver a história de vida de meus pais com esta pesquisa?

Como já mencionado, o tema se constitui em três pontos que considero importantes: vida, formação acadêmica e exercício docente. O recorte que trago diz respeito ao primeiro ponto: dois jovens, meus pais, que não puderam estudar na idade adequada. Deixar a escola não foi uma opção, mas uma necessidade por sobrevivência. É uma história que a mim foi diversas vezes narrada quando criança para que eu pudesse conhecer e valorizar as oportunidades e a escola que eles podiam me oferecer, a escola pública da qual tenho muito orgulho e é minha maior defesa. É a história que me constitui.

O segundo ponto que trago diz respeito a minha formação acadêmica como professora. Ingressei no ISERJ² em 1999 no Curso Normal Superior³. A graduação possibilitava duas ênfases: Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, eu escolhi a última porque outros sentimentos me moviam na época. Estudei numa escola que tinha uma classe especial que ficava num prédio anexo ao principal. As crianças não podiam brincar juntas. Aquilo me incomodava muito, quem eram aquelas crianças diferente de mim que eu não podia brincar? A informação não era tão acessível como é atualmente, a formação em um curso superior abriu uma oportunidade de conhecimento para mim. A experiência do estágio numa escola de educação especial e as aulas com uma professora surda motivaram minha opção.

O Instituto de Educação é um lugar de memória. Desde o imponente chafariz no pátio interno até as corujas pintadas no telhado. Muitas das minhas professoras também tinham sido

² Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

³Criado em 1998 para atender a LDB 9394/96, o curso era voltado especificamente para a formação de professores em nível superior. Atualmente o curso é chamado de Licenciatura em Pedagogia autorizado pelo parecer CEE nº 010/2009.

alunas no Instituto de Educação. Dei-me conta do que é a educação naquele espaço. A história do lugar e sua importância política e social motivaram meus estudos. Fui entendendo que as experiências que eu vivi enquanto aluna, tinham fundamentos metodológicos dos quais eu estava tomando conhecimento. Eu fui estabelecendo relação entre o que eu estava estudando na graduação com os grandes nomes da Educação, como Paulo Freire e Anísio Teixeira, entre outros, e o período em que eu era aluna na escola pública de educação básica. As práticas de outros pedagogos e estudiosos, tais como, Montessori, Freinet, Piaget, Vygotsky, entre outros, fizeram mais sentido durante o estágio docente.

A formação do professor sempre foi um tema de interesse para mim, neste sentido tive minha primeira aproximação com a memória quando fiz meu TCC⁴ pesquisando a história de vida de uma mulher surda e sua inclusão na escola regular, depois como professora da mesma instituição. O tema foi um grande desafio e muito gratificante, pois as memórias narradas pela docente trouxeram, além do encantamento por sua trajetória, uma perspectiva de perceber a educação a partir da própria professora enquanto aluna incluída no ensino regular.

Mesmo tendo me dedicado à Educação Especial na perspectiva da inclusão, cursei a disciplina e o estágio na EJA nos últimos períodos. Infelizmente a Educação de Jovens e Adultos foi uma disciplina optativa, não obrigatória, com dois créditos em apenas um semestre. Paralelo a isso minha mãe voltava a estudar. Seu objetivo era terminar o ensino fundamental e, quem sabe, voltar ao mercado de trabalho. Eu percebia a sua dificuldade em realizar algumas tarefas, ajudei muito, mas também vi o cuidado que os professores tinham com as turmas do noturno. A maior preocupação da direção da escola era a evasão, pois a maioria dos alunos vinha de uma longa e cansativa rotina de trabalho e muitos desistiam ao longo do ano. Os professores precisavam ser criativos para prender a atenção dos alunos.

No estágio, deparei-me com uma turma de alfabetização com homens e mulheres que muito lembravam meus pais e avós. Senhores e senhoras com pouca ou nenhuma escolarização, que eram moradoras ou trabalhavam no entorno do ISERJ, pessoas simples, humildes e felizes pela oportunidade de voltar à escola. Não pude deixar de me envolver, mas ao mesmo tempo precisava manter a distância necessária ao trabalho do estágio, cumprimento da carga horária, relatórios e afins. Criei afeto sim, afinal àquela realidade era muito próxima a mim.

O terceiro ponto diz respeito ao exercício docente. Meu trabalho não trouxe as aproximações que eu imaginava durante o curso superior. A realidade da inclusão era

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso no Curso Normal Superior pelo ISERJ: Caminhos e descaminhos da educação especial: a história oral se fazendo através da história oficial pela professora Mônica Astuto, 2004.

completamente diferente do que eu havia conhecido nos livros e muito distante da realidade possível na escola pública. Era e ainda é um longo caminho a ser percorrido no que tange às políticas de educação e assistência social principalmente direcionada à população mais carente. Estava claro para mim que ao final da graduação não estaria pronta para assumir uma sala de aula. Mas é exatamente assim que acontece, você se forma num dia e no outro recebe uma turma e precisa dar conta dela.

Ao concluir a graduação e passar para magistério, trabalhei em diversos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro e no próprio município, pude trabalhar exatamente na escola em que estudei. A formação do professor nunca se dá por finalizada e a minha identidade docente foi se constituindo naquele espaço de sala de aula com as crianças. As memórias de aluna se entrelaçaram com as memórias da professora. Eu estava novamente naquela sala em que eu aprendi as primeiras letras, mas em outro tempo, outra relação, com um novo olhar.

A formação inicial não foi suficiente para que eu tivesse segurança de assumir uma sala de aula e todos os seus desafios. Era preciso buscar mais, aprender mais. O ingresso nas turmas de alfabetização levou-me retornar aos estudos, pois eu precisava compreender melhor o processo de aquisição da leitura e da escrita com as crianças. Busquei nas minhas memórias e nas memórias de formação das professoras alfabetizadoras com quem trabalhei no município compreender o processo de autoria e autonomia da prática docente na educação básica quando fiz a especialização.

Os caminhos percorridos desde o ingresso no magistério não me aproximaram de uma experiência ativa com a Educação de Jovens e Adultos. O meu encontro com a modalidade é mais próximo a minha história de vida que a minha formação e prática docente. Trago minha memória afetiva de formação porque ela de fato me afetou para que eu me pusesse a refletir sobre as práticas docentes a partir das memórias de formação dos professores. Os percursos de formação que trilhei até aqui me levaram ao Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas, no CAp-UERJ.

A narrativa que trago é um recorte e narra minha origem e como cheguei ao magistério. É um breve relato sobre minha trajetória acadêmica e profissional e que contribui para a construção do meu objeto de estudo.

Refletindo sobre minha formação e meu fazer pedagógico juntamente com o diálogo com outras professoras foi possível perceber a grande importância da formação inicial, mas que outras interlocuções foram, e ainda são, necessárias para o desenvolvimento da minha

prática e que, por isso, busquei dialogar com outros espaços de formação tanto na academia, quanto como nos espaços de formação continuada, no exercício da profissão.

Minha aproximação com o tema me autoriza escrever em primeira pessoa porque me identifico com a fala das professoras. Esta pesquisa busca refletir sobre a formação de professores na Educação de Jovens e Adultos a partir das memórias dialogando justamente com quem está na linha de frente nas salas de aula, o docente. Primeiro porque, de acordo com a Pedagogia de Paulo Freire (1999), a educação é um ato de amor e de diálogo e eu não poderia realizar este trabalho de maneira diferente. Segundo porque a educação é um compromisso social, exige pesquisa, respeito a vários fatores, dentre eles, respeito aos saberes do educando e à diversidade que compõe os espaços de aprendizagem. Todo cidadão tem direito ao acesso de uma formação de qualidade, portanto os professores têm o direito e a necessidade de ter uma formação sólida e de qualidade também.

INTRODUÇÃO

O presente tema foi se constituindo pelo entrecruzamento da minha trajetória de vida, formação e atuação na educação básica. Como professora, sempre procurei ter uma prática que dialogasse com as teorias estudadas, mas trazia também muitas referências pessoais tanto da escola quanto da família. As referências de minha memória de estudante e de formação me movem para pensar as minhas práticas de sala de aula. Localizo em meu percurso as marcas pessoais que me são necessárias para fomentar a pesquisa. Compreender e assumir que minhas memórias contribuem com meu processo formativo enseja meu desejo de dialogar com as professoras⁵ participantes da pesquisa sobre suas memórias de formação e suas contribuições para a prática docente, desta forma estabelecer uma aproximação da academia com a prática pedagógica (FURLANETTO, 2018).

Conforme já sinalizei sobre minha trajetória de formação, há alguns anos venho me aproximando das discussões do campo da formação de professores. Por ocasião da minha produção monográfica para o curso de especialização⁶, debrucei-me sobre as contribuições de Benjamin (1992) sobre suas narrativas e Bakhtin (2004) para compreender a produção autoral das professoras.

Esta pesquisa se mantém nesta linha de discussão sobre a professora e suas memórias e, para fundamentar meus trabalhos, debruço-me sobre as produções já difundidas no campo, tais como Le Goff (1990), Halbwachs (1990), Pollak (1989 e 1992) e Bosi (2016).

Os estudos com narrativas autobiográficas são sustentados por Arfuch (2010), Clandinin e Connely (2011), Benjamin (1994) e Bueno (2002). Para fundamentar as reflexões acerca da escola e suas complexidades, apoio-me em Freire (1987). Finalmente, para definir o campo da EJA, trago as leituras de Vargas e Fantinato (2011), Arroyo (2006), Soares, Giovanetti e Gomes (2005). Estes autores trazem reflexões sobre o campo político-pedagógico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no âmbito da formação de professores.

A formação do professor ocorre num processo longo e continuo por toda sua vida acadêmica e profissional. Estamos sempre estudando e aprendendo algo novo. O recorte que

⁵ Assumo o gênero feminino ao me referir aos sujeitos participantes desta pesquisa e por entender que é uma categoria profissional composta majoritariamente por mulheres.

⁶ Curso de Especialização de Professores da Educação Básica (CESPEB) em Alfabetização e Letramento pela UFRJ em 2010 com o título Autonomia e formação da identidade docente: elementos constitutivos do sujeito autor e produtor de discurso.

faço neste trabalho é sobre a formação inicial, mas entendendo que o primeiro contato com a EJA pode ocorrer no ingresso na modalidade ou na formação continuada. Deste modo, o olhar que direciono para a Educação de Jovens e Adultos parte de duas questões importantes. Primeira questão, das políticas públicas educacionais no que se refere ao acesso e à permanência do estudante. Sem a pretensão de aprofundar nesse ponto, podemos entender que os alunos que compõe a EJA são aqueles que ingressaram precocemente no mercado trabalho ou não tiveram acesso à educação básica nos anos iniciais com a idade própria de acordo com a legislação vigente ou que, por algum motivo, saíram da escola e hoje estão retornando (GIOVANETTI, 2005). Segunda questão, das políticas de formação docente, considerando as professoras que, em sua trajetória, não tiveram formação específica para o campo da EJA e, muitas vezes, iniciaram suas trajetórias profissionais na educação básica considerada regular e, atualmente, estão atuando nessa modalidade, quer seja parcial ou integralmente. Por consequência, sujeitos dessa pesquisa não seriam outros senão as professoras que atuam na modalidade da EJA em escolas e/ou outros espaços de formação.

Atualmente as políticas públicas em educação apontam uma preocupação com um viés ideológico e a proposta de superação desse impasse caminha no sentido de uma profunda revisão dos conteúdos e abordagens metodológicas, além do banimento de alguns autores consagrados mundialmente tidos como grandes atrasos na qualidade da educação básica. Quanto à modalidade da EJA, recentemente, em 2018, o governo federal aprovou através da Lei nº 13.415/2017 a alteração de diversos assuntos na LDB nº 9.394/1996 dentre eles de que fica sob a responsabilidade dos sistemas de ensino a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular.

Pesquisarei as memórias de formação das professoras da EJA a partir de suas narrativas, pois as experiências vividas e acumuladas por esses sujeitos ao longo de sua trajetória apresentam importantes contribuições para a prática e formação docente.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as contribuições das memórias de formação das professoras que atuam na EJA a partir de suas narrativas autobiográficas da formação inicial. Neste trabalho a formação inicial é entendida como o seu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos. Esse contato pode ter ocorrido no curso de Pedagogia, Curso Normal no ensino médio, formação continuada, cursos, especializações ou mesmo em serviço. A pesquisa tem foco nesse primeiro contato com a modalidade.

A pesquisa dialoga com três elementos que julgo serem importantes para a formação do professor: a memória, a formação, sendo esta teórica e acadêmica, e prática docente. Os objetivos específicos deste trabalho estabelecem um diálogo desses elementos a partir das

narrativas das professoras que visa analisar as trajetórias de formação das professoras e as suas experiências; analisar os impactos que a formação provoca na prática docente e legitimar as experiências vividas pelas professoras através de seus processos formativos; reconhecer as contribuições da memória para a prática, ressignificar os saberes docentes e legitimar o lugar de fala, resistência e militância na EJA.

O olhar sobre as práticas pedagógicas na escola exige um exercício de reflexão cuidadoso, rotineiro e contínuo porque a “construção do saber e fazer docente envolve aprendizagens promovidas no exercício profissional, individual e coletivo” (PRADO e FERNANDES, 2009, p. 40) e nessa aprendizagem construída a partir da interlocução com outros sujeitos também são constituídas as memórias de formação dessas professoras que, a partir de suas narrativas de formação inicial, apontam contribuições para suas práticas.

Estabelecer essa relação entre reflexão sobre a prática, entre saberes e fazeres docentes e entre diálogos com as professoras, traz deslocamentos e rupturas desses movimentos e que não podem ficar somente no campo das ideias. Precisa do olhar e da sensibilidade daqueles que se constituem no chão da sala de aula: as professoras, pois o conhecimento é reelaborado e ressignificado quando dialoga com outros interlocutores. A narrativa autobiográfica é aqui apresentada como uma metodologia de pesquisa para revisitar as memórias, é a possibilidade de tornar público, ou não, as reflexões sobre suas experiências e práticas educativas.

Rememorando seu trabalho, é possível que ele possa perceber suas ações e reações, bem como a de seus alunos. É possível reativar na memória experiências bem sucedidas e ainda reprogramar outras. Nesse processo, o professor vivencia um momento de formação continuada, mas também pensa na formação do outro, colocando-se no lugar dele num processo de alteridade, ou seja, sob a perspectiva do outro.

De acordo com Benjamin (1992), o ser humano tem uma vocação natural para contar histórias, mas que está se perdendo. Na oportunidade de revisitar suas memórias e narrar suas experiências, a professora tem a oportunidade de perceber a dimensão do seu saber constituído ao longo do tempo fazendo os afastamentos e aproximações necessárias. Ainda segundo o autor, a narrativa é uma prática pouco usual entre as pessoas e vem se extinguindo pela dificuldade de narrar pela pouca experiência, “é como se uma capacidade que nos parecia inalienável, a mais segura de todas, nos tivesse sido tirada: a capacidade de trocar experiências” (BENJAMIN, 1992, p. 28). A narrativa sobre as memórias de formação propõe uma reflexão e ressignificação dos saberes e fazeres docentes e propõe também a reelaboração dos saberes na formação da professora. É reconhecer o outro e as próprias experiências como constitutivo do eu-professora.

Espero, com esse trabalho, (re)conhecer as contribuições das memórias de formação para a prática docente na EJA a partir da análise da narrativas das professoras participantes da pesquisa. As narrativas autorais das memórias de formação das professoras são um recurso importante para a investigação e pesquisa científica, além de ser uma forma de legitimação e resistência da autoria docente sobre sua prática. É também uma forma de ressignificar as memórias de sua formação, seus anseios, sua motivação. Estamos diante de uma sociedade que cada vez mais desqualifica a educação pública em todas as instâncias. Ser professora e pesquisadora em educação é um ato de bravura e resistência.

Diante do exposto, levanto algumas questões que considero importantes para nortear essa pesquisa e assim contribuir de alguma forma para a sociedade: 1- Como chegou à educação?; 2- Quais os caminhos trilhados que contribuíram para a professora chegar à EJA?; 3- Como foi a formação para atuar na EJA?; 4- Como as memórias de formação contribuem para sua prática docente na EJA?

Esses questionamentos foram levantados a partir da minha trajetória como professora na educação básica, contudo faço um recorte na Educação de Jovens e Adultos por entender que as professoras que atuam nessa modalidade podem trazer discussões e contribuições singulares sobre fazeres e saberes docentes a partir das narrativas de suas memórias de formação.

De acordo com Silva, Porcaro e Santos (2011), em seu estudo sobre a formação do educador da EJA, ser professora na modalidade de jovens e adultos não é, necessariamente, uma opção profissional e acadêmica devido à recorrente desvalorização salarial. Contudo, a aproximação com o campo e com os alunos de classes populares com trajetórias de vida bastante adversas e que retornam aos bancos escolares provocam “uma oportunidade de avaliar o modelo escolar tradicional e de entender a necessidade de um planejamento pedagógico que considerasse as especificidades daqueles sujeitos e seus conhecimentos” (SILVA, PORCARO e SANTOS, 2011, p. 251).

Vargas e Fantinato (2011) complementam que o ingresso de professores na EJA ocorre pelos mais diversos motivos, seja pela proximidade de casa, complemento salarial, flexibilidade do horário noturno sem que tenham necessariamente uma formação teórico-metodológica específica para atuar nessa modalidade, assim vai se “construindo paulatinamente uma identidade própria de educador de EJA” (VARGAS e FANTINATO, 2011, p 918).

Considerando as memórias de formação, é preciso também ressaltar a complexidade e as contrariedades no campo da educação e das políticas públicas que está envolvida. Segundo Maués (2003),

Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado (MAUÉS, 2003, p. 91).

De acordo com a autora, a educação está precária, a formação dos professores não atende satisfatoriamente à sociedade atual e precisa ser reformada para atender as novas demandas do mercado. Mesmo que os cursos de Pedagogia ofereçam uma disciplina de EJA, ainda que em caráter eletivo, a formação do professor não se encerra na graduação de forma permanente e sistemática para todas as modalidades, principalmente de adultos. Os relatórios do CONFINTEA⁷ recomendam, para ações de aperfeiçoamento profissional, formação preferencialmente universitária para a Educação de Adultos, reconhecimento de espaços outros para a promoção de educação de adultos, inclusão de grupos que geralmente são desfavorecidos, tais como jovens que saíram prematuramente da escola, população rural, imigrantes, desempregados e, dentro dessas categorias, mulheres e meninas que são particularmente desfavorecidas.

Todas essas questões reforçam a importância desta pesquisa que se propõe a discutir a memória de formação dos professores através da análise de suas narrativas autobiográficas e sua contribuição para o reconhecimento do potencial formativo das reflexões sobre as práticas legitimando o trabalho do professor como fonte de pesquisa científica e formação docente. Concordo com Ferraro (2012) quando ele diz que de que vale a pesquisa, se eu não puder contribuir para uma sociedade mais justa e humana.

⁷ CONFINTEA – Conferência Internacional de Jovens e Adultos – encontro realizado a cada 12 anos que conta com a participação de um grande número de países-membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), agências das Nações Unidas, agências de cooperação bi e multilateral, representantes da sociedade civil e estudantes de instituições de pesquisa e do setor privado se onde se discute políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global. O último evento, CONFINTEA VI ocorreu em Belém do Pará em 2009.

Em ensino, é preciso entender que as teorias de pesquisa quantitativa e qualitativa se articulam a fim de obter uma melhor compreensão e interação do fenômeno estudado, uma vez que as variáveis se comportam distintamente em relação entre um sujeito e o outro ou entre sujeito e objeto levando-se em consideração o recorte de espaço e tempo.

Sem querer aprofundar muito nos tipos de pesquisa, pois vou desenvolver este assunto mais adiante no capítulo de metodologia, não cabe, nos limites deste trabalho, uma discussão aprofundada sobre uma abordagem qualitativa e quantitativa na pesquisa científica, mas destaco que a pesquisa que aqui me proponho a fazer é sob uma abordagem qualitativa, contudo, concordo com Araújo (2009) quando diz que a dicotomia entre uma abordagem e outra deve ser superada.

É possível que ocorra a superação do dualismo quantidade-qualidade, a partir do momento que os pesquisadores perceberem a relevância da quantidade para a qualidade e vice-versa, pois uma retroalimentará a outra, ou seja, não trabalhando com fragmentos, de forma isolada, mas com a unidade e a totalidade. A pesquisa dialética é uma alternativa para que ocorra a unidade entre esses oponentes, pois trabalha com o coletivo e o totalitário, visando à reversão dos objetivos de pesquisas isoladas e voltando-se para o alívio da miséria e da existência humana (ARAÚJO 2009, p. 387).

Os dados colhidos são objetos de pesquisa que devem ser analisados e Ferraro (2012) complementa que

Nessa perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas (FERRARO, 2012, p. 144).

Tendo como objeto de estudo as memórias de formação, a metodologia utilizada será a pesquisa com as narrativas dos professores através de coleta de depoimento oral a partir de entrevistas semi estruturadas que serão gravadas e filmadas. Os dados colhidos serão tratados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os participantes da pesquisa são professores que atuam com a educação de jovens e adultos em escolas e diferentes espaços de formação.

Ainda que a técnica de análise de conteúdo faça um levantamento quantitativo das categorias temáticas que emergiram das entrevistas, a metodologia propõe também uma análise cuidadosa e respeitosa do material colhido, principalmente na sua subjetividade, pois estamos trabalhando com as narrativas das memórias de formação dos professores da EJA.

Para selecionar os sujeitos desta pesquisa, foram contactados professores atuantes em diferentes espaços e instituições e foram consideradas diferentes formações para compor a diversidade de profissionais atuantes na modalidade da EJA. O contato consistiu na apresentação do trabalho a fim de esclarecer sobre a proposta pesquisa, explicar a importância da memória para a formação docente e propor reflexões sobre suas práticas. Os professores tiveram esclarecimentos sobre todos os procedimentos metodológicos e a aplicabilidade educativa que o produto da pesquisa: a produção de um documentário. Somente após todas as informações serem aclaradas, foi dado prosseguimento à pesquisa com a assinatura do TCLE e da autorização de uso de imagem.

O mestrado profissional propõe a confecção de um produto com aplicabilidade educacional. Como produto educacional final desta pesquisa, foi organizado um documentário com as narrativas autobiográficas de formação dos professores participantes cujo objetivo é ser um material destinado à formação de professores na EJA, mas que também pode ser utilizado na formação em outras licenciaturas, além de viabilizar a discussão dos professores de sobre suas memórias e o potencial formativo que elas carregam.

Ao rememorar suas experiências de formação, o professor tem a oportunidade de recriar os cenários e as situações vividas e refletir sobre suas ações. Dividindo suas experiências com outros colegas, ele reelabora sua prática e percebe seu crescimento profissional. Durante as entrevistas era esperado que os sujeitos se reconhecessem nas narrativas e percebessem que seus discursos são transformadores e contribuem para sua prática com os alunos, fortalecendo sua autoria e o reconhecimento de sua trajetória formativa.

Em relação à estrutura, a dissertação, está organizada em quatro capítulos que vão abordar a memória de formação docente com a pesquisa narrativa. Em seguida, apresento a narrativa autobiográfica como suporte para acessar as memórias dos professores. Depois, trago a metodologia utilizada e, por fim, a construção do produto e sua aplicabilidade no ensino.

O primeiro capítulo aborda a importância das narrativas como acesso às contribuições das memórias de formação para prática docente. A pesquisa com as narrativas autobiográficas atua como suporte de formação coletiva e interlocução com os pares, dialogando o dia a dia da escola com suas ênfases, omissões, lacunas que possam contribuir com a formação de professores.

O segundo capítulo propõe conceituar o saber docente a constituído a partir da prática a fim de delimitar o campo da pesquisa. Aborda a formação de professores na modalidade de Jovens e adultos fazendo uma interlocução com as políticas públicas em educação.

O terceiro capítulo aborda os procedimentos metodológicos da pesquisa e o campo de ação trazendo o caminho percorrido durante a construção do objeto e a pesquisa com os sujeitos: os professores da EJA e as narrativas de suas experiências como fonte de pesquisa. Este capítulo se propõe a refletir sobre a formação docente no campo e discutir o lugar de fala das professoras e suas pertenças.

O quarto capítulo é dividido em quatro blocos quem compõe as categorias temáticas que emergiram da análise das entrevistas. Eles apontam as trajetórias pessoais e acadêmicas das professoras desde o ingresso no magistério, sua chegada à EJA, a formação para atuar na modalidade e prática docente.

O quinto capítulo refere-se à construção do produto e a necessária interlocução com as professoras participantes da pesquisa para dar significado às narrativas docentes no seu cotidiano escolar. As histórias das professoras constituem um rico material de formação para nós pesquisadores, possibilitando, por esse meio, conhecer as práticas e saberes dos professores que atuam na modalidade de EJA. Neste capítulo, é abordada a importância do documentário com material de formação, o processo de elaboração do roteiro onde é destacado o lugar de fala e a autoria das narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa a fim de dar visibilidade a essas professoras que atuam com um segmento tão importante da sociedade, mas que é sumariamente desqualificado e subalternizado pelas políticas educacionais vigentes.

Esta pesquisa é mais que um mergulho em memórias de professoras sobre suas formações. É sobre suas histórias pessoais também. O trabalho faz profundas reflexões sobre educação, EJA, formação e saberes docentes. Mas traz também o reconhecimento dos saberes do aluno, traz afetividade, humanidade e esperança. É um convite para pensar a EJA a partir do olhar dos professores e inspirar mudanças que realmente contribuam e valorizem a formação de professores no país.

1 MEMÓRIAS E NARRATIVAS: O QUE AS PROFESSORAS CONTAM SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS

Qual a importância de estudar a memória? O que as professoras contam sobre suas formações? Quais os simbolismos e representações elas fazem de sua trajetória acadêmica e exercício docente? O que podemos aprender com as experiências das professoras e de suas práticas no contexto escolar? O que elas ressignificaram sobre suas práticas? Início o capítulo com alguns questionamentos, mas que vou tentar responder ao longo da dissertação a partir do diálogo com as professoras que participaram desta pesquisa. Coloco-me também como sujeito, pois também me envolvo com as narrativas e reflito sobre minha prática quando inicio este trabalho narrando minhas experiências de vida e formação. As questões também buscam orientar o leitor sobre o tema e seus limites no contexto desta dissertação.

Primeiramente, entendo ser necessário esclarecer o estudo sobre a memória no que concerne este trabalho e nas discussões que trago a partir da reflexão de autores que se debruçam sobre o assunto. Quando falamos de memória num contexto amplo, vem à mente a memória individual, coletiva de um grupo, de um lugar em especial que seja simbólico para um indivíduo ou grupo, entre outras características que podemos atribuir à memória. Neste trabalho, o objeto de estudo é a memória das professoras e entendendo que essa memória não se constitui sozinha na individualidade do sujeito, mas também das relações que ele estabelece com o meio e com o outro. São as experiências que nos constituem no coletivo, mas que têm seu sentido atribuído individualmente, pois cada um percebe seu crescimento e experiência de forma particular. Com base nos diálogos e reflexões, posso pontuar que a memória é formada a partir das experiências vividas pelos sujeitos. Essas experiências podem ocorrer em diversas situações de vida. São lembranças boas ou ruins, mas que constituem os sujeitos em sua singularidade. Ao longo do capítulo, apresento o conceito com as contribuições com base em Halbwachs (1990), Le Goff (1990) e Pollak (1989 e 1992) e Bosi (2016).

A memória de uma pessoa é campo muito vasto. Um pequeno estímulo, que pode ser uma palavra, objeto, som, cheiro, imagem, etc, pode despertar e acessar uma série de lembranças guardadas e evocar emoções. Porém esses estímulos não serão suficientes caso a pessoa esteja sofrendo de alguma questão neurofisiológica que possa afetar o armazenamento das informações como é o caso da amnésia (LE GOFF, 1990, p. 423).

Investigar as memórias das professoras pressupõe trazer ao conhecimento dos leitores as histórias vividas por elas em seus espaços, contextos e singularidades. O recorte feito sobre a formação das professoras no contexto da educação de jovens e adultos possibilita múltiplas análises, interpretações e aprendizagens uma vez que as lembranças e os processos formativos ocorreram em cenários de âmbito social e político diverso.

Nosso cérebro registra e absorve as informações experimentadas ao longo da vida, mas ele seleciona as informações a serem armazenadas. Podemos registrar aquilo que mais chamou nossa atenção, mais nos sensibilizou seja de forma positiva ou negativa. Mas também podemos escolher o que queremos esquecer.

A memória, quando acessada, permite releitura dos fatos e informações que podem ser incorporadas. Umas pessoas que participaram do mesmo evento podem acrescentar detalhes que escaparam para outras. Nem todos os registros selecionados ficam gravados de forma definitiva, mas são consolidados e guardados. Normalmente nos lembramos do contexto geral de um evento, mas também podemos guardar detalhes simbólicos e que nos impressionaram (IZQUIERDO, 1989).

É importante considerar que a memória é ligada à emoção, aquilo que nos afeta e provoca. Mas também é ligada ao esquecimento. No movimento de seleção das lembranças a serem guardadas, as memórias que nos constrangem, nos traumatizam ou tristeza, muitas vezes são silenciadas. É como se a mente desenvolvesse um mecanismo de autoproteção.

As memórias são constituídas nos coletivos sociais e seus intercâmbios diários, mas também se constitui na sua individualidade e personalidade impressa nos fatos vividos. A memória individual compõe o testemunho pessoal do sujeito diante dos fatos e é por isso que a memória é tão importante.

A discussão que travo ao longo da minha dissertação de mestrado é baseada nas memórias de formação das professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Mas por que estudar as memórias dos professores? Mais especificamente, por que estudar as memórias dos professores que atuam na educação de jovens e adultos?

Ao longo da Introdução, busquei justificar a escolha do tema e aqui reafirmo a importância deste estudo. As memórias de formação evocadas pelos participantes da pesquisa dizem respeito ao que foi mais simbólico e relevante durante o período ocorrido, mas também a uma reflexão sobre seus saberes e fazeres docentes. O cenário político, a efervescência cultural, os paradigmas pedagógicos, a militância, entre outras coisas constituem essas memórias e colaboram para a compreensão da formação e transformação da sociedade. Revisitar as memórias das depoentes significa reconhecer a importância epistemológica,

social, acadêmica e política da profissão, além da contextualização histórica que influencia o desenrolar das narrativas.

Não tenho intenção de confrontar as narrativas com os fatos ocorridos na sociedade para atestar sua veracidade, mas me valer deles para sua contextualização e assim compreender os paradigmas adotados e os percursos realizados pelas depoentes. Acessando as memórias através das narrativas é possível conhecer histórias inspiradoras, avaliar processos, reconhecer práticas, identificar as lacunas da formação num contexto de espaço e tempo revelado pelas histórias. O acesso a essas memórias pode ser feito por diferentes recursos e aqui faço através das narrativas.

De acordo com Reis (2008), a narrativa como metodologia de pesquisa é valorizada por diferentes áreas do conhecimento já há algum tempo, atualmente a educação também reconhece sua importância como forma de investigação e análise de trajetórias pessoais dos sujeitos praticantes em diferentes contextos educativos. Como gênero textual, a narrativa apresenta em sua estrutura um enredo com início, meio e fim, onde o narrador tece uma história com personagens através de uma sequência de acontecimentos.

Seu rico potencial discursivo e reflexivo é muito valorizado na prática de produção textual com os alunos através do registro escrito como atividade escolar, mas vem ganhando campo como resgate de experiência entre os professores, ainda que muitas vezes ocorram na oralidade.

O gênero narrativo circula pela escola como atividade escolar, mas os relatos que as professoras contam sobre seu trabalho, leituras, estudos, planos de aula, projetos, entre outras, compõem valiosas narrativas com detalhes e informações que colaboram para o aprendizado e interação dos seus pares. Essas falas imprimem a subjetividade nas relações estabelecidas no cotidiano e nas práticas de sala de aula, mas que muitas vezes as professoras não se dão conta. O trabalho docente proporciona uma experiência diária de encontros e significações que esbarram na correria imposta pela nossa dinâmica social e impede, quase sempre, um olhar atencioso ou uma escuta cuidadosa a essas ocorrências narradas no cotidiano escolar.

Tensões referentes à dinâmica político-social da escola, conflitos e mediações realizadas com alunos e responsáveis pelos mais variados motivos, o protagonismo de alunos, professores e servidores no desenvolvimento de projetos, superação de conflitos, enfim, uma infinidade de ações que ocorrem diariamente e que são significativas. Relações de aproximação e distanciamento de sujeitos e de como cada indivíduo se comporta no desenrolar dos eventos e os sentidos que eles atribuem, pois são as experiências vividas que constituem instrumentos de reflexão para o professor. Mais uma vez ressalto a importância

desta pesquisa porque ela visa aproximar as histórias de formação de professores mais experientes e com formação diversificada, dado ao seu contexto, aos professores e pesquisadores na área da educação, pois

Através da leitura das histórias, os indivíduos experimentam, simultaneamente, o distanciamento afectivo necessário à avaliação das situações e decisões descritas e a proximidade resultante da identificação com o enredo e os intervenientes. É neste processo de identificação que reside uma parte das suas potencialidades educativas ao nível das atitudes. As histórias proporcionam imagens, mitos e metáforas moralmente ressonantes que contribuem para o nosso desenvolvimento como seres humanos (REIS, 2008, p. 19).

Os benefícios da análise das narrativas das professoras são incontáveis e abarcam todos os envolvidos. Dentro do contexto da formação pedagógica, a análise promove um amplo debate que visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores sobre ensino e aprendizagem. Para as professoras participantes da pesquisa, a evocação de suas lembranças permite um novo olhar sobre sua formação e profissão, permite a ressignificação de suas práticas através do reconhecimento e valor social de suas ações, assumem seu protagonismo como atores e autores de sua prática docente conforme sinaliza REIS (2008).

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstruem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redacção de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir (REIS, 2008, p. 20).

Para os leitores em formação, as trajetórias pessoais permitem análises e debates riquíssimos em diversos âmbitos. Sucesso e fracasso nas ações pedagógicas fazem parte da dinâmica escolar e que precisa ser reavaliada constantemente.

Outros professores, lendo, analisando e discutindo essas narrativas atribuem-lhes um sentido e apropriam-se do seu conteúdo de uma forma muito particular (através do filtro dos seus próprios conhecimentos e vivências), retirando dessas histórias os aspectos que consideram mais significativos. As narrativas, apesar do distanciamento de quem as lê e analisa, permitem a aproximação dos leitores por um mecanismo de identificação com as situações descritas (REIS, 2008, p. 20).

A narrativa se coloca como um instrumento eficaz e ao mesmo tempo de grande sensibilidade para acessar as memórias das professoras participantes. É como um encontro de gerações, ideias, práticas, saberes e aprendizagens.

1.1 Evocações das memórias: experiências, conceitos e contribuições teóricas

As memórias são ligadas às emoções, aos sentimentos que os indivíduos vivenciam em suas experiências. O ser humano continuamente experimenta situações de aprendizagem sejam elas boas ou ruins, mas que nos humaniza com nossos erros e acertos.

Quando se diz a palavra **memória**, a primeira que *salta* à evocação não é a memória das molas, dos discos ou dos computadores; é a memória das experiências individuais dos homens e dos animais, aquela que de alguma maneira se armazena no cérebro. Desde um ponto de vista prático, a memória dos homens e dos animais é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. As experiências são aqueles pontos intangíveis que chamamos presente (IZQUIERDO, 1989, p. 89) (grifo do autor).

Para acessar as memórias dos professores e assim analisar suas contribuições para a prática, faz-se necessário compreender como essas memórias se constituem e processam na relação com os outros sujeitos e suas práticas. Num primeiro momento, os professores, ao evocar as memórias do período em que iniciaram suas formações, podem trazer lembranças afetivas e até mesmo felizes, mas isso não significa que não existam lacunas. Os cenários de formação nunca são individuais, os coletivos, as relações interpessoais, as trocas fazem parte da aprendizagem e principalmente da composição dessas memórias. A representação da memória a partir dos grupos sociais reforça a sua identidade enquanto coletivo e contribui para a construção da identidade individual dos sujeitos. Bosi (2016) aponta que “o ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a história” (BOSI, 2016, p. 67).

O conceito de memória desenvolvido neste trabalho se fundamenta nos estudos de Le Goff (1990), Halbwachs (1990) e Pollak (1989 e 1992). Os três autores selecionados abordam as discussões sobre a memória sob diferentes aspectos. Le Goff faz uma abordagem histórica das memórias individual e coletiva. Pollak aponta questões entre memória e identidade social. Halbwachs discute a evocação das memórias pelo indivíduo. Em comum, os três autores abordam em seus estudos elementos que constituem e caracterizam a memória coletiva e a

partir daí identificam os elementos que constituem a memória individual dos sujeitos. Apresento também contribuições de Bosi (2016) em um de seus trabalhos⁸ em que a autora desenvolve a relação da memória e o meio social com pessoas idosas.

As lembranças evocadas pela memória fazem parte das experiências vividas pelo indivíduo. Trazendo as questões da memória para este trabalho, podemos entender que as lembranças das atividades formativas destes professores, ainda que narradas na singularidade da experiência individual vivida por cada uma delas são compartilhadas por outras pessoas que viveram também a mesma experiência. Fazem arte de uma memória coletiva de um grupo social ao qual o professor esteve inserido, mas que ainda apresenta influências.

Muito mais eles me ajudam a lembrá-las: para melhor recordar, eu me volto para eles, adoto momentaneamente seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois sofro ainda seu impulso e encontro em mim muito das ideias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles (HALBWACHS, 1990, p. 27).

Le Goff (1990) aponta em seu artigo sobre memória que o conceito é crucial e que se ocupa mais da memória coletiva que da memória individual. Entendida como “propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passada” (LE GOFF, 1990, p. 423) o estudo de memória abarca várias áreas do conhecimento, tais como, psicologia, psicofisiologia, neurofisiologia e biologia, já no campo da perturbação da memória, é ligado à psiquiatria.

Quando Le Goff (1990) diz que a memória conserva certas informações, ele afirma que ela é seletiva, escolhe o que será rememorado ou não e concorda com Pollak (1992) quando diz que a memória “sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa” (POLLAK, 1992, p. 204). No mesmo momento em que a memória seleciona as informações que pretende guardar, ela também seleciona o que vai ser esquecido, o que será silenciado pela memória (POLLAK, 1989).

(...) a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 1990, p. 477).

⁸. O trabalho se refere ao livro Memória e sociedade: lembranças de velhos de Ecléa BOSI. O mesmo consta nas referências da pesquisa.

A construção da memória coletiva de um grupo social reverbera também na memória individual dos sujeitos que compõe o grupo. Pensando na memória de formação dos professores da EJA, a pesquisa corrobora esse ponto em que os indivíduos constituem suas memórias, não só de sua história de vida individual, mas também de uma história coletiva em que eles estão inseridos. As memórias que me constituem fazem parte de uma memória maior em que estou inserido e compartilho experiências.

Pollak (1992) chama a ligação entre memória e identidade social no âmbito da história de vida como história oral. O autor aponta que uma possível metodologia para se aprender com as marcas do passado é o uso de entrevistas de histórias de vida, como memória individual ou em grupo como memória coletiva, porém a maior dificuldade é a interpretação desse material.

As histórias individuais ocorrem ao mesmo tempo em que uma história maior acontece, simultaneamente. A memória individual perpassa uma construção coletiva do meio social. A esse respeito Pollak (1992) traz uma reflexão entre memória e identidade social através da história oral. Para o autor, a memória é um fenômeno individual, mas que carrega marcas do meio social em que o sujeito está inserido. Conforme sinaliza Halbwachs (1990), “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais somente nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 1990, p.26).

O fato de não estarmos sós não pode ser limitado ao sentido físico, de estar com outras pessoas durante os acontecimentos, mas no sentido de compartilharmos a nossa experiência com outras pessoas, ou mesmo de utilizar as experiências compartilhadas por outros. Para exemplificar, o sujeito não se constitui única e individualmente, mas todos num meio social e coletivo que agregam valores ao indivíduo.

A memória como fonte oral desenvolveu-se na retórica para organizar as palavras em registro escrito (LE GOFF, 1990) e o gênero mais apropriado é a narrativa. Sujeitos narram histórias, suas ou de outros, mas narram a partir de um lugar de fala que pode ou não estar autorizado. O professor ao narrar sua prática está autorizado pelo lugar que ocupa e pelo assunto que trata. É sua ótica sobre determinado evento ou objeto. Ele narra também suas experiências, suas memórias. Estas memórias, ainda que individuais, são constituídas socialmente.

Para Bosi (2016), as lembranças são atualizadas no momento em que são resgatadas. Muito de nossas lembranças não são originais, foram inspiradas nas conversas com outras pessoas. Com o tempo elas passaram a ter uma história dentro da gente, mas isso não ocorre

de forma consciente. Não se pode determinar a origem de uma influência social. Pode ser o oposto de convergência entre várias correntes de pensamento coletivo. A memória coletiva se desenvolve a partir dos laços de convivência familiares, escolares, profissionais.

Pollak (1992) aponta três elementos que constituem a memória, seja ela individual ou coletiva, que são os acontecimentos vividos pessoalmente, os acontecimentos vividos pelo grupo que a pessoa pertence. Esses acontecimentos podem ser vividos ou não pelo sujeito, mas dado à proximidade, torna-se quase impossível fazer essa distinção. Outro elemento que constitui as memórias são as pessoas que viveram esses acontecimentos direta ou indiretamente. Por fim, os lugares de memória, lugares que trazem lembranças afetivas, lembranças de experiências vividas individualmente ou em grupos.

A memória da vida pública e da vida privada do indivíduo se interpõem. Datas e fatos da vida privada são associados a eventos sociais de alcance público. “*A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado*” (POLLAK, 1992, p. 203).

Fazendo uma contextualização com o tempo presente em que esta dissertação está sendo tecida, o Brasil passa por uma grave crise política, econômica, social e moral onde as taxas de desemprego aumentaram assustadoramente⁹, dentre outras coisas. Esses eventos da vida pública interferem diretamente nas relações da vida privada. É uma forma de organização e estruturação da memória em função dos fenômenos externos. Sendo assim, as estruturas sociais da vida pública influenciam diretamente nas estruturas da vida particular e nesse meio também influencia a nossa identidade.

Ainda de acordo com Pollak (1992), na construção da identidade da pessoa, três pontos são observados. Primeiro, a pessoa na sua constituição individual, mas também enquanto grupo ao qual pertence. Segundo, a continuidade dentro do tempo físico, cronológico com relação aos valores sociais e morais. Por último, coerência na unificação e cadência desses comportamentos (POLLAK, 1992).

Podemos portanto dizer que *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204).

Os sentidos de continuidade e coerência citados pelo autor referentes à construção de identidade dizem respeito a toda essa influência. O sentido de continuidade relacionado à passagem de tempo e dos valores socialmente adquiridos ao longo da vida são

⁹ Ver <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24110-desemprego-sobe-para-12-4-e-populacao-subutilizada-e-a-maior-desde-2012> acesso em 02/04/2019.

comportamentos que reforçam marcas de pertencimento a um grupo e que vão agregando outras experiências ao sujeito. A coerência está relacionada a essa unidade que somos diante de tantos fatores que nos tornam sujeitos históricos e atuantes na sociedade e nos diversos grupos em diferentes contextos sociais que ora vivemos (POLLAK, 1992; BOSI, 2016).

A construção da nossa identidade passa pela memória “vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas” (POLLAK, 1992, p. 204). Nossa identidade está sendo construída continuamente. Sempre há algo em movimento e transformação. Do mesmo modo, nossa memória também ganha, se assim posso dizer, camadas. Chamo de camadas, todas as experiências que agregam e constituem nossas lembranças e que são ressignificadas quando as acessamos.

Para Bosi (2016), as lembranças são atualizadas no momento em que são resgatadas. Das inúmeras lembranças que uma pessoa pode arquivar ao longo da vida, algumas são escolhidas para serem lembradas. São as que trazem maior simbolismo, satisfação ou que marcaram a sua vida. Na evocação das memórias, é possível trazer imagem e eventos testemunhados pelo sujeito, mas também não presenciado por ele, mas pelo grupo e que o indivíduo interioriza como se dele fosse por conta de seu pertencimento ao grupo.

No diálogo com os autores, é possível compreender que a memória é uma seleção de lembranças que nos constitui na individualidade, mas também no coletivo. Não há o mais importante, mas o que predomina na construção de sua memória. Bosi (2016) levanta uma provocação e também traz a solução indagando “(...) qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo? O único modo correto de sabê-lo é levar o sujeito a fazer sua autobiografia. A narrativa da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória” (BOSI, 2016, p.68).

Ou seja, é através da narrativa autobiográfica que podemos conhecer o sujeito em sua individualidade e seu pertencimento ao grupo.

1.2 Histórias de vida e de formação: as narrativas autobiográficas

Não há como conhecer parte da vida de uma pessoa sem antes conhecer sua história, ainda que seja breve, um pequeno recorte que se possa localizar sua narrativa no espaço e no tempo. A trajetória que cada professora precisou a trilhar para chegar ao lugar que por ora ocupa na sociedade, no mercado de trabalho, em suas vidas pessoais, entre outros espaços

expõem direcionamentos que podem ter sido escolhas afetivas, sonhos a realizar, oportunidade, última opção, entre outras situações. A história de cada um é muito maior do que se revela nos primeiros contatos. Possui uma ordem, uma cadencia de eventos que se organiza a para realização de um projeto.

(...) a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma “intenção” subjetiva e objetiva, de um projeto (...) vida organizada como uma história que transcorre, segundo uma ordem cronológica que também é uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, até seu término, que também é um objetivo (BOURDIEU, 2006, p. 184).

Nesse sentido, temos planos, projetos e trabalhamos de alguma forma para concretizar essas realizações. Somos envolvidos pelas circunstâncias, interagimos com quem está a nossa volta, trocamos e construímos experiências. Somos sujeitos históricos e, portanto fazemos história. Ao longo de nossa existência construímos nossa identidade e nossas memórias.

O alcance das memórias de formação dos professores participantes da pesquisa é feito a partir de suas narrativas. Conhecer suas histórias, aprender com suas experiências, ouvir suas memórias e deixar-se afetar por elas é um caminho que nos humaniza e aproxima. São mulheres e homens que abraçam a carreira da educação, fazem história, transformam vidas, ressignificam saberes pedagógicos e saberes da vida. São sujeitos com ricas experiências do ser e estar na escola com seus alunos e que aqui vamos beber um pouco dessa fonte. Saberes muitas vezes não reconhecidos por eles próprios e por seus pares, negligenciados pelo poder público, subalternizado por uma sociedade que tem sua preocupação voltada para o resultado e ignora o processo de construção e escolarização da classe trabalhadora.

Contar histórias faz parte de nossa natureza, mas contar a nossa história não é tão simples. É uma sensível exposição que mexe com os sentimentos, pois ao narrar sua vida estará revisitando lembranças. Delgado (2003) exemplifica as qualidades de um bom narrador, mas é preciso ter clareza que o narrador não nasce pronto, como um dom inquestionável, mas ele se constrói assim como suas experiências.

Os melhores narradores são aqueles que deixam fluir as palavras na tessitura de um enredo que inclui lembranças, registros, observações, silêncios análises, emoções, reflexões, testemunhos. São eles sujeitos de visão única, singular, porém integrada aos quadros sociais da memória e da complexa trama da vida (DELGADO, 2003, p. 22-23).

A subjetividade é marca singular das narrativas, é ela que destaca e caracteriza nossa singularidade. É o que nos torna únicos diante de tantas variações e contextos.

As narrativas orais permitem um acesso às experiências humanas tanto no campo da pesquisa como da formação (FURLANETTO, 2018).

Falar de educação somente baseado em textos e políticas públicas num sentido amplo e estrutural não satisfaz as questões menores aos destinatários, é preciso conhecer as dificuldades da vida, por isso a importância dessa aproximação com os professores em sala de aula.

Trata-se, mais uma vez, da necessidade do concreto: as grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias muito gerais, não satisfazem os seus destinatários. As pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições e as tensões e problemas eu lhes impõe (FERRAROTTI, 2010, p. 35).

Ora narrativas de vida, ora narrativas de experiências, porque um não existe sem o outro. As experiências vividas nos espaços de formação vêm acompanhadas da experiência de vida que cada um carrega em si. São suas marcas de pertencimento, suas histórias particulares que entoam

Apesar de não ter efetivamente no âmbito profissional experiência na EJA, minha relação com a modalidade alcança o que me é mais caro, minha família. Meus avós não eram alfabetizados, meus pais e tios estudaram o elementar para sobreviver. Como suas vidas poderiam ter sido diferente se tivessem oportunidade de estudos? Busquei em minha própria história minhas “marcas registradas” para desenvolver meu tema de pesquisa. O analfabetismo, a precarização do acesso à educação alinhada à necessidade de trabalho na infância, que lhes roubava os sonhos e desejos de criança, para colaborar com o sustento da família trouxe-me para este estudo. Diversos fatores e inúmeras histórias levam o jovem e adulto a buscar escolarização tardeamente, tenho como exemplo meu próprios pais, e não me cabe fazer tal levantamento nessa pesquisa. Mas o que leva mulheres e homens a trabalhar com a EJA? Quem são esses professores? Quais são seus sonhos e perspectivas? A história de cada um deles e as memórias de formação que os levaram a essa modalidade de ensino compõem esse trabalho. Faço aqui um convite à reflexão sobre um tema tão caro e necessários na sociedade atual que é a Educação de Jovens e Adultos que paulatinamente vem sendo sucateada e esvaziada de investimentos e políticas públicas.

Fazer uma narrativa não é algo simples e corriqueiro, requer afastamento do acontecimento ou objeto narrado (BENJAMIN, 1992). Falar de si mesmo é difícil. Dói. A felicidade não é uma constante na vida das pessoas, são momentos, estes são fáceis de serem narrados. Mas as perdas, decepções, ausências, entre outros sentimentos e situações negativas,

são difíceis. Escolhemos o que falar, o quanto queremos e o que queremos expor ao outro. Escolhemos a nossa melhor versão. Mas será essa a forma mais apropriada de nos conhecer. Falar de si também é autoconhecimento. Muito antes de se despir para o outro, é se desnudar para si mesmo. A nossa experiência tem potencial formativo para o outro, mas também para nos mesmos. São muitas vozes que ecoam, são muitas narrativas que nos compõe. Ao narrar, estabelecemos uma distância do acontecimento ou do objeto narrado para poder enxergá-lo, ou pelo menos tentar, na sua totalidade.

Experiência e prática são fatores importantes para as narrativas, pois elas permitem a troca de experiências. Contudo, “a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 1992, p. 197). Abrimos mão do nosso direito de narrar para que outros o façam porque muitas vezes não acreditamos no poder de nossas narrativas, no poder de transformação que nossas experiências podem causar no outro. “É como se uma capacidade que nos parecia inalienável, a mais segura de todas, nos tivesse sido tirada: a capacidade de trocar experiências” (BENJAMIN, 1992, p. 28).

Estamos atentos aqueles que narram suas histórias com eloquência e riqueza de detalhes como quem vem de longe e tem muito que contar, mas também gostamos de ouvir histórias próximas, simples, que remetem ao nosso cotidiano. Benjamin (1992) faz essa comparação com dois tipos de narradores tomando como exemplo a representação do marinheiro comerciante, que vem de longe, viajou muito e tem muitas histórias, e do camponês sedentário, que não viajou tanto, mas conta suas experiências e tradições. Ambos narram suas histórias a partir do ponto de vista que tomam ante aos acontecimentos, trazem suas marcas de pertença e sua subjetividade.

Voltando nosso olhar para as narrativas autobiográficas dos professores, podemos entender que as narrativas de sua formação atuam como resistência de sua luta e ressignificação de sua prática docente. Significa valorizar a voz daqueles que estão solitários em suas salas de aula. Moraes (2017) ressalta a importância do registro escrito sobre as práticas desenvolvidas pelas professoras, mas também é importante que ele se expresse, dialogue, interaja. “A defesa que fazemos da escrita docente representa tanto uma luta contra o esquecimento quanto uma defesa do direito à palavra e do dizer” (MORAIS, 2017, p. 215). Mas as trocas na oralidade são tão importantes e formativas quanto. Através das narrativas, o professor pode encorajar e unir forças a outros professores somando-se a outras vozes que muitas vezes são invisibilizadas na modalidade da EJA.

Quem fala ao outro traz suas verdades e cria, não raras vezes, estratégias de convencimento que, em grande medida, exclui o outro que dele discorda. Ao contrário disso, o lugar que queremos para a educação é o da narrativa de todos para todos, é o lugar do discurso plural se contrapondo ao discurso único, legitimado pelo *status social* do acadêmico famoso que guiará o grupo, o iluminado e autorizado por sua formação escolar (MORAIS, 2017, p. 227).

O professor, legitimado por suas narrativas, inspira seus pares e seus alunos a narrarem suas experiências. Quanto mais professores tomarem consciência do potencial de formação de suas narrativas, tantos outros o farão. Tantas outras experiências e conhecimentos serão divulgados, se tornarão públicos para outros professores. A escola é o espaço mais democrático para que alunos e professores possam socializar seus conhecimentos.

A narrativa autobiográfica pressupõe o outro que está disposto a ouvir. Uma escuta atenta, respeitosa, sem julgamentos. Essa narrativa traz, muitas vezes, memórias recordadas, reativadas por algum objeto ou acontecimento. As memórias são repletas de experiências e reflexões do narrador e produzem sentidos para aquele que as lê. A narrativa do outro o forma e forma aquele que escuta num processo dialógico como nos ensina Paulo Freire quando diz “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Muito podemos aprender com as histórias das professoras.

Uma importante observação na pesquisa com narrativas autobiográficas é a sua contextualização no tempo e no espaço em que a biografia é construída. Há um recorte temporal e de certa forma delimitado neste trabalho que é a formação dos professores.

Ora, a primeira ideia que se pode fazer sobre a formação inicial do professor é a que ocorre em seu curso de graduação na Pedagogia onde o estudante aprende as bases filosóficas e epistemológicas da Educação. Aprende didática, filosofia e psicologia da educação, conceitos sobre alfabetização e letramento, entre outras coisas além do estágio. Contudo a dinâmica diária da sala de aula ainda está distante da academia. As discussões sobre casos concretos realizados nas aulas de didática ajudam a perceber essa realidade, mas não nos coloca de frete ao problema, tentando resolver a situação. Falamos do outro que pode ser o professor, o aluno ou mesmo a escola, mas o que cada um sente? Quais marcas de pertencimento cada um traz? Quais as suas experiências acumuladas ao longo da vida e adquiridas no seu fazer diário? Muitas das realidades da escola escapam das metodologias e das análises dos pensadores da educação. É a sensibilidade do professor que age naquele instante e que conta nessa hora. Através dos relatos dos professores podemos nos sentir mais próximos daqueles sujeitos.

O trabalho de pesquisa com as narrativas autobiográficas, ou histórias de vida, requer do pesquisador sua implicação, pois não é possível manter-se totalmente à distância de relatos existenciais, permeados de emoção. A vida viva não se ancora somente em uma lógica racional, ela entrelaça diferentes dimensões do humano (FURLANETTO, 2018, p. 104).

Ainda que eu, enquanto pesquisadora precise manter um distanciamento dos sujeitos participantes da pesquisa, também me posiciono enquanto sujeito uma vez que trago minhas memórias para essa investigação. Todas as histórias têm pontos comuns e outros completamente diferentes que provocam reflexões. O encontro com o outro proporciona o encontro do eu pesquisadora com meu objeto e minhas questões de pesquisa.

Falar da própria história, ouvir ou ler as próprias narrativas é um grande exercício de reflexão e reconhecimento de seu processo formativo. Ao olhar para a sua história, é possível reconhecer o quanto já caminhou e a distância percorrida, os enfrentamentos necessários, a aprendizagem e a superação ao longo do processo. Existem perdas e ganhos.

A experiência que o professor desenvolve com a formação teórico-metodológica é o conhecimento de como fazer e agir no cotidiano escolar. É o conhecimento da expertise do professor. No entanto, esse processo é substancialmente enriquecido com as experiências pessoais e com a troca de experiência com o outro.

A construção da noção de matriz pedagógica surge como uma tentativa de fornecer ao campo da formação um constructo capaz de contribuir para a compreensão mais ampliada dos processos formativos. Busca nomear esta dimensão da subjetividade docente que abriga percepções, sentimentos, ideias, representações que entram em jogo quando o professor exerce profissionalmente que não resultam de conhecimentos teórico-metodológicos, nem são frutos de planejamentos didáticos, mas de trocas, muitas vezes inconscientes entre os sujeitos (FURLANETTO, 2018, p. 110).

São conhecimentos que somente a prática, as vivências na escola, no cotidiano escolar possibilitam o desenvolvimento. São processos de formação que, se os professores tivessem maior consciência do seu valor poderiam aproveitar melhor seu trabalho.

Nossa memória é toda nossa história construída e acumulada ao longo da vida. São nossas experiências, boas ou ruins, que nos constituem como sujeitos na sociedade e que são contadas através de narrativas autobiográficas. É o sujeito olhando e refletindo sobre si mesmo. O próximo capítulo faz uma discussão sobre os saberes do professor constituídos através de suas memórias de formação.

2. EXPERIÊNCIAS FORMAM E TRANSFORMAM OS SABERES DAS PROFESSORAS

Antes mesmo de falar sobre os saberes docentes, inicio este capítulo fazendo algumas reflexões sobre o conhecimento humano e as experiências acumuladas ao longo da vida que vamos construindo em nossas trajetórias. É preciso que fique registrado que o conceito de saber docente abordado neste texto não pode ser entendido como uma definição rígida porque entendo que o saber praticado pelos professores é um elenco de conhecimentos, técnicas, didáticas, entre outras coisas, adquiridos através de muito estudo e sustentados por diferentes bases teóricas, metodológicas e ideológicas também, mas principalmente pela experiência vivida na prática de sala de aula.

Toda essa base certamente influencia as práticas dos professores, os seus fazeres. Por isso mesmo, considero que mais importante que conceituar o saber, o que interessa nessa pesquisa é dialogar com as transformações que todos esses conhecimentos referendados e associados com as práticas provocam nas pessoas que interagem com ele, o professor e o aluno. Ainda que se faça um diálogo com os teóricos que escrevem acerca desse tema, esse trabalho se propõe a fazer as reflexões necessárias sobre o saber e as experiências docentes, pois as narrativas das professoras transbordam sobre essas questões no seu dia a dia da sala de aula.

Para iniciar essa discussão, vou recorrer ao instrumento que visa solucionar as dúvidas quanto ao significado e escrita, dentre outras informações, dos estudantes e dos professores também: o dicionário. É certo que atualmente o uso das tecnologias tem assumido o lugar de muitos instrumentos de pesquisa entre os alunos e os professores. Há cerca de três décadas, ainda folheávamos as páginas de um dicionário para saber o significado da palavra, hoje podemos acessar, através de nossos aparelhos *smartfone* ou de um computador ligado à internet, um não, mas vários tipos de dicionários que atendam as mais diferentes necessidades dos usuários.

Mas o que podemos entender ou classificar como saber? Segundo o dicionário Caldas Aulete¹⁰ (2019), o vocábulo apresenta vários significados, dentre eles

1. Ter conhecimento, informação ou notícia de, estar informado sobre;
2. Conhecer especificamente uma técnica, uma matéria, uma ciência etc. (...)
3. Ter a capacidade, a habilidade ou os meios de (fazer, realizar algo) (...)
4. Conjunto de conhecimento que se adquire; CULTURA; ERUDIÇÃO; SABEDORIA (...)
5. Capacidade que se adquire com a experiência (AULETE DIGITAL, 2009).

¹⁰ Consulta on-line através do link <http://www.aulete.com.br/saber> e acessado em 04 nov. 2019.

Em linhas gerais, podemos entender como um conjunto de informações que assimilamos e fazemos uso sobre algum objeto ou assunto. Pensando agora nas professoras e suas práticas pedagógicas, podemos considerar que o saber docente está relacionado a todo arcabouço teórico-metodológico referentes às suas práticas e dinâmicas de ação e transformação com os alunos.

A princípio, o conceito de saber dos professores pode parecer simples. Como ministrar uma aula, como se dirigir ao aluno, como abordar os temas e conteúdos escolares, como solucionar conflitos, essas e outras atividades inerentes ao professor pensando no seu espaço em sala de aula. É lamentável que muitos representantes políticos não respeitem e nem valorizem a educação e o trabalho do professor. Não é apropriado que uma pessoa sem conhecimento técnico entre em uma sala e faça um trabalho pedagógico. É preciso formação teórica aliada ao estágio para instrumentalizar o professor. Nós, professoras, estamos sempre elaborando nossos planejamentos, diários, registros de aulas, avaliações, relatórios de alunos, programando atividades culturais, exposições e parcerias com outras áreas do saber, entre outras coisas. Desenvolvemos ao longo de nossa trajetória profissional uma rotina de ações relacionadas à prática de ensino pela qual é estabelecido um roteiro a partir de uma sequência com didática e objetivos pré-definidos. Ao estabelecer relações e parcerias com os colegas e interações com os alunos, vamos construindo e assimilando outras práticas, conhecimentos e estratégias. Todo dia é um aprendizado novo.

A princípio esse conhecimento é inerente à nossa profissão, logo, sabemos como ensinar, somos conscientes de nosso saber e se não sabemos, buscamos aprender estratégias alternativas para ensinar a nossos alunos. Lidamos com o saber como algo que faz parte nossa profissão, tanto que não é raro ouvir das pessoas leigas de que como professora você tem que saber tudo, o que é um erro. O aprendizado é algo constante na humanidade, é o que torna possível a nossa evolução enquanto sociedade.

O saber faz parte de uma ação rotineira no nosso trabalho e está intimamente ligado às práticas educativas. Contudo, dentro do campo educacional, no fazer diário do professor, o saber pode ser entendido como área de estudo e que trago como ponto de discussão nessa pesquisa.

Falamos de nossa prática o tempo todo, falamos nas reuniões de pais e professores, nos corredores com os colegas, falamos com nossos familiares, nos cursos de formação, nas redes sociais, entre outros meios. Falamos das nossas conquistas com os alunos, nossas inquietações, nossas frustrações. Ouvimos e assistimos outros professores falando de suas práticas ou de práticas de outros professores em seminários, congressos, eventos de educação,

revistas comerciais, científicas ou mesmo em programas de rádio e TV. Falamos de nossas práticas, mas nem sempre acreditamos que ela possa ser um conteúdo de grande relevância para a formação de outros professores. As experiências que os professores adquirem ao longo de sua formação e exercício da profissão apresentam uma riqueza de detalhes e conteúdos que a teoria estudada durante as licenciaturas não dá conta de absorver todas as informações. O que ocorre em especial com a EJA, quando na formação inicial destes docentes, a teoria ainda está bastante distanciada da prática. Somos inspirados ao tomar conhecimento das histórias e experiências de outros professores, porque não podemos inspirar também?

A partir de um posicionamento autoral, o professor se alicerça em relação aos dizeres de outros professores, tecendo outros novos saberes na escola. Ao falar do seu saber e fazer para o outro, o professor também fala a si mesmo. É nesse movimento discursivo que ele reelabora e amplia sua interlocução. Assume sua posição de autoria de sua prática, apropria-se do seu saber-fazer e se põe no diálogo com outro tecendo novas reflexões.

Esse movimento discursivo de ir ao encontro das palavras do outro é próprio da autoria e relaciona-se à produção dos saberes docentes. A autoria implica numa posição do sujeito-autor assumida na relação com um outro e, portanto, uma posição de interlocução (PRADO; FERNANDES, 2009, p. 38).

Nesse movimento discursivo autoral, a “construção do saber e fazer docente envolve as aprendizagens promovidas no exercício profissional, individual e coletivo” (PRADO; FERNANDES, 2009, p. 40). Portanto as realidades e condições de seus trabalhos influenciam e direcionam suas reflexões e construções, tanto na formação inicial, como na continuada e no exercício docente.

A autora SÁ-CHAVES (2012) faz uma poética comparação da experiência do professor com o curso de um rio. Enquanto a professora conta sua história, outros olhares se desprendem, pois ela conta a si mesma também. Ela vai percebendo outras significações. Consegue enxergar o quanto já caminhou em sua trajetória. Ainda que o curso do rio seja o mesmo cada professor, com sua experiência, realiza uma travessia de acordo com seu curso e sua singularidade.

Por isso, da mesma experiência, quando contada por cada um dos seus participantes, se desprendem tantas visões distintas quantos são os seus contadores. Como rios que, partindo de uma mesma montanha, ganham na correnteza singular dos seus caminhos e na força do seu caminhar contorno particulares, assinalando desvios e obstáculos que lhes redesenharam os trajetos, as margens, as águas, os ímpetos e os horizontes (SÁ-CHAVES, 2012, p.24).

O saber ensinar não é apenas corrigir os erros do aluno, mas ajudar a superá-los, aprender com eles. Não de uma forma impositiva, opressora onde se polariza o que é certo e errado, mas com responsabilidade ética que começa na sua formação e se desenvolve na interação com seus pares no exercício docente, na troca entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Mas o que são os saberes docentes? O saber docente integra diferentes saberes que são próprios da formação profissional: disciplinares, curriculares e experienciais (a prática). A relação desses saberes acontece e se desenvolve no fazer docente. São as experiências individuais e coletivas tecidas no próprio trabalho e que ajudam a classificar, ordenar, julgar as formações e experiências ao longo da carreira.

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela escola ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros (FREIRE, 2001, p. 260).

O saber docente é constituído pelas diversas leituras, não de uma forma ingênua apenas acrescentando conhecimento, mas buscando um posicionamento crítico de ler o mundo, ler a palavra no mundo e as relações estabelecidas entre o sujeito e o mundo, entre o sujeito e o outro.

A base da produção dos saberes é constituída de múltiplas experiências. Talento e sensibilidade para agir em situações concretas. Então, esses saberes são produzidos na interlocução entre formação, diferentes leituras, experiências, trocas entre seus pares.

Ao reconhecer a voz do professor, sendo ele autor e produtor do discurso, é possível reconhecer sua força, sua marca de pertencimento. O lugar de fala do professor revela a potência do discurso, mas principalmente de sua origem e base sócio-cultural em sua história e a trajetória que o constitui.

As ações das professoras permitem vivências que podem revelar e velar de suas reflexões. Toma-se a palavra alheia para descrever aquilo que se quer trazer a discussão. As reflexões são carregadas de subjetividade, não são neutras, assim como não há neutralidade em nossas ações de acordo com Freire (2011) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Nossas ações, que não são neutras, carregam as marcas de pertença aos espaços discursivos que ocupamos.

Os recursos discursivos ajudam a perceber como o sujeito se relaciona com seu interlocutor na construção e desconstrução de seus saberes.

Aos que estudamos, aos que ensinamos e, por isso, estudamos também, se nos impõe, ao lado da necessária leitura de textos, a redação de notas, de fichas de leitura, a redação de pequenos textos sobre as leituras que fazemos. A leitura de bons escritores, de bons romancistas, de bons poetas, dos cientistas, dos filósofos que não temem trabalhar sua linguagem a procura da boniteza, da simplicidade e da clareza (FREIRE, 2001, p. 267).

Como não há neutralidade, o professor precisa estar em constante diálogo com seus pares, bebendo de diversas fontes de conhecimento.

No diálogo com o outro, o professor tem a oportunidade de refletir sobre suas ações, avaliando-as, percebendo novas possibilidades e sentidos, encontrando outros significados. Então “como esses saberes são ressignificados?” (PRADO; FERNANDES, 2009, p. 45). Essa questão importa ao reconhecimento da autoria e da interlocução na construção desses saberes e do próprio fazer que lhe dá origem. O reconhecimento da prática e do saber docente através de suas experiências muitas vezes não é reconhecido pelo próprio autor. Compartilhar o conhecimento e as experiências é uma forma de multiplicar esses saberes através do diálogo e registrar ainda que seja na memória

(...) tensões entre diferentes contextos e sujeitos podem promover a criação de outras relações e de formas de dizer; promover deslocamentos e rupturas em relação a um dito solicita reflexões e práticas que promovem alterações nas marcas que estão em todos nós (...) (PRADO; FERNANDES, 2009, p. 45).

As experiências que constituem os saberes dos professores contribuem para a própria formação e para a formação de jovens profissionais da educação. As histórias ensinam, inspiram e desenvolvem competências importantes no processo de formação docente, pois provoca no outro um deslocamento de olhar sobre o objeto e sobre seus interlocutores.

Embora esse trabalho faça referência ao saber docente constituído na prática, é importante trazer à reflexão que a memória das experiências dos professores constitui material valioso para o estudo e para a formação de outros docentes. Em tempos em que as instituições públicas de formação superior, em especial as licenciaturas, são desvalorizadas e lhes são impostos contingenciamentos em seus orçamentos já tão escassos, o trabalho científico precisa ser valorizado e divulgado amplamente em todos meios acadêmicos e na grande mídia, se possível.

2.1 Espaços de interlocução e políticas públicas de formação docente

Educação é, antes de qualquer coisa, um ato político e isso fica muito claro em toda obra de Paulo Freire. Anteriormente já foi sinalizada a importância do saber docente e de como suas experiências tem um potencial formativo para outros professores.

Antes da Constituição de 1988, muitos projetos e políticas buscaram promover a alfabetização de jovens e adultos principalmente visando à profissionalização dessas pessoas, mas não havia formação para os professores que estavam atuando com essa população (SOARES, 2005).

A pesquisa envolvendo as políticas públicas de formação e os espaços de interlocução docente trazem um panorama de como esses assuntos são abordados em teses e dissertações nos últimos anos. Tomei como base os bancos de teses e dissertações da CAPES nos últimos 10 (dez) anos como recorte temporal para filtrar minhas buscas utilizando as palavras-chave: políticas públicas, formação de professores, EJA e narrativas, nesta sequência.

Durante a pesquisa pude averiguar um total de 13 (treze) resultados de trabalhos sobre esse tema, sendo 3 (três) teses de doutorado em Educação Ambiental, Língua Portuguesa e Educação, 6 (seis) dissertações de mestrado em Educação (3), Psicologia Institucional, Geografia, Educação Agrícola e 4 (quatro) dissertações de mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos (2), História e Educação Profissional em Saúde. A maioria das pesquisas aborda trajetórias de formação, narrativas autobiográficas de professores e denunciam uma ineficiente política pública de formação e manutenção da modalidade de EJA em seus *lócus* de pesquisa.

Nesse sentido, essa pesquisa corrobora a importância de se discutir formação dos professores para a EJA a partir das suas experiências de formação e consequente contribuição para a prática docente. Através da narrativa de suas memórias, elas podem ressignificar as práticas docentes, além de também reforçar a importância de ter efetivamente políticas públicas que garantam qualidade de formação inicial e continuada defendendo a expansão da modalidade da EJA para a população que faz uso e não a sua redução.

2.2 Formação docente na EJA

Existe uma fala bastante popular que diz que para determinadas profissões precisa ter vocação. Vocação pode ser entendida também como capacidade, habilidade, ter jeito, aptidão, entre outros sinônimos, para tal tarefa ou profissão. Para a carreira no magistério, essa vocação é historicamente romantizada. Logicamente não é para rejeitar todo o envolvimento humano e a afetividade entre professor e aluno, mas as pesquisas que versam sobre a formação de professores trazem o afastamento dessa visão idealizada e apresentam argumentos que colocam a educação com importante formação na área das ciências humanas.

Ter o desejo de ser professor não faz do sujeito um profissional. É preciso que a pessoa estude, que se forme, que conheça as diferentes concepções pedagógicas, que acompanhe as discussões e evolução de seu campo de trabalho. Aliás, isso serve para todas as profissões que exijam formação específica. O diálogo que trago é a formação de professores para a modalidade da EJA.

Diversos programas federais se ocuparam em promover campanhas de alfabetização e formação para o trabalho, tais como:

(...) Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores (PLANFOR), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e, mais recentemente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (VENTURA, 2015, p. 213).

De alguma forma, houve uma preocupação e movimentos de alfabetização para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria e formação para o trabalho. A garantia da Educação de Jovens e Adultos aparece nas principais legislações que tratam do tema¹¹ e que usei como referência para a pesquisa.

Trago primeiramente a Constituição de 1988 e seus artigos que apontam o direito à educação e a oferta da EJA a partir de uma demanda da sociedade ao longo da história referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A Constituição

¹¹ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; LDBEN N°9.394/1996. Lei nº13.415/2017 (altera a última LDBEN). Resolução nº 3/2010 - Diretrizes Operacionais para EJA. Parecer CNE/CEB N° 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CP nº 09/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Federal de 1988 aponta a Educação de uma forma ampla como direito de todos e dever do Estado com a colaboração da sociedade conforme o caput do artigo 205 e garante a oferta de ensino para aqueles que não tiveram na idade própria no inciso I do artigo 208 de acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

A educação de jovens e adultos aparece garantida pela Lei 9394/96 (LDB) mediante ao artigo 4, inciso IV onde o Estado garante o acesso público e gratuito a todos que não concluíram os estudos na idade apropriada. Neste mesmo artigo, no inciso VII, fala da oferta de educação escolar para jovens e adultos de acordo com as necessidades e disponibilidades aos alunos trabalhadores de acordo com as condições de acesso e permanência.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria, (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
 VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (LDB 9394/96).

No Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) da referida lei, a seção V Da Educação de Jovens e Adultos, dedica dois artigos à modalidade. O artigo 37 fala sobre acesso, permanência e gratuidade nessa modalidade de ensino.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (LDB 9394/96).

Por modalidade de ensino, podemos entender o modo como a disposição e estrutura das condições de trabalho, comuns ao ensino regular, são organizadas para atender as necessidades específicas dos alunos que buscam retornar aos bancos escolares através da EJA. A modalidade possui perfil, características e meios de certificação próprios que têm como pressuposto valorizar os conhecimentos e experiências acumuladas pelos alunos. A EJA é

uma oportunidade para o educando de superar a ausência ou pouca escolaridade, prosseguir nos estudos e conseguir alcançar níveis mais elevados de conhecimento, tornando-se equiparado aos alunos que frequentaram a escola regular e nela puderam permanecer até sua conclusão.

Os artigos citados trazem o reconhecimento por lei dessa camada da sociedade que precisa ser atendida pelo Estado para suprir sua carência de educação. Com isso, também demanda pela formação de professores para que atendam a essas pessoas.

O Parecer CEB nº11/2000 versa sobre as diretrizes da EJA no que diz respeito ao acesso e permanência dos alunos, além da formação dos professores. Faz um levantamento histórico da educação de jovens e adultos no Brasil e das políticas voltada para a alfabetização das pessoas que não tiveram acesso à escola na idade própria. De acordo com o parecer, a EJA se organiza dentro da estrutura da educação brasileira com finalidades e funções específicas para atender essa população com o objetivo de reparar uma dívida história e social com essa parcela da sociedade que é a principal força de trabalho que movimenta a economia do país.

Sobre a formação do professor, a atual LDB no parágrafo único do artigo 61, considera que a formação deve atender as especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Desta forma, a formação do professor que vai atuar na educação de jovens e adultos deve estar alicerçada em teorias e metodologias próprias, além da realização de estágios, para atender as características dos alunos que buscam a reinserção no ambiente escolar.

Já o caput do artigo 62 (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) aponta que a formação de professores se dará em nível superior, licenciaturas. No entanto, admite formação em nível médio para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB 9394/96).

O professor que atua na EJA precisa de formação específica, mas também estar disposto, ter empatia, humanizar as relações. Considerar que o jovem e o adulto que buscam o retorno à escola, trazem em sua bagagem histórias pessoais e experiências de vida que não merecerem ser ignoradas. Eles buscam a escola como forma de recuperar esse “tempo perdido” em que estiveram longe das salas de aula por inúmeros motivos. Eles retornam

jovens, adultos e idosos, independente da faixa estaria, representa um encontro intergeracional, por meio do qual os alunos buscam ressignificar o seu ser e estar na sociedade. Nesse sentido, a qualificação do professor precisa contemplar dessas múltiplas realidades e as licenciaturas não podem deixar de considerar a EJA como uma realidade para a formação de futuros docentes (PARECER CNE/CEB nº11/2000).

No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (PARECER CNE/CEB nº11/2000, p. 58).

Desta forma, as instituições de ensino devem oferecer aos estudantes da área da educação e das demais licenciaturas formação docente para a EJA não somente com a oferta de disciplinas, mas também no fomento de pesquisas sobre o tema. Sobre a formação continuada, o mesmo Parecer afirma que “para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania enquanto participação e enquanto exigência da clientela a que se destina” (PARECER CNE/CEB nº11/2000, p. 60). Logo, faz parte da atividade do professor estar em constante formação e assim ter condições de atender com qualidade seus alunos, independente da modalidade em que atua.

De acordo com Ventura (2015), autora citada por uma das professoras entrevistadas, a EJA é destinada à população mais empobrecida com suas ações educativas voltada para a alfabetização e profissionalização desse grupo social. Para atender a demanda do capitalismo, a EJA é destinada à formação da classe trabalhadora que poderão exercer atividades mais simples, subalternizantes e de menor a remuneração. Esses pontos contradizem o parecer CNE/CEB nº11/2000 no que diz respeito às diretrizes curriculares da modalidade.

A autora ainda coloca que a fragilidade nas ações de políticas públicas para a EJA também é encontrada na formação inicial dos professores nos cursos de licenciaturas. A formação em nível superior como espaço privilegiado de discussão, produção de conhecimento e fomento de pesquisa sofre um silenciamento cuja proposição é que ela seja tão frágil quanto a própria modalidade (VENTURA, 2015). “Alvo de metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, iniciativas focais e aligeiradas, a EJA traduz um

projeto societário no qual a universalização da educação de qualidade para todos não é prioritária" (VENTURA, 2015, p. 214).

É preciso considerar que a EJA é um espaço de formação e luta por justiça social. O campo da EJA é militância conforme as narrativas das professoras entrevistadas. A complexidade da modalidade exige que se considere e valorize os saberes dos alunos. O Parecer CNE/CP nº9/2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, também fala sobre a formação para a EJA para todas as licenciaturas e não apenas em Pedagogia. Contudo as narrativas das professoras que participam desta pesquisa narram lacunas em suas formações e o mesmo documento não deixa claro sobre a formação para a EJA em outros cursos História e Letras por exemplo.

Considerando as etapas de formação do professor Silva, Porcaro e Santos (2011) consideram que muitas vezes a primeira formação do professor para a EJA é quando ele ingressa na modalidade com a regência. Ou seja, sua formação inicial ocorre no momento em que deveria ser a formação continuada, em serviço. Isso acontece por conta das lacunas na formação conforme cita Ventura (2015) e na não obrigatoriedade da disciplina que as instituições tentam sanar com a oferta de disciplina eletiva (DI PIERRO, 2006).

Junto à formação inicial na EJA surgem as dúvidas quanto à estrutura das disciplinas. Havia o desejo de superar a relação dual entre teoria e prática, tão presente nos cursos de formação, onde aqueles que trabalham com a teoria tinham alta valorização, bem diferente daqueles que trabalhavam com a prática (SILVA, PORCARO e SANTOS, 2011).

Essa relação de sobrepor teoria a prática é apontada como modelo da racionalidade técnica (PEREIRA, 1999). Nele:

(...) o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Nesse modelo, o professor se apropria de uma bagagem científica através da formação a partir de teóricos da sua área e aplica esse conhecimento nas atividades do estágio supervisionado. Esse modelo propõe uma separação entre teoria e prática, pois ocorrem em momentos distintos. Pereira (1999) aponta que esse modelo é inadequado e precisa ser superado porque ele não atende a realidade de formação docente.

Em oposição, o mesmo autor propõe o modelo da racionalidade prática (PEREIRA, 1999) em que a prática realizada durante o estágio também é espaço de formação e reflexão sobre as teorias estudadas.

Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (PEREIRA, 1999, p.113) (grifo do autor).

O modelo apresentado propõe intensa relação entre teoria e prática, mas, sobretudo, a participação ativa do sujeito no seu processo formativo e torna possível ao estudante conhecer a realidade social da sala de aula e a formação em EJA precisa desse diálogo constantemente.

A discussão sobre a formação inicial do professor é sempre presente em fóruns como o CONFINTEA e ENEJA onde são debatidas as especificidades da EJA, sua importância na sociedade, as características psicológicas, sociais, sua identidade, bem como o imperativo de afirmar urgente ampliação e qualificação na formação dos professores. Há uma necessidade imprescindível também de se combater uma ideia equivocada de precarização da formação na EJA considerando-a como provisória e de menor valor social, desrespeitando aqueles que precisam dela (DI PIERRO, 2005).

Vale afirmar mais uma vez o que já está posto em vários estudos sobre as licenciaturas: que no modelo universitário brasileiro elas ocupam um lugar secundário. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 259-260)

A histórica desvalorização da carreira docente contribui para o esvaziamento de oferta da disciplina na formação de professores. Como motivar a formação de novos docentes, se aqueles que estão à frente das formações não se sentem prestigiados? A esse respeito é preciso considerar que a sociedade espera que todos os problemas sociais sejam solucionados pela educação, mas que o Estado como provedor de recursos e a serviço do capital privado não desempenhe a sua função com investimentos, valorização dos professores expansão de escolas.

Ao longo do capítulo, procurei tecer reflexões sobre o saber dos professores e construir seu conceito com base na prática docente e nas interlocuções com seu fazer pedagógico. O uso do dicionário, como fonte qualificada e democrática de informação, pois seu acesso é amplo, forneceu subsídio teórico para uma definição em linhas gerais e contribuiu para pensar no saber dos professores no exercício da profissão. Foi realizado um importante diálogo com as políticas públicas que promovem a EJA e os dispositivos legais que regulamentam e estabelecem diretrizes tanto para a formação docente quanto para a oferta da modalidade de ensino. A partir dessas leituras, fica claro a importância social da EJA como oportunidade de escolarização para a classe trabalhadora e para as pessoas que não tiveram acesso à escola na idade apropriada.

O próximo capítulo discorre sobre o desenvolvimento do percurso metodológico com história oral utilizado para a realização desta pesquisa, nele é apresentado a técnica de análise de conteúdo que foi empregada para analisar as entrevistas que realizamos com as professoras participantes da pesquisa.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA E CAMPO DE AÇÃO – CAMINHOS QUE TRILHAMOS JUNTAS E LEITURAS REALIZADAS

O terceiro capítulo traz o caminho percorrido durante a construção do objeto e a pesquisa com os professores, em diálogo com a metodologia empregada: entram em cena as professoras da EJA e as narrativas de sua formação como fonte de pesquisa documental para a formação docente.

A subjetividade e particularidade presentes nos sujeitos que se permitiram participar desta pesquisa é tamanha que temo não alcançar a beleza e singularidade das narrativas que tenho em mãos. Mergulhadas em suas próprias histórias, as professoras trazem suas questões profissionais e de formação carregadas de afetividade, forte presença familiar e momentos de emoção. Reviver memórias é sempre algo feliz quando as recordações são repletas de boas lembranças, mas também delicado quando o rememorar acessa lembranças que estavam adormecidas.

Mesmo com toda a atmosfera emocional que circunda o encontro realizado entre a pesquisadora e as professoras ao relembrar suas formações e realizar as entrevistas, é através das experiências de formação que poderemos dialogar com as diversas esferas que circundam a formação de professores e pensar em formas mais eficazes de formação e produção de conhecimento na área.

No campo da metodologia científica, é comum se referir aos participantes da pesquisa como sujeitos, pesquisados, participantes da pesquisa. Contudo, são palavras que não considero adequadas. As professoras participantes desta pesquisa são co-autoras deste trabalho. A fim de demarcar meu posicionamento a respeito, passo a me referir a elas como professoras co-autoras, pois se trata de aproximação, pertencimento das professoras aqui narradas e do reconhecimento de outras professoras que poderão se apropriar desta pesquisa.

As professoras co-autoras da pesquisa trazem histórias de sua formação e sua inserção na modalidade da EJA, suas experiências e as contribuições para suas práticas e momentos de troca de conhecimentos com seus pares, enfim, o dia a dia da escola.

O diálogo e a interlocução referentes aos caminhos metodológicos foram construídos em parceira com a orientadora. Tivemos como propósito mergulhar nas histórias pessoais das professoras e a partir delas refletir sobre a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. Não é exagero frisar que a pesquisa mantém rigor e compromisso com a metodologia adotada, com o material coletado e com as professoras participantes e, portanto, co-autoras.

São escolhas que têm como objetivo ser coerente com a pesquisa e com o demais referenciais teóricos utilizados. Conforme afirma Fernandes (2012, p. 219)

esse caminho precisa ser coerente com os objetivos da pesquisa e suficientemente consistente para dialogar com os referenciais teóricos escolhidos. É, na verdade, uma opção; uma escolha. E como tal, não é neutra. Essa escolha da qual falo traz consigo as marcas da caminhada trilhada pela pesquisadora e, pelo diálogo compartilhado com a orientadora. Traz, também, aspectos de sua trajetória. São trilhos que se encontram, dialogam e seguem outro caminho: o da parceria que é inerente à orientação acadêmica.

As escolhas metodológicas dialogam com os caminhos percorridos pela pesquisadora em outros trabalhos que também tiveram como objeto as memórias de professoras em outros espaços. O acesso a essas memórias foi realizado a partir de entrevista semi estruturada¹² que teve como tema central as memórias de formação para o trabalho na modalidade EJA.

Os referenciais teóricos abordados neste trabalho transitam pelos campos da educação de jovens e adultos, memórias e formação de professores e, neste último é considerada a formação inicial e continuada. Para fins de delimitação dos espaços de formação, foi considerado como formação inicial o Curso de Formação de Professores no Ensino Médio, que as professoras se referiram também como escola normal e curso normal, e a graduação em Pedagogia. A formação realizada em serviço pelas instituições de trabalho foi considerada como formação continuada.

Para dialogar com os aportes teóricos e o objeto de investigação desta pesquisa que é a memórias de formação das professoras, utilizei-me da metodologia de pesquisa em história oral com as narrativas das experiências e a análise de conteúdo para compreender os caminhos de formação percorridos pelas professoras.

É importante destacar que uma pesquisa desse porte poderia trazer uma expressividade numérica de representação dos professores que atuam na modalidade da EJA. Mas o caminhar da pesquisa vai apresentando limites e circunstâncias que não podem ser ignoradas e ajustes quanto ao número de participantes precisou ser delimitado, ainda que fosse necessária uma maior representatividade de experiências de formação. O tempo e a disponibilidade das professoras aliados ao tempo dedicado às entrevistas e o fato das abordagens que considerávamos centrais se repetissem, foram os limitadores para encerrar a coleta de material. O tempo de entrevista foi estimado entre trinta e quarenta minutos para que não houvesse cansaço e indisposição por parte das professoras entrevistadas, no entanto apenas

¹² Modelo do roteiro de entrevista em anexo.

uma entrevista foi realizada no tempo estimado e as demais se alongaram chegando a ter mais de noventa minutos entre preparação e filmagem.

De acordo com Araújo (2009), sem desmerecer ou ignorar que os dados quantitativos em educação são levantamentos importantes para se investigar fenômenos e comportamentos em uma sociedade, a pesquisa qualitativa ajuda a compreender esses números de acordo com as ponderações necessárias que se ajustam ao objetivo da pesquisa. Não se trata de manipular os resultados, mas de avaliá-los, estudá-los adequando metodologia e proposta de pesquisa. Pois, segundo a autora anteriormente citada “pesquisar é um ato que [...] deve pensar na evolução social e humana com responsabilidade, com humanidade, em que se busque **o saber** com respeito **ao ser**” (ARAÚJO, 2009, p. 381) [grifo do autor].

A autora complementa que “a opção que o pesquisador faz pelo tipo de pesquisa que pretende realizar está associada ao **objeto de estudo**, as suas **qualificações** e os **objetivos visados**. Essa tríade é a norteadora do tipo de pesquisa a se definir” (ARAÚJO, 2009, p. 381) [grifo do autor]. Contudo ela afirma também que a pesquisa pode ter vários caminhos a serem percorridos, mas é o pesquisador que vai definir todos eles e também entender que esses passos podem ser modificados ao longo da mesma.

A pesquisa apresenta diversas alternativas e caminhos, assim, fazer uma opção sobre os paradigmas que se quer seguir está associado à ideia de que tipo de sociedade se quer, ou seja, a serviço de quem o pesquisador estará trabalhando, para atender a que interesses e de quem (ARAÚJO, 2009, p. 381).

O pesquisador precisa ter clareza de como vai trabalhar, os procedimentos e a metodologia que vai nortear sua pesquisa. Assim, ele poderá cumprir a finalidade da Ciência que é colaborar para o desenvolvimento humano e da sociedade.

Sobre a polaridade quantitativa e qualitativa da pesquisa, a pesquisa quantitativa segue um padrão linear de investigação e os passos são organizados e estruturados com vias de se atender a um objetivo que é a apresentação de resultados de um fenômeno estudado a partir de um método científico. Enquanto isso a pesquisa qualitativa segue um padrão cílico de passos, de forma que as análises obtidas com a pesquisa gerem informações e reflexões que podem ser retomadas no decorrer do estudo. Sua maior preocupação é com a “compreensão do fenômeno investigado, a descrição do objeto de estudo, a interpretação de seus valores e relações” (ARAÚJO, 2009, p.384). Esse tipo de pesquisa aproxima o pesquisador de seu objeto de estudo e, quando muito, eles interagem entre si, pois os elementos que descrevem e contextualizam o objeto proporcionam uma análise mais profunda.

Respeitando os limites de tempo de pesquisa e oportunidades de encontro com as professoras entrevistadas foi preciso encerrar as coletas de depoimento oral na quarta entrevista. Ainda que o número reduzido de participantes não possa ser considerado representativo em termos quantitativos para a categoria de professores da Educação de Jovens e Adultos que possui infinitas particularidades e histórias tão impressionantes que não pude ter o privilégio de conhecer, ter cercado o *corpus* de pesquisa nas quatro professoras que protagonizaram esse trabalho permitiu que eu me debruçasse mais sobre suas experiências de formação, mergulhasse em suas narrativas e me percebesse nelas em diversos episódios. O resultado é que elas representam, sim, em qualidade e em profundidade, histórias e experiências de muitas mulheres professoras da EJA.

Delimitar o objeto de pesquisa com as memórias de formação das professoras pode soar bem objetivo, mas essas memórias não são compostas apenas das experiências vivenciadas nos espaços de formação. Elas são mais profundas. Elas emergem de suas escolhas, caminhos percorridos, necessidades pontuais, influência de familiares, lutas particulares e favorecem reflexões constantes sobre seus fazeres e fazeres docentes. De acordo com Sá (2005), “a memória humana não é uma reprodução das experiências passadas, e sim uma construção, que se faz a partir daquelas, por certo, em função da realidade presente e com o apoio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura (SÁ, 2005, p. 65).

Para realizar a coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista¹³ composto por perguntas abertas e fechadas. Esse roteiro serviu de base para nortear a conversa dentro do tema formação de professores na Educação de Jovens e Adultos e ainda alcançar experiências e práticas docentes na modalidade, além de conhecer os percursos percorridos pelas professoras que as levaram até a EJA.

3.1 O encontro das professoras co-autoras com a metodologia de pesquisa

O encontro com as professoras co-autoras da pesquisa surgiu a partir de contatos profissionais realizados por outros professores dessa modalidade de ensino. O critério de seleção é estarem atuando na Educação de Jovens e Adultos e que tivessem formação diversificada, não somente a Pedagogia. Os recursos materiais utilizados para a coleta de

¹³ Ver Apêndice B

depoimento oral foram um aparelho celular da própria pesquisadora e um tripé adaptado para dar conforto e mobilidade durante as entrevistas. O local de encontro foi decidido de comum acordo com as professoras a fim de não lhes causar nenhuma adversidade com deslocamento ou horários de suas atividades.

Chegar até as professoras não foi tarefa simples. Embora sejam de contatos profissionais, muitas vezes a relação profissional é distante da pessoal, então como contar sua história para uma pessoa estranha? As professoras Rosa e Pâmmela chegam através de contato da orientadora. A longa experiência de atuação na EJA motivou o convite que foi prontamente atendido. Educação é militância e nessa caminhada se constrói uma rede de apoio e relações, a professora Mayara chega a partir de um contato de outra professora que também atua com educação popular e a professora Elenice chega como mãe de um amigo e que eu desconhecia sua profissão. Durante uma manifestação pela Educação nas ruas do Centro da cidade do Rio de Janeiro, eu tomo conhecimento de que a professora trabalha no curso de formação de professores com a disciplina de EJA.

A fim de contextualizar o tempo de experiência das professoras, Rosa já está no magistério há mais de trinta anos e chegou à EJA em 1998. Elenice tem trinta e quatro anos na educação, mas iniciou seu trabalho na EJA com a formação de professores em 2003, ambas estão próximas da aposentadoria. Pâmmela ingressou no magistério muito jovem, aos dezesseis anos, e já acumula vinte anos de experiência, mas seu ingresso na EJA é mais recente, data de 2016. Mayara é a mais jovem professora, tem oito anos de atuação e há dois anos atua na educação de jovens e adultos.

O primeiro contato consistiu em apresentar a proposta de pesquisa e os objetivos almejados de serem alcançados com as contribuições das professoras. Uma preocupação constante é a ética na pesquisa dentro do campo das ciências sociais, trabalhar com as histórias de vida das pessoas faz redobrar essa vigília sobre o que se fala e para quem se fala, mas principalmente o que se faz com esse conteúdo. Ainda que as narrativas não tragam um panorama integral sobre a vida das professoras, a entrevista recorta um trecho de sua biografia, uma fase importante, significativa e, sobretudo, simbólica para essas mulheres que é a formação profissional. “A multiplicidade das formas que integram o espaço biográfico oferece um traço comum: elas *contam*, de diferentes modos, um história ou experiência de vida” (ARFUNCH, 2010, p.111) [sic].

Adentrando em suas histórias, as professoras contam suas experiências de formação de forma muito particular e não linear de acordo com o roteiro, mas trazendo para a pesquisadora aquilo que lhe é mais relevante contar sobre as suas experiências. Estar diante de

uma câmera e falando de sua vida para uma pessoa que acabou de conhecer pode soar estranho, mas o fato da pesquisadora ser professora e estar próxima às realidades das professoras participantes da pesquisa estabelece uma relação de reciprocidade e respeito.

Como *método*, história oral é uma atividade na qual entrevistado e entrevistador tomam parte – cada um com suas visões, seus interesse, seus repertórios –, com a missão comum de, através desse diálogo, construir histórias. Ela é a ocasião na qual uma pessoa (o narrador) compartilha – voluntária, consciente, deliberada e generosamente – com outra pessoa (o pesquisador) relatos sobre o que viveu e viu. Ela é o momento em que as memórias, antes adquiridas e conservadas, são, finalmente evocadas através de um trabalho de memória (SANTHIAGO, MAGALHÃES, 2015, p.22) [grifo do autor].

As narrativas foram colhidas e registradas em áudio e vídeo a partir de perguntas indutoras que foram encaminhadas pela pesquisadora através do roteiro de entrevista. Essas perguntas tiveram como objetivo ativar as lembranças de formação das professoras participantes e sua inserção na modalidade EJA e nesse sentido, discutir como essas experiências de formação contribuem para a prática docente.

A metodologia de pesquisa com história oral permite conhecer as histórias das professoras através do tempo e dos espaços frequentados, faz-nos mergulhar em suas narrativas e reconhecer suas potencialidades múltiplas. Os autores Santhiago; Magalhães, (2015), fazem uma abordagem didática do uso da história oral como metodologia de pesquisa e tecem uma justificativa bastante objetiva que trago para este trabalho.

Ela permite, através da fala e da escuta, do registro de histórias narradas, entrar em contato com a memória do passado e a cultura do presente. Por meio dos relatos de quem testemunhou e viveu experiências que merecem ser contadas, a história oral reforça laços entre pessoas, gerações, comunidades e tempos (SANTHIAGO, MAGALHÃES, 2015, p.7)

Como método de pesquisa, a história oral se utiliza da técnica da entrevista como instrumento para registrar as narrativas e assim materializar uma parte da experiência de vida com as transcrições. A coleta de depoimento oral exige um cuidado com a transcrição e com a análise dos registros. “A vida e a memória das pessoas são objetos dinâmicos, e por meio da entrevista se torna possível congelar algumas de suas expressões, conferindo-lhe estabilidade e fisicalidade” (SANTHIAGO, MAGALHÃES, 2015, p.22). Por meio da história oral, foi possível conhecer as histórias das professoras e tornar público suas experiências, legitimar suas vozes e com elas pensar sobre a produção científica na área de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos.

3.2 Pesquisa com narrativas

De acordo com Bauer (2002), a pesquisa com narrativa vem tomando grande importância no meio acadêmico por relacionar o contar histórias com a formação dos fenômenos sociais e se coloca como método nas pesquisas das ciências sociais.

A discussão sobre narrativas vai, contudo, muito além de seu emprego como método de investigação. A narrativa como uma forma discursiva, narrativas como história, e narrativas como histórias de vida e histórias societais, foram abordadas por teóricos culturais e literários, lingüistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos (BAUER, 2002, p. 90).

A narrativa se apresenta como um instrumento muito importante para constituir o sujeito histórico, e ela se faz com acúmulo de experiência do sujeito. Com o declínio da experiência consequentemente temos o fim da narrativa. Para existir a narrativa é necessária a rememoração. Então fica destacada a centralidade da história, uma vez que o discurso histórico é sempre uma narrativa. Então fazer história é contar história, portanto a história é um meio de transmitir e dar acesso à linguagem.

Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias e uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, e uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (BAUER, 2002, p. 91).

O passado por ser inacabado pode ser continuado pelo narrador presente e este pode despertar significados esquecidos. É através das narrativas autobiográficas que poderemos conhecer os sujeitos e seus contextos, suas vivências e experiências.

As narrativas das professoras têm como base a formação acadêmica e suas experiências de formação, sendo assim, esses fatores contribuem também para a construção da sua identidade de professoras. Sobre a formação docente Costa (2018) faz uma reflexão sobre o papel da narrativa na construção das identidades docentes a partir de sua biografia assumindo a pesquisa como processo formativo e de autoconhecimento para as pessoas envolvidas. Um processo subjetivo de compreensão e humanização dos professores que os constitui em suas experiências de formação e de vida. A autora destaca ainda a importância das pesquisas que abordam as memórias, as emoções, as histórias de vida, as experiências

curriculares que possam estimular o desenvolvimento da autoconsciência de sua identidade aproximando da experiência com outro.

Ainda de acordo com Costa (2018), a formação acadêmica; as vivências na universidade não são suficientes para tornar os alunos professores e a postura profissional, sua identidade, leva tempo para ser construída. Antes de ter uma boa interação e relação com os alunos, é preciso ter uma boa relação com as outras pessoas. Existe um contexto que nos permeia, existe um lugar de onde falamos, os outros que me constituem e que estão presentes nessas relações. Para o professor querer mudar sua prática, é preciso que ele tenha consciência da necessidade de transformação. Essa necessidade é percebida na relação com outro, nas trocas coletivas nos diferentes espaços de formação, no seu fazer diário. A narrativa desenvolve a "consciência do que se faz, ressignificando o presente e perspectivando o futuro" (COSTA, 2018, p. 78). A aprendizagem se desenvolve e se transforma ao longo da vida. A narrativa provoca um exercício de reflexão e a aproximação da experiência com a consciência do que sabe, é um processo formativo constante.

Antes de ingressarem na educação as professoras têm uma história que as antecede e que as constitui. O trabalho com as narrativas permite acessar a historicidade e as aprendizagens dessas pessoas de forma holística, compreendendo a pessoa em sua completude quando “estas incursões têm-nos levado a legitimar a narrativa enquanto fenômeno antropológico, método de pesquisa e prática em formação, assim como uma fonte privilegiada e transgressora, para ir em busca da emancipação, da agência e da autonomia da pessoa” (COSTA, 2018, p. 83).

A narrativa é um rico instrumento de pesquisa e legitimação do potencial formativo e as histórias podem contribuir para a formação individual e para a formação dos seus pares. Busca compreender as histórias, suas singularidades e tecituras de outras novas histórias. A narrativa propõe um mergulho na subjetividade daquele que narra trazendo representações e compreensões sobre si mesmo e do meio social em que vive. Permite a reflexão e possibilita a capacidade de mudança a partir da ressignificação das histórias narradas. Desenvolve a aprendizagem das pessoas envolvidas, sua transformação pessoal e social em diferentes dimensões.

As narrativas serão analisadas a partir da consideração dos conteúdos produzidos. A palavra é viva e carrega em si sua significação e intenção. A língua é experimentada quando começa a sua consciência da comunicação verbal, faz sentido quando começa a ser falada. Não por se prender ao seu significado dicionarizado, pois na sua experimentação e vivência, ele comporta infinitos contextos, significações.

Trago para essa discussão algumas reflexões inspiradas nos estudos de Mikhail Bakhtin sobre os discursos produzidos pelas professoras durante as suas narrativas. A organização mental sobre o que foi dito, como foi falado e as intencionalidades nas falas, ênfases e silêncios compõem todo um cenário que ajuda a compreender essas histórias. A enunciação da palavra comporta a condição social do sujeito, mas também o meio em que ela é usada comporta toda a sua intencionalidade, seu contexto. Para Bakhtin (1979), a consciência possui força social e desempenha um papel fundamental na linguagem. A enunciação acontece numa interação do sujeito com o meio. Para compreender o enunciado, é preciso compreender o dito e o presumido, o dito e o não dito (KRAMER, 2006).

A palavra está na base da filosofia marxista da linguagem, pois ela é interação entre locutor-ouvinte, é o que liga o eu ao outro através do diálogo (BAKHTIN, 1979). É na interação que a palavra é enunciada, dirigida e seus sentidos se tornam evidentes, não apenas o seu sentido metalinguístico, mas carrega toda a emoção do momento e contexto em que é pronunciada. A palavra carrega as marcas de ideologia de quem fala, não é produto individual, há uma dialética renovada pela enunciação e compreendida pelo sistema locutor-ouvinte. A linguagem acontece por que há um nós (KRAMER, 2006).

A significação das palavras está além do diálogo verbal e extraverbal comum de seus interlocutores, pois o não dito é parte integrante da significação. A chave para a compreensão da relação dito e presumido na fala é a entoação. A entoação possui forte laço com os gestos, com eles garantem uma criatividade estética e artística da fala conferindo ao objeto vida. Unem-se, então, falante, ouvinte e tópico da fala e com eles a entoação que garante o significado social. “A palavra tem franjas” (KRAMER, 2006, p. 80) e essas franjas tem todo um contexto histórico, uma amplitude inimaginável, as marcas sociais do sujeito. Se despirmos a linguagem de todos esses sentidos de entoação, de todas as suas vozes, chegamos à linguagem formal da ciência, pontual, monótona.

As vozes da linguagem são seus sujeitos históricos e é neste ponto que Benjamin e Bakhtin se aproximam quando sujeito e história interagem. A linguagem do sujeito é compreendida no seu contexto histórico-cultural. A palavra é atemporal, seu sentido é renovado a qualquer momento. História e sujeito, sujeito e história. A linguagem forma o tripé e permeia continuamente essa relação.

Mergulhando nas narrativas das professoras, é possível reconhecer os sujeitos históricos que ali se constituem através de palavras e enunciações.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas e concorrentes à vida (BAKHTIN, 1979, p.81) [grifo do autor].

A subjetividade das narrativas traz o lugar de fala das professoras e legitima o processo de formação a partir das memórias reconstruídas através das histórias que elas contam.

A análise do conteúdo temático dos enunciados produzidos pelas professoras co-autoras é a opção metodológica para tratar as narrativas que visa reconstruir seus contextos sócio-históricos de formação e as contribuições para a prática de sala de aula.

O roteiro elaborado para as entrevistas segue uma ordem de questionamentos que visaram conhecer um pouco das histórias das professoras e os caminhos que a levaram a enveredar pela educação. Diferentes motivos trouxeram as professoras para a docência, mas não foi demonstrado nas narrativas o desejo de trabalhar com jovens e adultos. Outro ponto relatado foi o tempo em que elas estão atuando na educação e o tempo em que estão atuando na EJA. Essa pergunta teve como objetivo observar numa perspectiva temporal a influência da experiência entre o tempo de formação e a prática docente. A partir do momento em que foi possível conhecer um pouco das histórias das professoras e do seu tempo de atuação na carreira docente, elas puderam contar sobre os percursos que as levaram à EJA que, mesmo sem um interesse inicial, trouxeram-lhes encantamento. Aliás, encantamento e afetividade são sentimentos que atravessam toda a narrativa, mas também há sentimentos de luta, indignação, posicionamento político e social. Sobre os percursos de formação inicial e em serviço as professoras colocaram suas preocupações e a iniciativa de buscar leituras e discussões para realizar suas práticas. O diálogo com os pares, as relações estabelecidas com os alunos, ou seja, todo o processo de interação realizado dentro e fora da escola foi, e ainda é, base para suas práticas. A importância da formação é destacada nas narrativas, mas é o fazer em sala de aula que as tornaram professoras da EJA e suas práticas que foram amplamente exemplificadas pelas professoras. Ao final da entrevista, elas puderam realizar um exercício que talvez elas não tivessem feito até então. Puderam tecer reflexões sobre seus processos formativos e elaborar perspectivas em relação ao futuro em suas profissões.

O rigor científico me impõe um necessário distanciamento do objeto de pesquisa. Mas não há como ser indiferente aos relatos. São trajetórias muito fortes, reais e que facilmente pude me perceber e me emocionar por entre as falas. Ser professora e pesquisar sobre a

trajetória de professores me impõe limites, mas também me lança ao desafio de retratar histórias comuns que retratam, ainda que com vários recortes, a realidade de muitas professoras que atuam na Educação de Jovens e adultos.

Originalmente a pesquisa se debruçava sobre as escritas das memórias das professoras sobre sua formação e suas práticas a fim de considerar o texto como instrumento de pesquisa. No entanto, conseguir a coleta dos registros escritos demandava estratégias de encontros com as professoras para realizar as orientações necessárias sobre a escrita e tempo e espaço disponível para realizar os encontros, além de um tempo outro, o de aproximação e de estabelecimento de alguma relação de confiança que possibilitasse às professoras pesquisadas escreverem suas memórias para uma pessoa até então desconhecida: a pesquisadora. Mas, a pesquisa reflete o dialogo e as relações interpessoais que defende. Dessa forma, a parceria estabelecida entre a orientadora e a pesquisadora trouxe as reflexões necessárias para que se recorresse ao suporte das narrativas orais, que depois foram transcritas. Esse movimento confere a flexibilidade no caminho trilhado na pesquisa e na adaptação da metodologia aplicada.

QUADRO 1

PERGUNTAS FEITAS ÀS PROFESSORAS SOBRE SUAS MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E APROXIMAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

2 – Como foi sua aproximação com a educação?

5 – Como chegou à EJA?

6 – Houve alguma formação específica para atuar na EJA?

7 – Você participou ou participa de formação continuada na EJA?

8 – Você considera suficientes esses processos formativos pelos quais passou?

9 – Como você avalia a sua experiência profissional na EJA?

Na verdade, o roteiro é mais extenso e permitiu flexibilidade durante o encontro, mas serviu como direcionamento para conduzir a entrevista. No entanto, as professoras estiveram bastante à vontade para falar de suas experiências. Do roteiro de entrevista, foram selecionadas quatro perguntas que contribuem para a construção dos percursos traçados desde o ingresso na educação, passando pelas memórias de formação e chegando às reflexões sobre esses processos. Essas perguntas serviram com base para a análise do conteúdo dos textos.

Entretanto, a riqueza de informações apresentada pelas professoras permitiu um diálogo que foi trabalhado no capítulo 4.

Outra opção metodológica que faço nessa pesquisa é utilizar o nome verdadeiro das professoras. O mestrado profissional exige a elaboração de um produto e, neste trabalho, foi definido que ele é a produção de um documentário com as entrevistas das professoras co-autoras. Entendo que se estamos trabalhando com histórias reais de professoras que dispuseram de seu tempo para contar para mim, pesquisadora, suas histórias de vida, superando o estranhamento do primeiro contato até o dia da entrevista e esta sendo realizada diante de uma câmera não poderia utilizar nomes fictícios para me referir a elas. Esse trabalho escrito por mim tem as mãos e as vozes de outras quatro mulheres que, como já afirmei anteriormente, considero como co-autoras desta obra e, portanto, é digno que seus nomes reais, previamente consentidos, sejam registrados juntos a suas falas assim como é possível reconhecê-las no documentário.

A análise de conteúdo proposta a partir dos estudos de Bauer (2002) e Bardin (2016) é a técnica utilizada para analisar os textos resultantes das entrevistas.

A análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção está sendo dada aos “tipos”, “qualidades”, e “distinções” no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise do texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida o que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos (BAUER, 2002, p. 190).

O autor citado defende que, embora a técnica considere a quantidade numérica de ocorrências de um determinado tema no *corpus* do texto, a qualidade do texto é tão importante quanto. É uma técnica que transita satisfatoriamente na perspectiva qualitativa/quantitativa da pesquisa científica. Bardin (2016) corrobora com a defesa da técnica porque ela se aplica a diversificados tipos de discursos e que passa por constante aperfeiçoamento. Uma técnica múltipla que fornece dados numéricos e a sua interpretação.

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 2016, p. 15).

Desta forma, a análise de conteúdo possibilita visualizar a frequência das unidades de contexto que emergem e as inferências realizadas a partir do entrecruzamento das mesmas. Permite compreender o que revela as falas das professoras em relação as suas formações e práticas.

Bardin (2016) explica as aproximações e distanciamentos da análise do conteúdo e do discurso uma vez que trabalham com a mesma base: a linguagem. Porém, a análise de conteúdo considera, além da linguagem verbal, a linguagem corporal e o contexto sócio cultural dos entrevistados.

Todo o material de investigação é passível de ser analisado e pode gerar diferentes interpretações de acordo com os objetivos da pesquisa e as inferências realizadas pelo pesquisador. Desta forma,

A validade da AC deve ser julgada não contra uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa (BAUER, 2008, p. 191) (grifo do autor).

Não há como olhar as trajetórias formativas das professoras, sem considerar as histórias que as antecedem e assim captar pistas para compreender os caminhos trilhados por elas e a relação que estabelecem com a Educação de Jovens e Adultos e toda a subjetividade que a cerca. É inegável também o sentimento de representatividade da pesquisadora que em cada história registrada consegue fazer pontes com sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. De acordo com Fernandes (2012), esses contextos são importantes porque permitem compreender os sentidos atribuídos nas categorias em análise.

Nesse caso, o trabalho com a técnica da análise de conteúdo se aproxima da ação do garimpeiro, do artesão ou do arqueólogo, sendo necessário ao pesquisador enveredar por trilhas que sejam reveladoras de matérias primas ou de vestígios que contribuam para leituras e constatações esclarecedoras para a construção da análise dos dados empíricos (FERNANDES, 2012, p. 246).

A coleta de depoimento oral exige um cuidado com a transcrição e com a análise dos registros para que seja possível organizá-lo através de categorias e subcategorias. Seguindo os passos propostos por Bardin (2016), a análise de conteúdo é organizada “em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento do resultado, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p.125).

A pré-análise foi realizada para definir a escolha do material de análise, as entrevistas transcritas, e a partir da leitura flutuante foi possível se apropriar das histórias e perceber os

pontos de destaque que emergiam do texto. Foram elencadas seis questões do roteiro de entrevista proposto conforme consta no Quadro 1. Essas perguntas delimitam a pesquisa nos pontos que são objeto de análise: a formação dos professores e as experiências docentes. Entretanto, para fins de contextualização, elas também contam como as professoras chegaram à educação antes de chegarem à EJA.

A fase de exploração do material é a manipulação das entrevistas e a aplicação das decisões tomadas na fase de pré-análise. É a fase mais trabalhosa do uso da técnica (BARDIN, 2016). A partir das perguntas selecionadas foram extraídas as unidades de registros que não foram previamente construídas, mas que se construíram no processo de análise. A leitura exaustiva do texto permitiu a identificação dos temas e o estabelecimento de categorias de acordo com os objetivos da pesquisa que se concentra na dimensão semântica da metodologia onde foi possível observar palavras e expressões que dão sentido.

Com o texto recortado e organizado em temas, tornou-se possível constituir as subcategorias de acordo com o contexto de cada fala e as relações que as professoras fazem ao responderem considerando o tema identificado. Mesmo com o recorte da pré-análise seguramente definido, toda a entrevista foi considerada para conferir validade nas respostas dadas.

As questões 2, 5, 6, 7, 8 e 9 do roteiro de entrevista foram selecionadas para dialogar com a chegada dos professores à educação, seu ingresso na modalidade Educação de Jovens e Adultos, os processos formativos e as experiências de formação e na profissão. As categorias encontradas foram: escolha profissional, chegada à EJA, formação inicial, formação continuada, experiência de formação e experiência profissional. A formação foi considerada em duas categorias distintas porque as professoras tiveram diferentes percursos de formação: inicial e continuada ou em serviço. Fiz a opção de considerar como duas categorias em separado.

A fase seguinte é o tratamento do resultado, a inferência e a interpretação. Nessa fase “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p.131). É a fase em que o pesquisador dialoga com o material de pesquisa e faz a interpretação dos dados coletados.

Para realizar a análise de conteúdo das entrevistas, utilizei como técnica a análise categorial temática por entender que as narrativas das professoras co-autoras versam sobre um tema central, as memórias de formação. A partir deste ponto é possível perceber a

proximidade dos temas sendo possível categorizar as respostas e estabelecer relações de aproximação com as histórias narradas pelas professoras.

O quadro 2 apresenta o esquema de análise com as categorias temáticas e as subcategorias relacionadas, desta forma é possível compreender as inferências realizadas na análise categorial e fornece subsídio para construir um diálogo entre as professoras co-autoras que está apresentado no capítulo seguinte.

QUADRO 2
ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE A CHEGADA DOS PROFESSORES À EJA E SUAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO.

Categoria Temática	Subcategorias	Frequência	Exemplo
Escolha profissional	Família Pagar os estudos Rejeição	2 1 1	(...) minha mãe falou para mim: <i>olha se você fizer o Curso Normal você já vai sair com uma profissão, se você fizer o geral você não vai ter profissão nenhuma</i> (MAYARA).
Chegada à EJA	Ao acaso Gestão Convite Questão financeira Horário Proximidade de casa	1 2 1 2 1 1	Por questões pessoais, eu já tinha a carga horária alta nesse projeto que era de 40 horas, então eu precisava ter uma renda extra e aí eu parei na EJA porque era a única possibilidade de conseguir conciliar a carga horária desse projeto com a sala de aula (PÂMMELA).
Formação inicial	Curso Normal Pedagogia Outra licenciatura Outra formação	4 1 1 1	Tinha me formado normalista, né... Nada de Jovens e Adultos, nenhum conteúdo relacionado a isso até porque o foco naquela época era a criança, não o adulto. Adulto então, né? Pra quê? (ELENICE). Ligada especificamente a jovens e adultos, não. Nem no ensino médio, quando eu fiz o normal. As questões eram sempre voltadas para as questões metodológicas no ensino regular nos anos iniciais. Eu vi muito pouquinho só quando estudei a LDB, mas mais uma questão da legislação do que propriamente a questão da didática de jovens e adultos (PÂMMELA).
Formação continuada	Autonomia de formação Cursos/Eventos Convivência Importância da formação Implementar a EJA em outras	4 4 2 1	São poucos divulgados os trabalhos com EJA... Eu acho. Infelizmente [enfática] (MAYARA).

	redes CRÍTICA Poucos trabalhos divulgados (-) Deficiência na formação nas licenciaturas (-)	1 1 1	A minha formação para educação de jovens e adultos vai acontecer quando eu ingresso no PEJA. Porque alí... na época, na universidade não tinha. Se hoje é raro, naquela época era inexistente. Então a minha formação foi toda quando eu ingressei no PEJA no nível central (ROSA). Quando eu cheguei na modalidade foi aí que eu me deparei com as questões, que a modalidade tem características específicas. (...) A partir daí que eu comecei a ler, procurar material, conversar com outros professores (PÂMMELA).
Experiência de formação	Autonomia de formação Eventos Afinidade Valorização do aluno Importância da formação Militância Formação constante	2 2 1 1 2 1 1	Então a EJA é militância. Quem percorre os campos da EJA sabe que é a militância (MAYARA). Para mim, a formação, ela é muito importante na educação de jovens e adultos. Eu diria até em toda educação, mas principalmente na educação de jovens e adultos (ROSA).
Experiência profissional	Afetividade Relação professor X aluno Militância Quebra de paradigmas Valorização do aluno / ouvir o aluno Aprendizado / estudo Afinidade Valorização do magistério Homem na docência Correção de fluxo Juventude na EJA Prática diária Formação do professor Experiência de vida	2 4 1 1 8 2 2 4 1 1 2 1 2 1	Você tem que ter afinidade. Não adianta você conhecer vários teóricos que (...) são de jovens e adultos, mas e você tem que ter afinidade com aquele público (ROSA). Aquele aluno que está ali, ele tem uma bagagem, tem uma experiência de vida e o professor da EJA, ele tem que ter essa noção. (...) Você tem que dividir o protagonismo com ele (ROSA). No Programa de Jovens e Adultos, é muito diferente. Muito Difícil. Aí, cadê a formação desse professor? Eu sou P2, eu fiz Escola Normal, mas o meu colega... Ele é de História e Geografia, ele é de Língua Portuguesa, ele é de Língua Inglesa, ele é de Artes, ele não fez Normal. E por incrível que pareça, é diferente e eles aprendem. Tem que aprender na prática. Eles têm que aprender na sala [gestos com as mãos]. E é difícil, muito difícil (ELENICE).

A categoria **Escolha profissional** teve como objetivo conhecer o que motivou o ingresso das professoras no magistério e nos depoimentos três delas tiveram influência da

“Família” como subcategoria. Uma das professoras declarou que “Pagar os estudos” foi uma motivação e outra não queria seguir na carreira havendo “Rejeição” no primeiro momento.

As respostas atribuídas à categoria **Chegada à EJA** reúnem as subcategorias “Ao acaso”, “Gestão” e “Convite” que denotam não havia um interesse inicial em atuar na modalidade da EJA, mas que as professoras aproveitaram uma oportunidade. Já as subcategorias “Questão financeira”, “Horário” e “Proximidade de casa” foram respostas que denotaram uma necessidade circunstancial destas mulheres que foram atribuídas a dinâmica familiar e complementação de renda.

A categoria **Formação inicial** apresenta a subcategoria “Curso Normal” que foi comum às quatro professoras e que se refere ao ensino médio. A formação em nível superior teve como resposta as subcategorias “Pedagogia”, “Outra licenciatura”, que no caso da depoente foi em Ciências Sociais (História) e “Outra formação”, que se refere ao curso de Psicologia.

Sobre a categoria **Formação continuada**, as respostas foram bastante diversas e gerou várias subcategorias que dialogam entre si. “Autonomia de formação” é uma subcategoria que permite inferir que as professoras tiveram que buscar meios próprios para subsidiar seu trabalho com os alunos na EJA. Porém “Cursos/Eventos” em parte foi incentivada ou ofertada pela instituição em que trabalham e parte foi de iniciativa das próprias professoras.

A subcategoria “Convivência” confirma que o compartilhamento de saberes com os colegas de profissão é essencial para o trabalho do professor que chega à modalidade sem formação específica. Como critica a esse respeito, as subcategorias “Poucos trabalhos divulgados” e “Deficiência na formação nas licenciaturas” denunciam as lacunas na formação dos professores, pois elas relatam que todos os assuntos são mais voltados para a educação da criança. Contudo, as subcategorias “Importância da formação” e “Implementar a EJA em outras redes” surgem como ações positivas que as professoras destacaram.

A categoria **Experiência de formação** engloba as respostas que se referem aos momentos de formação que as professoras vivenciaram e suas impressões sobre eles. As subcategorias “Autonomia de formação” e “Eventos” aparecem novamente, porém aqui é destacada a importância da iniciativa dos professores em estar sempre buscando formação e dialogar com seus pares em diferentes espaços. No mesmo sentido, seguem as subcategorias “Importância da formação” e “Formação constante” que reforçam a condição de estar sempre pesquisando.

As subcategorias “Afinidade” e “Valorização do aluno” se referem que, para trabalhar com jovens e adultos, o professor precisa respeitar o conhecimento que o aluno traz e suas

experiências anteriores, também tem que gostar de dar aula para um público tão diverso que está presente na EJA. A subcategoria “Militância” diz respeito ao sentimento de luta, reconhecimento e valorização da modalidade. Infelizmente as políticas de acesso e permanência dos alunos na EJA não oferecem as melhores condições para os estudantes. Também não é diferente a condição dos professores. A militância é um movimento de resistência permanente.

A categoria **Experiência profissional** é a que apresentou mais subcategorias. Entendemos que isso ocorreu porque ela se refere a prática docente na EJA. Muitos pontos foram elencados e também reapareceram, pois, apesar de se aproximar da categoria anterior, eles se referem ao trabalho em sala de aula como, por exemplo, a subcategoria “Afinidade” que aparece novamente e reforça a importância da aproximação, estabelecimento de uma relação de confiança e reciprocidade entre professor e aluno na EJA. Desta forma, as subcategorias “Relação professor X aluno”, “Valorização do aluno / ouvir o aluno” e “Afetividade” confirmam e justificam a subcategoria anterior. A subcategoria “Militância” reaparece aqui mantendo o sentido apresentado na categoria anterior e ampliado num sentido de perseverança social e política no trabalho com os alunos da EJA.

A subcategoria “Formação do professor” aponta as lacunas na formação inicial para a EJA e também sobre a necessidade de divulgar mais pesquisas sobre a modalidade. Já a “Valorização do magistério” faz referência a crescente desvalorização financeira e social da profissão, pois é um fator que desmotiva o ingresso de novos professores e desestimula aqueles que ainda perseveram.

“Quebra de paradigma”, “Aprendizado/estudo” e “Prática diária” são subcategorias que denotam o saber docente na EJA se faz na prática de sala de aula. Por conta das lacunas na formação, muitos professores aprendem a trabalhar com a diversidade da modalidade quando chegam nesses espaços. A quebra de paradigma é referente ao estilo de trabalho que é desenvolvido com crianças não pode ser o mesmo realizado com os alunos da EJA porque é outra forma de abordagem e essas ações implicam em aprendizagem e estudo constante. A presença de “Homem na docência” também é uma quebra de paradigma e foi apontado por uma professora que atua no curso de formação de professores no ensino médio.

As subcategorias “Juventude na EJA” e “Correção de fluxo” também são interligadas. A primeira diz respeito a uma crescente presença de jovens na EJA, mas não é exatamente aquele que passou um período afastado da escola e que está retornando, mas é aquele que vem de sucessivas retenções no ensino regular. A principal característica da EJA é o ensino noturno, mas que tem que se adequar à necessidade do educando dando condições de acesso e

permanência ao aluno trabalhador. Ocorre que, em algumas instituições, a modalidade é oferecida durante o dia. Para melhor atender a demanda desses jovens que apresentam distorção de série e idade, há, também, a oferta da modalidade da EJA diurno que podemos chamar de correção de fluxo como foi citado por uma das professoras co-autoras.

Por fim, a subcategoria “Experiência de vida” dialoga com todas as subcategorias anteriores porque os sujeitos praticantes da EJA são sujeitos históricos. São pessoas que trazem uma série de experiências e vivências que não podem ser negadas ou silenciadas pelo conhecimento escolar. O aprendizado dos alunos passa pela valorização desses saberes que também ensina aos professores que muitas vezes são mais jovens que os alunos ou que tem outras vivências. A educação é sempre uma relação de troca, respeito e afeto, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

O próximo capítulo vai tratar da análise do conteúdo das entrevistas com base no quadro 2 estabelecendo um diálogo entre os depoimentos das professoras a fim de realizar as interpretações e inferências necessárias para compreender seus processos formativos e as contribuições para a prática docente.

4. AS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO: SINGULARIDADES, MAS COM MUITOS PONTOS EM COMUM

É chegado um momento que julgo muito importante nesse trabalho. Conhecer um pouco mais das histórias dessas mulheres. As professoras Rosa, Pâmmela, Mayara e Elenice constroem suas narrativas contando um pouco de suas origens. Nome, local de nascimento, classe social, participação familiar, formação escolar, militância e sonhos são algumas das características que elas trazem como suas marcas de pertencimento.

Cada história, cada experiência, é singular, mas em diversos pontos elas convergem. Em primeiro, pela defesa da educação pública em geral, mas principalmente para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Outro ponto de destaque é a valorização profissional que se divide em dois outros pontos importantes: a) a valorização social da carreira docente: o reconhecimento da importância da profissão por parte do governo e da sociedade; e b) valorização salarial e do plano da carreira da profissão: por mais títulos de formação e especialização que preencham os currículos dos docentes, não é percebido uma contrapartida financeira significativa para tal investimento. Muitos outros pontos em comum emergem ao desenrolar das entrevistas e serão abordados ao longo deste capítulo. Impressiona ver que mulheres tão diferentes, de tempos e espaços distintos, trazem experiências e realidades tão próximas. Todas as professoras trabalham em escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro e a formação de cada uma delas teve passagem pela escola pública e privada.

Um ponto que podemos destacar antes mesmo de finalizar essa pesquisa é que o problema da educação pública não passa pela formação do professor, mas as narrativas apontam diversos problemas sociais que influenciam no trabalho docente e no rendimento dos alunos. Ouso apontar que o fracasso da escola pública está numa estrutura política que projeta seu baixo desempenho e usa esse cenário como plataforma eleitoreira e dissemina uma informação completamente distorcida de que a precariedade da escola pública está na qualificação do professor. Ora, todas as professoras entrevistadas possuem nível superior e diversas especializações promovidas pelas próprias secretarias de governo que administram as escolas. Se o problema é a formação do professor, o governo está falhando em sua missão, pois as principais formações citadas pelas professoras foram organizadas pela administração de suas redes.

Essa reflexão ganha força nas narrativas das professoras que vamos mergulhar agora. A análise de conteúdo das entrevistas permite compreender que os discursos produzidos pelas professoras reverberam outras tantas vozes que as constituem. Suas experiências são marcadas pela experiência de outras tantas mulheres que dão corpo, mentes e braços à educação brasileira com sua representação massicamente feminina. Felizmente já é possível contar com uma expressiva participação de professores homens¹⁴ nos anos iniciais, agregado valores, diversidade e rompendo paradigmas até então intocáveis na educação.

Inicio as análises por blocos temáticos que visam responder os objetivos da pesquisa. É importante resgatar que a pesquisa tem por objetivo analisar as trajetórias de formação das professoras que atuam na EJA e suas experiências. O material coletado servirá para a formação de outros professores e poderá fomentar muitas discussões e práticas na escola. A ordem de apresentação das professoras segue a mesma ordem em que as entrevistas foram realizadas. Na sequência dada, é possível observar que mesmo em trajetórias tão diferentes, há muitos pontos comuns. Abro e encerro cada item de análise com as duas professoras mais experientes e que também estão próximas de se aposentar. Suas preocupações profissionais e acadêmicas são divididas com a família. Já as professoras mais jovens focam suas preocupações na militância, formação e na perspectiva de fazer algo mais pela EJA. É notória a afetividade de todas pela educação e principalmente com os jovens e adultos. Reconhecem a militância como uma luta constante e longe de seu fim, pois a valorização da carreira docente perpassa não somente a parte financeira, mas principalmente a social.

É importante frisar que apresento aqui quatro professoras com histórias distintas e que não tenho a intenção de fazer uma análise social do universo de professores atuantes nas escolas cariocas. Mas as narrativas aqui apresentadas refletem a realidade de muitas professoras. Certamente o leitor poderá se perceber em alguma história assim como eu me identifico, como pesquisadora, ou conhece alguém com uma história semelhante. São histórias muito significativas que trazem deslocamentos importantes sobre a formação do professor, que dialogam entre si e provocam muitas reflexões.

Primeiro as professoras se apresentam contando um pouco sobre suas origens e como foi sua aproximação com a educação e sua formação inicial, que em geral aconteceu no Ensino Médio com o Curso Normal e com a formação superior. O segundo bloco apresenta o efetivo ingresso no magistério, a aproximação com a EJA e a consequente formação para atuar na modalidade, formação continuada ou em serviço. Em seguida, no terceiro bloco,

¹⁴ Não faço neste trabalho uma discussão de gênero, mas é importante observar a crescente participação dos homens nas séries iniciais.

serão abordadas suas experiências de formação e a prática docente na Educação de Jovens e Adultos. Por fim, no bloco quatro, são abordadas as reflexões das professoras sobre suas trajetórias pessoais e acadêmicas diante do contexto socioeconômico político e suas perspectivas sobre a carreira docente. Neste ponto, também serão discutidas suas experiências e a relevância de seus processos formativos para atuar na educação de jovens e adultos.

4.1 Apresentação das professoras e suas trajetórias até chegar ao magistério

Para construir o corpus da pesquisa, busquei histórias de professoras que estavam atuando na educação de jovens e adultos na região do Grande Rio. Os contatos foram feitos através da indicação de outros professores. A pesquisa foi cuidadosamente explicada através de carta convite e termos de esclarecimento e livre consentimento, além da autorização do uso de imagem e voz para a produção do documentário. Após todo esse procedimento, tive a oportunidade de encontrar as professoras e dar início ao trabalho.

4.1.1 Quem eu sou e de onde venho

Rosa é professora há mais de 30 anos, está próxima de se aposentar. Atua em escola pública, mas também tem experiência na rede privada. Enfrentou a ditadura militar no Brasil e no Chile, foi exilada e morou por aproximadamente por 10 anos no Canadá. Neste último, atuou como professora na educação infantil. Ao retornar para o Brasil, assumiu novamente sua função como professora e na gestão em nível central da rede pública. Atualmente atua numa instituição pública que também oferece a modalidade EJA no horário diurno num bairro central do Rio de Janeiro.

Pâmmela é professora da EJA à noite num bairro bastante movimentado na zona sul da cidade. Frequentou o Curso Normal e sua primeira graduação foi em Psicologia. Além das aulas na educação de jovens e adultos, ela atua na formação de professores da rede de ensino da qual faz parte e também atende em seu consultório de psicologia.

Mayara também fez o Curso Normal, mas vivenciou o ensino noturno como aluna antes de ingressar na faculdade. Sua principal experiência é na gestão de uma escola que oferece a EJA noturna num município que faz parte da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Sua narrativa demarca seu lugar de fala através de sua origem na classe popular.

Seu posicionamento é marcado em suas ações como gestora promovendo formação para seus pares englobando todos os profissionais que atuam na escola.

Elenice nasceu no interior do Maranhão, mas aos dezesseis anos mudou-se para São Luiz. Filha de pai analfabeto e mãe semianalfabeta¹⁵, seu sonho era estudar e conquistar alguma ascensão social. Os pais desejavam que ela fosse professora, mas ela não tinha o mesmo sonho e buscou outras possibilidades de colocação profissional. As oportunidades que a vida ofereceu a levaram concluir os estudos iniciados no interior e ingressar na carreira do magistério.

Bom meu nome é Rosa, sou natural de Niterói, onde nasci. Fui criada e praticamente minha vida toda foi em Niterói. Lá, eu estudei. Minha vida estudantil foi toda em Niterói. Fiz o curso de formação de professores no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho onde eu entrei criança. Fiz jardim da infância, primário, ginásio e me formei professora. Anos depois ingressei na UFF, fiz vestibular. Ingressei na UFF no curso de Ciências Sociais (ROSA).

Meu nome é Pâmmela eu estou aqui na rede há 20 anos e minha aproximação com a área da educação, primeiro, começou com a minha família. Na verdade, desde criança eu já brincava de escolinha. (...) Eu fiz o Curso Normal na modalidade ensino médio, me identifiquei logo e vi que era isso que eu gostaria de fazer. Assim que acabei, fiz logo concurso para o município. Fui chamada logo e eu entrei na rede tinha completado 17 anos, muito novinha, e minha mãe me auxiliou nesse processo todo, que eu não tinha experiência (...). Minha mãe teve que ir comigo no primeiro dia da escola como se fosse meu primeiro dia de aula porque eu não sabia chegar na escola Eu morava na zona Norte, fui trabalhar na zona Sul próxima a faculdade que eu ia começar a cursar, Psicologia na UFRJ (PÂMMELA).

Bom, meu nome é Mayara Conceição do Amaral. Sou formada em pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Há pouco tempo conclui minha pós-graduação em alfabetização das classes populares também na UFF pelo grupo Alfa. É... a minha origem é de classe popular e por isso que eu me interesso muito pelo assunto. Toda a minha trajetória escolar foi em escola pública [ênfase]. É... [quando] adolescente também tive contato com a EJA porque a gente sabe que o Curso Normal corta algumas disciplinas da gente, Química e física então não me sentia preparada para fazer um vestibular, um ENEM. Então eu... Fiz seis meses né... de EJA mesmo, não foi pré-vestibular, no colégio em consonância com Curso Normal (MAYARA).

Eu sou maranhense, nasci no interior. Eu sou Elenice, meu nome é Elenice Rosa da Silva Rua. É... Eu nasci no interior do Maranhão. É... Filha de uma família... de pai analfabeto, mãe... semi-analfabeta, mas com... o desejo... Sem estudo, né... Ela sempre pensou... [referência a mãe] algo mais, algo maior, algo diferente (...) Saímos cedo de casa, viemos para São Luís, né... Capital. (...) Minha mãe queria... meus pais queriam que eu fosse professora. Eu nunca quis tá! Eu nunca quis ser professora. Mas eu tinha que fazer alguma coisa. Eu fiz o concurso e o primeiro concurso eu não passei. Tinha uma segunda escola que era escola normal também. É... eu fiz para o Liceu maranhense e não passei e fiz nessa outra escola que agora não me recordo o nome que era Escola Normal. Passei. Eu fiz o primeiro e segundo ano (ELENICE).

¹⁵ Este trabalho não tem a intenção de discutir os conceitos referentes à alfabetização.

Os primeiros depoimentos apresentados mostram como cada professora se revela e o que é mais relevante contar para o outro. Foi solicitado que as professoras se apresentassem e contassem um pouco de suas trajetórias pessoais e sua aproximação com a educação. Esse primeiro momento teve como objetivo contextualizar suas histórias a partir de seu lugar de fala e pertencimento.

4.1.2 Influência da família

Rosa se formou como professora nos anos áureos da educação, depois fez a faculdade de Ciências Sociais na UFF. A ditadura militar brasileira fez com que a professora e o esposo saíssem do país em 1971. Ela não traz elementos familiares em seu depoimento como o pai e a mãe, mas cita o marido no seu retorno do exílio.

É... esse período todo que eu trabalhei no estado foi durante a ditadura militar. Eu fui presa... Anos depois tive que sair do país, eu fui morar no Chile. De lá... Eu também vivi o período do golpe militar no Chile e nós tivemos, eu e meu marido, tivemos que sair do Chile e fomos morar no Canadá na cidade de Toronto. (...) Quando retornei ao Brasil, depois da anistia porque só podemos retornar ao Brasil depois da anistia (ROSA).

Pâmmela tem a forte presença materna bem no início de sua carreira. Terminou o Curso Normal e ingressou em concurso público muito jovem. Precisou enfrentar o desafio da pouca idade e experiência para trabalhar na escola pública. A mãe a acompanhou em todo procedimento burocrático para a posse e sua chegada à escola.

Eu fiz o Curso Normal na modalidade ensino médio, me identifiquei logo e vi que era isso que eu gostaria de fazer. (...) Fiz logo concurso para o município. Fui chamada logo e eu entrei na rede tinha completado 17 anos, muito novinha, e minha mãe me auxiliou nesse processo todo, que eu não tinha experiência. Foi meu primeiro trabalho, minha primeira experiência profissional (...) e minha mãe teve que ir comigo no primeiro dia da escola como se fosse meu primeiro dia de aula porque eu não sabia chegar na escola (PÂMMELA).

Mayara teve orientação da mãe para a escolha profissional. Seu discurso reforça sua origem de classe popular e o ingresso no magistério era uma oportunidade de custear os estudos caso não conseguisse passar para uma universidade pública. Sua fala traz uma reflexão importante sobre o gargalo que o ensino superior ainda é no Brasil e a supressão de disciplinas, tais como a Física e Química não colocando em igualdade de condições os alunos

oriundos do Ensino Médio regular com os alunos do Curso Normal ou Técnico como ocorreu nos anos de 1980 e 1990¹⁶.

Eu sempre estudei o dia todo Eu sempre gostei de estudar e cheguei à educação por causa da minha mãe, né... Assim, quando a gente da classe popular, a gente tem que ver o que nos é possível. Então... Quando eu terminei o ensino fundamental minha mãe falou para mim: *olha se você fizer o Curso Normal você já vai sair com uma profissão, se você fizer o geral você não vai ter profissão nenhuma. Então você fazendo o curso normal você vai poder trabalhar e vai conseguir pagar sua faculdade caso você não consiga fazer, pagar a partícula.* (MAYARA) (grifo nosso).

Elenice trouxe desde o início de sua narrativa a forte presença dos pais. Mesmo com pouco estudo, eles desejavam a formação dos filhos, mas para a jovem tinha limites, ou seria professora ou médica. Essa fala presente em sua narrativa também demarca sua origem familiar e a educação patriarcal.

Meu pai não queria que eu saísse de casa. Que a filha dele tinha que casar [negativa com a cabeça e sorrindo]. Não era meu caso, eu queria estudar porque eu sempre gostei de estudar. Na época... Eu já... Que eu sou também aluna, eu sou cria da escola pública né... Eu sou cria de escola pública. Lá eu estudava em escola pública e... Filha de pobre antigamente tinha que ser professor ou médico, né... (...) É... eu fiz [prova] para o Liceu maranhense e não passei. E fiz nessa outra escola que agora não me recordo o nome que era Escola Normal. Passei. Eu fiz o primeiro e segundo ano (ELENICE).

Elenice trouxe uma narrativa forte e com muitas idas e vindas até chegar à educação. Desde o início ela relatou que não queria ser professora, mas acabou sendo levada. A vinda do irmão para morar no Rio de Janeiro era sua oportunidade de mudança de vida e abria os horizontes para o estudo que tanto almejava. O pai estava preocupado em educar a filha para o casamento, mas a mãe a ajudou com o dinheiro necessário para a viagem.

Aí quando meu irmão veio pro Rio de Janeiro, disse: Eu quero ir embora. (...) *Meu pai disse: não, você não vai. Quem manda em você sou eu.* (...) Virei para minha mãe disse assim: *Olha só, eu vou aumentar a minha idade e você me dá o dinheiro.* (...) Ela vendeu a máquina que ela costurava e me deu o dinheiro e eu vim embora (ELENICE) (grifo nosso).

Podemos inferir nesse trecho a preocupação da mãe em dar uma vida diferente à filha. A venda da máquina de costura, um bem valioso na época, ajudou na mudança. Elenice tentou

¹⁶ A partir da LDB 9394/96 houve a reformulação das escolas técnicas e as escolas normais que trouxe novamente para o currículo a obrigatoriedade dessas disciplinas. Atualmente vivemos uma nova reforma do Ensino Médio onde a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que está em vigor. Tal alteração pode ser consultada em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> acessado em outubro de 2019.

fazer outros cursos para entrar no mercado de trabalho, tentando esquivar-se do magistério. Como não conseguiu se sentir a vontade em outras atividades, resolver o concluir o curso Normal iniciado em São Luiz.

É interessante observar que, nas trajetórias das professoras, a participação familiar influenciou suas escolhas acadêmicas com reflexões a partir do mercado de trabalho e a empregabilidade docente. A professora Rosa não traz essa referência em sua narrativa, mas para as professoras Pâmmela, Mayara e Elenice apontam em seu discurso a questão financeira no sentido de garantir um emprego e sua subsistência. Outro ponto comum a todas elas é a formação inicial no Curso Normal no ensino médio, mas com diferentes formações na graduação. Rosa fez Ciências Sociais seguindo pelo campo da História, Pâmmela é formada em Psicologia, já Mayara e Elenice fizeram Pedagogia.

4.2 Formação inicial e chegada à EJA

O professor que atua na rede pública de ensino no Rio de Janeiro, ao se formar, tem duas opções: fazer concurso para alguma prefeitura ou para o estado, além de poder atuar na rede privada. Neste caso, coincidentemente todas as professoras atuam na rede pública de ensino e possuem ou já possuíram mais de uma matrícula. Nesta parte da análise, vamos nos debruçar sobre a formação inicial e inserção das professoras na modalidade da EJA.

4.2.1. Curso Normal

Antes de chegaram à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a professoras entrevistadas vivenciaram outras experiências nas escolas. Ora atuando nos anos iniciais, ora nos anos finais, creche e supletivo. As narrativas trazem um assunto muito estudado e debatido na educação: a alfabetização. Tema que perpassou suas formações, mas com foco na criança.

Cada professora chegou à EJA por caminhos muito singulares. Rosa trabalhou em creche quando morou no Canadá, mas com formação universitária teve sua primeira experiência com jovens e adultos no ensino médio noturno.

Fui professora concursada do estado, minha primeira escola foi em Guapimirim, (...) na época ainda era estado (...) da Guanabara. (...) Quando terminei a faculdade eu comecei a trabalhar no antigo artigo 99, o que corresponderia hoje à educação de jovens e adultos só que era nível de ensino médio, antigo segundo grau. O meu primeiro contato com a educação de jovens e adultos foi por meio do artigo 99. Esse período todo que eu trabalhei no estado foi durante a ditadura militar. Eu fui presa... Anos depois tive que sair do país, fui morar no Chile. (...) Eu também vivi o período do golpe militar no Chile e nós tivemos, eu e meu marido, tivemos que sair do Chile e fomos morar no Canadá na cidade de Toronto. Lá também trabalhei na educação. Trabalhava em creches que eles chamam de *daycare centre* que eram bebezinhos até crianças de 10 anos. Então a minha experiência na educação vai desde o bebezinho, hoje em dia até o adulto (ROSA) (grifo nosso).

Pâmmela iniciou a carreira muito jovem e precisou se afirmar perante os pais e os colegas de profissão. Seu trabalho com foco na alfabetização a levou para a coordenação pedagógica da escola e depois para a Gerência de Educação, no nível de gestão e formação de professores.

E quando eu cheguei lá foi um grande desafio. Primeiro porque eu peguei alfabetização que já é uma classe bem desafiante, bem complexa. Depois também lidar com a estranheza dos pais que não entendiam como uma menina tão nova podia dar aula para uma criança (...) e também dos outros colegas também me enxergarem como uma profissional. Mas eu fui conquistando meu espaço. Depois de um tempo, eu me tornei alfabetizadora da escola. (...) O meu trabalho começou a ser bastante respeitado (...) e até virei coordenadora pedagógica (...). Depois eu fui trabalhar na gerência de educação da 2ª CRE, na equipe de alfabetização, acompanhando escolas, fazendo formação de professores (...). Depois eu fui trabalhar na Escola de Formação Paulo Freire com projeto de acompanhamento de escolas com desafios pedagógicos principalmente às questões ligadas à alfabetização (PÂMMELA).

Mayara não coloca em sua narrativa as experiências anteriores à educação de Jovens e Adultos, mas faz um relato muito afetivo que também é compartilhado pelas outras professoras relacionado ao seu encontro com formação.

Assim eu fiz... Me apaixonei, me encontrei, não sei ser outra coisa sem ser Educadora, é a minha vida mesmo, não me vejo em outro lugar sem ser a escola. Me descobri enquanto pessoa porque na trajetória da educação você se descobre ajudando o outro a se descobrir. É sempre uma troca e é gratificante isso para mim (MAYARA).

Elenice buscou fazer outros cursos, mas não consegui concluir nenhum deles. Trabalhou em diversos lugares, mas como ela mesma disse: “não consegui me encontrar”. Concluir o magistério era uma forma de aproveitar a formação iniciada no Maranhão e ter uma colocação profissional.

Eu fui morar com meu irmão e aí eu fui arranjar uma escola para estudar. Eu não queria ser professora. Eu fiz todos os cursos. (...) É... técnicos... e assim fiz vários, mas não consegui me encontrar. Não consegui fechar nenhum. [Silêncio] (...) Chegou uma certa hora eu disse assim: bom, agora já que eu comecei. Já tenho o segundo ano Normal, vou fazer. Fui terminar e fui. (...) Encontrei uma escola à noite e fui fazer (ELENICE) (grifo nosso).

A formação inicial, somada à experiência de vida e docente que as professoras relataram, constitui a identidade de cada uma delas. Suas histórias pessoais conduziram seus caminhos até chegar à educação de jovens e adultos e as relações estabelecidas como veremos mais adiante.

4.2.2 Chegada à EJA

Por diversos motivos, os professores chegam à educação de jovens e adultos. As professoras entrevistadas não tiveram essa intenção quando estavam se formando. No entanto, Rosa já contava de trabalhar com jovens e adolescentes por conta de sua formação em Ciências Sociais.

Em 1985 eu fiz o concurso para o município agora do Rio de Janeiro. (...) Trabalhei nas séries iniciais. Tempos depois, com essa matrícula eu fui trabalhar na secretaria de educação no nível central. (...) Em 1995, fiz outro concurso para o município. Dessa vez como P1, para dar aula de História. (...) Nessa matrícula de P1, em 1998, eu comecei a trabalhar na EJA no município. Essa segunda matrícula, depois de um período, eu também levei para a secretaria e... No primeiro momento, eu trabalhava com serviço burocrático, né... administrativo. Mas em [19]98 eu fui trabalhar na educação de jovens e adultos acompanhando escolas, ajudando na formação de professores, contatando universidades para a formação de professores. (...) Sempre com essa matrícula de P1 eu sempre estava fazendo dupla, dando aula. (...) O CREJA foi inaugurado em 2004 e, quando faltava professor de História, a diretora sempre me convidava para dar aula lá, fazer dupla regência. (...) Em 2012, surgiu uma vaga no CREJA pela manhã. (...) Aí eu transferi essa matrícula da secretaria para o CREJA, onde desde então, eu trabalho (ROSA).

Seu ingresso na EJA começou pela equipe de gestão na secretaria de educação da qual pertence e consequentemente sua formação na modalidade. A modalidade de jovens e adultos prevê a oferta de ensino no turno da noite. No entanto, a instituição na qual atua atende aos alunos trabalhadores no turno da manhã. Não são muitas escolas que tem essa opção, mas é importante para atender aos alunos que trabalham à noite e não poderiam concluir seus estudos de outra forma.

Pâmmela chegou à EJA por uma necessidade financeira, pois precisava complementar sua renda. Esse trecho da narrativa da professora faz uma reflexão importante sobre a extenuante carga de trabalho dos professores com jornadas duplas ou triplas. A situação é

mais agravante quando se trata da mulher que muitas vezes ainda assume suas funções como mãe, dona de casa, esposa, etc. Neste ponto fica bastante esclarecido o quanto o trabalho do professor é desvalorizado, sucateado e precário. As ofertas de dupla regência existem para cobrir a falta de professores efetivos quando na verdade a administração pública deveria promover concurso regularmente para suprir a carência de professores.

Foi aí que eu cheguei na EJA. (...) Eu não pensava mais em voltar a dar aula, pegar turma, ser regente. Apesar de estar bem próxima à sala de aula, mas isso não passava mais pela minha cabeça porque eu já tava em outro, né... Pensando em outras coisas, tinha outros planos. Por questões pessoais, eu já tinha a carga horária alta nesse projeto que era de 40 horas, então eu precisava ter uma renda extra e aí eu parei na EJA porque era a única possibilidade de conseguir conciliar a carga horária desse projeto com a sala de aula (PÂMMELA).

Mesmo diante de tantas dificuldades, Pâmmela, assim como Mayara, expressa seu encantamento pela profissão e pela educação de jovens e adultos.

Quando eu voltei, ainda bem que eu voltei e voltei na EJA, e quando voltei, eu me apaixonei. (...) Os alunos me acolheram muito bem, os colegas também porque na EJA a gente tem essa necessidade. É preciso um estar acolhendo o outro e desde então eu não quero mais sair e me identifiquei bastante com o trabalho na educação de jovens e adultos (PÂMMELA).

Mayara faz um movimento diferente em sua narrativa. Primeiro ela traz a narrativa de seu trabalho na gestão de um centro de referência para idosos que teve sua origem em projetos sociais de atividades físicas, atendimento médico e cursos livres para a terceira idade. Com o passar do tempo, houve a necessidade de alfabetizar os idosos que frequentavam o centro de referência. Sua chegada à EJA parte de um convite, mas o interesse surge durante a formação em Pedagogia.

A convite. A convite... É um campo assim... Eu comecei a me interessar pela Educação de Jovens e Adultos na graduação com a Jaqueline Ventura [professora da UFF], excelente profissional referência em EJA, referência nacional (MAYARA).

Foi uma breve passagem nesse Centro de Referência, mas que foi de grande aprendizado para a professora. No trecho que segue, é possível depreender o trabalho que o Centro desenvolve com os idosos numa perspectiva global de educação e o quanto Mayara lamenta sua saída.

Eu antes era uma rede Municipal e fui gestora no centro de referência (...) Centro de Educação de (...) idosos. (...) É um Centro Novo, porém com uma história muito longa porque ele se originou de projetos sociais de atividades físicas para idosos (...) então houve essa necessidade de alfabetizar idosos. Então a prefeitura criou né... Esse centro e a gente matriculava alunos... Matrícula (foi eu que deixei... meu coração dói toda vez que eu lembro disso, mas por motivos particulares ...)[silêncio] [idosos] acima de 50 anos e é uma EJA diurna né... (...) fiquei na direção (...) durante um ano...Sai agora recentemente em abril [2019], mas foi uma das melhores experiências que eu já tive na vida (MAYARA).

Elenice iniciou a carreira docente como professora do estado, isso contribuiu para que ela tivesse diferentes experiências com jovens e adultos no antigo supletivo com os anos iniciais, sem atuar efetivamente com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, tal como conhecemos hoje. Assim como Rosa, ela também pontua a carência de professores no ensino noturno. Aos poucos, a professora foi “tomando gosto” pela profissão.

Fui trabalhar em São João de Meriti. Lá em cima do Grande Rio [shopping] [silêncio] Era bem distante. (...) Aí pedi remoção para o Rio até por conta... Não só dos dias, por conta do... do problema de saúde que eu tive. Aí, vim para a noite. Naquela época era o tal supletivo, né. [silêncio]. Então eu trabalhei primeiro, segundo, terceiro até a quarta série naquela época, né... Então eu vim para noite. À noite, a carência de professor é muito grande, né... As escolas Estaduais de ensino supletivo, né... (...) Então assim... [gestos com a mão com as mãos dando a entender continuidade], comecei a gostar de ser professora... [sorriso de satisfação]. Passei a gostar. (...) Só que era só grandes, né... Era só jovens e adultos... À noite, era supletivo (ELENICE).

Os caminhos percorridos pela professora a levou lecionar na formação de professores com disciplinas pedagógicas. Nesse momento, surge a oportunidade de trabalhar com a disciplina de EJA antes mesmo de ser professora na modalidade.

Quando eu tô terminando a faculdade eu precisava de dinheiro. (...) Procurava uma GLP pra trabalhar, porque já tinha terminado a faculdade. Terminei em 2002. (...) Aí Nessa época aí, eu era P2, né... [quando terminou a faculdade em 2002] Antigamente era P2 com graduação. Houve um decreto que eu fiz. Teve mudança de nível, né... (...) Passei trabalhar com as disciplinas pedagógicas. Aí, eu lembro que assim... Como sempre... eu trabalhei com Sociologia e Filosofia da Educação no ensino médio e já jovens né... Mas aí até senhores também. (...) O que fizeram comigo? Me jogaram na educação de jovens e adultos (ELENICE).

Esse trecho da narrativa de Elenice apresenta um ponto comum ao relato de Pâmmela sobre as condições de trabalho do professor. A fim de complementar a renda, as professoras se submetem às dobras, duplas ou GLP¹⁷. Essas palavras e sigla são sinônimos para a mesma

¹⁷ GLP: Gratificação por Lotação Prioritária

função: ampliação da carga horária docente, mas que não contabiliza como tempo de serviço nem incorporação no vencimento base para fins de aposentadoria.

A desvalorização financeira é uma característica marcante no trabalho docente e gera impacto na qualidade do serviço prestado. Não se pode medir o trabalho do professor contabilizando somente hora/aula, pois a formação em serviço, o planejamento, correção de avaliações, preenchimento de relatórios e demais serviços burocráticos que não aparecem na sala de aula fazem parte das atribuições do professor. Esse trabalho “invisível” aos olhos da sociedade e do governo torna precário, adoece e afasta muitos docentes da sala de aula.

O ingresso no município trouxe efetivamente a oportunidade de Elenice atuar na educação de jovens e adultos. A experiência na formação de professores contribuiu para o seu trabalho, mas ela não consegue definir em que momento ela foi para a EJA, uma vez que teve experiência em com jovens e adultos desde o início com as aulas do supletivo no estado.

Em 2005, eu passei no município do Rio. (...) Vindo para o município. É... Eu sempre... como eu sempre trabalhei com Jovens e Adultos, né... Na disciplina. (...) Aí eu venho à noite porque PEJA antigamente no município era só à noite, né... Uma gracinha, né... Muitos adultos, poucos jovens. Porque o PEJA é PEJA 1 e PEJA 2, né. Anos iniciais e anos finais. A diferença aí são os blocos. Eu fui para escola como... Professora. Eu pedi para ser professora de EJA, né. Porque é uma coisa que eu sei fazer, que eu gosto de fazer. Hoje é a minha paixão, né. Agora, se eu te disser em que momento isso aconteceu, eu não sei. Não sei (ELENICE).

Diferentes motivos levaram as professoras até a Educação de Jovens e Adultos. Independente das razões apresentadas, a motivação financeira e adequação de horário de aula foram decisivas para o ingresso na modalidade.

4.3 Experiências de formação: inicial, em serviço e trabalho docente

Como vimos até aqui a formação das professoras foi iniciada no Curso Normal, depois deram prosseguimento no ensino superior. Elenice e Mayara fizeram Pedagogia, Pâmmela é psicóloga e Rosa fez Ciências Sociais e seguiu pela História. O que vamos destacar nesse bloco é a formação docente para a EJA nas narrativas das professoras. Vamos considerar a formação acadêmica inicial, o primeiro contato com a modalidade que pode ter ocorrido no curso de formação de professores ou que tenha sido promovido no local de trabalho, formação em serviço ou continuada.

4.3.1 Formação inicial e continuada

Rosa já possuía uma matrícula no município como Professor II, professora das séries iniciais e prestou novo concurso para como Professor I para História. O curso superior não garantiu formação para atuar com jovens e adultos naquele período. De acordo com a narrativa da professora, esse estudo é mais recente. A formação de Rosa iniciou quando ela chegou à EJA quando estava lotada na secretaria de educação e trabalhou com uma equipe que tinha suas ações voltadas para a modalidade da EJA. Seus pares de equipe colaboraram com sua formação inicial e deram o suporte que precisava.

Outro ponto de destaque para Rosa é a formação junto às universidades públicas e os espaços de discussão sobre a educação de jovens e adultos, mas que ainda estava iniciando. Como ela chegou à EJA em 1998, é muito provável que essas discussões tenham ocorrido no final dos anos 1990, ao longo dos anos 2000 e seguem até os dias atuais.

A minha formação para educação de jovens e adultos vai acontecer quando eu ingresso no PEJA porque ali na época na universidade não tinha. Se hoje é raro, naquela época era inexistente. Então a minha formação foi toda quando eu ingressei no PEJA no nível central e aí contatos, curso que a gente dava para os professores. Professores da UFF, da UERJ, da UFRJ que davam essa formação para os professores e eu participava. Então a minha formação para a EJA aconteceu nesse cenário... O contato com os professores universitários, participando dos fóruns de EJA onde você convivia com pessoas de diferentes municípios que estavam implementando a educação de jovens e adultos. Eu participei durante muitos anos da ANPED no grupo de estudo de educação popular que era, é a base para a educação de jovens e adultos. Então a minha formação foi toda nesse sentido. Estudando muito, lendo vários autores, e em contato com essas pessoas que eu fui me formando (ROSA).

A formação de Pâmmela também apresentou brechas no que diz respeito à EJA. O trecho a seguir traz vários recortes que afirmam a ausência de formação no curso normal. As poucas referências garantidas na LDB apontam que as políticas públicas para a educação de jovens e adultos ainda precisam de muitos espaços de discussão, luta e militância.

Ligada especificamente a jovens e adultos, não. Nem no ensino médio, quando eu fiz o Normal. As questões eram sempre voltadas para as questões metodológicas no ensino regular nos anos iniciais. Eu vi muito pouquinho só quando estudei a LDB, mas mais uma questão da legislação do que propriamente a questão da didática de jovens e adultos (...) Eu tive oportunidade (...) de vivenciar bastantes encontros, cursos na rede (...) temas pertinentes à alfabetização, mas nada voltado a jovens e adultos. Sempre a gente pensando na questão da criança. Como a criança aprende a ler e escrever, o processo de aquisição da leitura e da escrita, ao mundo infantil, às características da criança, nada pensando a EJA. Quando eu cheguei na modalidade foi aí que eu me deparei com as questões que a modalidade tem características específicas. O trabalho, ele tem algumas coisas que se assemelham e outras coisas

bem específicas ao trabalho com jovens e adultos e a partir daí que eu comecei a ler, procurar material, conversar com outros professores. E tive oportunidade também de ir em algumas palestras, alguns cursos, mas eu acho que ainda falta a formação mais direcionada para jovens e adultos (PÂMMELA).

O fato de não ouvir falar na educação de jovens e adultos naquele período denota a lacunas no currículo da formação docente e a ênfase que é dada à educação da criança, sem considerar que a educação não se resume a uma única fase da vida, mas que é continua e crescente.

Pâmmela também atua como formadora na rede em que trabalha e participa de fóruns de discussões e trocas entre professores. Além da alfabetização, outro tema que provoca bastante debate é a inclusão de alunos com necessidades especiais na EJA que também gera um trabalho específico e adaptado para cada necessidade incluída.

Recentemente eu recebi um convite da gerência de educação da segunda CRE para apresentar o projeto que eu (...) desenvolvi ao longo desses anos que eu estou (...) no PEJA na escola e aí foi muito legal porque eu apresentei pro grupo como eu desenvolvi todo o trabalho... O trabalho com os alunos incluídos (...) e eu apresentei isso para o grupo. Como foi todo esse meu processo de crescimento profissional, de buscar alternativas para lidar com essas questões pertinentes à educação de jovens e adultos... A questão do trabalho, a questão da autoestima, do afeto, que eu acho muito importante. Esse é um ponto que fundamenta todo o trabalho na educação de jovens e adultos, esse acolhimento... Foi uma troca de experiência. Eu apresentei o meu trabalho, a gente conversou... Cada um apresentou alí também o que desenvolve e foi muito importante (PÂMMELA).

A formação de Mayara é mais recente e o tempo de experiência também é menor em relação às outras professoras. No entanto, sua narrativa traz um contraponto muito interessante que dialoga com a formação e as políticas. Seu interesse pela EJA através de uma professora na graduação e reconhece a importância da militância nessa área. Ela fala de sua formação, mas principalmente sobre as oportunidades de formação que pode proporcionar para sua equipe quando foi gestora do centro de referência.

Então a EJA é militância. Quem percorre os campos da EJA sabe que é a militância. Então assim, esse primeiro contato foi na graduação. Logo depois eu consegui assistir palestras na UFF na faculdade de educação que, através da Jaqueline, que ela levava para gente, ou então em agenda acadêmica que sempre tem, todo ano (MAYARA).

A formação de Rosa não foi diferente de suas colegas. Em seu Curso normal, que foi concluído à noite, pois trabalhava durante o dia, não teve formação para trabalhar com Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação promovida pela escola normal é voltada somente para crianças.

Encontrei uma escola à noite e fui fazer. Fazer minha unha de dia e Estudava à noite. (...) Tinha me formado normalista, né... Nada de Jovens e Adultos, nenhum conteúdo relacionado a isso até porque o foco naquela época era a criança, não o adulto. Adulto então, né? Pra quê? (ELENICE).

Quando entrou para o estado, Elenice trabalhou no ensino noturno ainda sem formação. A experiência construída na prática possibilitou o exercício da função. Sensibilidade, tato e força de vontade foram algumas de suas características pessoais que contribuíram para desenvolver o trabalho como professora no estado à noite no antigo supletivo.

Quando terminou a graduação, ainda como professora no estado, passou a lecionar diferentes disciplinas pedagogias dentre elas Educação de Jovens e Adultos. Sua narrativa traz muitos exemplos de práticas realizadas com as alunas e sua admiração por Paulo Freire e seu trabalho de educação popular.

Lá, quando fazia a minha graduação na Simonsen, a gente foi apresentada a Paulo Freire, né. Ganhei de presente, da minha coordenadora da faculdade, Pedagogia da autonomia. Livro de cabeceira de qualquer profissional que quer ser educador. Porque eu sempre dizia para as minhas alunas: vocês estão sendo formadas para serem professoras. Educadoras, só o tempo. E é... Quando você se forma, se forma professor. Educador, realmente é o tempo. Paulo Freire diz isso, né... Pra gente (ELENICE).

Destaco uma reflexão importante nesse trecho que diz respeito ao ser professor e vir a ser educador. A instituição acadêmica e os livros formam o professor, mas o tempo, a experiência e as relações o tornam educador. É interessante refletir sobre isso porque em tempos de cartilhas pedagógicas, saber notório, empresas e institutos que prometem acabar com os problemas da educação brasileira através de seus sistemas de ensino e apostilas que são vendidos a múltiplas cifras pelo Brasil afora, aplicar técnicas pedagógicas para instruir o aluno é uma coisa, ter sensibilidade e empatia pra poder extrair do aluno o melhor que ele pode fazer para que ele possa ir além de suas potencialidades, é uma fase de conhecimento profissional que vem com o tempo e a experiência.

4.3.2 Prática docente na EJA

Nas narrativas apresentadas, a formação que as professoras tiveram para trabalhar na EJA foi mais autoral que institucional. Não houve citação sobre o tema no curso normal por parte das professoras entrevistadas. No entanto, Mayara já traz essa discussão em sua formação em Pedagogia que é mais recente. Considerando o ano em que essa pesquisa foi

realizada (2019) e o tempo em que a professora atua na educação, podemos inferir que sua formação vivenciou diversos debates e as pesquisas na área de EJA caminharam bastante.

Na educação de jovens e adultos... 2 anos. Eu completei 2 anos e na trajetória da educação 8 anos na rede municipal (MAYARA).

Analisar os impactos que a formação das professoras provoca nas práticas docentes é um dos objetivos dessa pesquisa. Porém as narrativas apresentadas mostram a importância da teoria, pois todas buscaram formação e se apropriaram dos espaços formativos oferecidos pelas redes de ensino nas quais trabalham. Mas é notória em suas histórias a constituição do “ser educador” marcado pelo tempo e pelas relações, como defende Elenice.

A prática docente é acompanhada da experiência em todos os sentidos. As narrativas das professoras apresentam o simbolismo e a especificidade de trabalho com os jovens e adultos. São pessoas que trazem uma bagagem e experiência de vida que não pode ser comparado com o trabalho que é desenvolvido com as crianças. Tem muitas especificidades e as práticas pedagogicas precisam ser ressignificadas a todo o momento.

O jovem e adulto, que retornam à escola na modalidade da EJA, chegam atravessados por sonhos adormecidos, negligenciados, usurpados. Ir para a escola é a chance de mudar de vida, resgatar antigos sonhos e projetos, uma nova chance. Não vamos nos debruçar sobre os motivos que levam os alunos retornarem aos bancos escolares na EJA, mas é importante pensar nesse sujeito independente de cor, raça, gênero, idade e que traz uma história única e importante para ele. São saberes diferentes e que certamente ensinam tanto quanto aprendem com seus professores.

A respeito dessa parceria de aprendizagem com os alunos, a professora Rosa faz uma sensível reflexão sobre o reconhecimento do saber docente e do protagonismo dos alunos com o relato de uma atividade realizada na escola onde é abordada a memória afetiva dos alunos através do uso de chás medicinais. Nesse trecho, ficam evidenciadas as experiências que os alunos trouxeram e a relação com o conhecimento escolar sistematizado. O professor precisa ouvir e valorizar o saber do aluno também.

Aquele aluno que está ali, ele tem uma bagagem, tem uma experiência de vida e o professor da EJA, ele tem que ter essa noção de que ele ali não é o sabe tudo. Que aquele aluno também tem um saber. Você tem que dividir o protagonismo com ele. (...) Aliás eu acho que isso em toda educação. Principalmente ali. Você vai chegar ali e ficar só dando conteúdo, conteúdo, conteúdo sem que aquele aluno participe e entenda o que você tá falando, o seu trabalho não vai ter sucesso. Você vai ser uma mera repetição de tudo aquilo que ele já passou no regular. Então sempre aproveitar o que o aluno traz, porque ele sabe. Exemplo disso é a professora de Ciências.

Desenvolvemos um projeto sobre memória na escola e a professora de Ciências buscou as experiências da medicina popular com os alunos. E aí a riqueza... que Todos eles trazem uma contribuição. Então fizemos a exposição dos trabalhos e eles apresentaram chás que as avós faziam. Que as mães faziam. Uma que tinha uma horta medicinal e aí levou plantinhas de camomila... tudo o que era usado na medicina e se usa. Levaram, fizeram um remédio para espantar mosquito, repelente. Fizeram várias coisas, tudo usando aquele saber popular (ROSA).

Outro exemplo interessante que poderia perfeitamente vir de professores do ensino fundamental e médio, mas diz respeito a práticas na EJA, é o uso do celular na escola. O aparelho está completamente adaptado ao nosso cotidiano, mas o uso não é permitido em sala de aula. Porque não utilizar como ferramenta de estudo e pesquisa? Mais uma vez é o diálogo e sensibilidade do professor em aproveitar uma oportunidade de troca de experiência e aprendizado.

No município, é proibida a entrada de celular na sala de aula e aqui por ser uma educação de jovens e adultos, muito são pais avós, ou do trabalho... O combinado é o celular fica sobre a mesa no silencioso, deixa no vibra call. Qualquer coisa sai discretamente e vai atender o celular lá fora, né... E a gente usa. “Ah... *Vamos fazer pesquisa... Usa o seu celular*” Mostra pra ele que aquele celular também pode ser uma ferramenta de estudo. O uso do dicionário, não é a mesma coisa dele manusear um dicionário, mas aquilo é a vida dele. O celular de qualquer jovem, ué... “*Vamos, vamos aí no Google, ponha lá palavra, vê como ela é escrita o quê que ela significa.*” Então você tem que dar chance a esse aluno de se sentir valorizado porque se você começa a criar atrito com esse aluno, não vai mudar nada. Então eu acho que o mais importante dentro da Educação de Jovens e Adultos é quando você ouve (ROSA) (grifo nosso).

Ouvir o outro é uma ação que perpassa toda relação humana e é um verbo que tem uma força muito grande na educação porque parte do princípio do respeito ao acolhimento e história do outro.

Pâmmela traz um exemplo que não é necessariamente da prática, mas é uma preocupação entre os professores da modalidade que é a chegada de alunos cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Situações em que o aluno não consegue acompanhar o ensino regular e sofre sucessivas retenções ou abandona a escola e acaba retornando na EJA. Fica o consolo da professora pela escola representar uma segunda chance na vida desses jovens.

Ultimamente eu tenho percebido que cada vez mais alunos jovens têm chegado na sala da educação de jovens e adultos. Isso estava sendo mais comum nos anos finais, mas agora nos anos iniciais, também na alfabetização, os alunos mais jovens também estão chegando. Eu acredito porque isso esteja acontecendo, uma explicação: esses alunos não estão dando conta da dinâmica do ensino regular. Eu não vou entrar no mérito da questão porque é uma questão muito complexa, mas o fato de que eles estão voltando para a sala de aula, voltando na educação de jovens e adultos. Por um lado, isso é muito importante porque pelo menos eles estão voltando para escola, eles não estão na rua, eles estão tendo uma proposta, o seu propósito de vida (PÂMMELA).

Sobre a prática docente, ela relata a necessidade de ressignificar todo seu conhecimento para trabalhar com jovens e adultos. Depois que passou um tempo sem regência de turma, mas muito próxima da sala de aula com a coordenação pedagógica.

Quando eu retornoi para sala de aula, como eu falei, tive que ressignificar a minha prática. Primeiro, porque eu estava voltando depois de um tempo... Afastada da sala de aula... mesmo próxima, mas ao mesmo tempo afastada... E também por estar trabalhando em outra modalidade, então eu tive que buscar outros caminhos. Isso foi muito importante para mim (PÂMMELA).

Mayara não atuou como regente de turma na EJA, mas sua prática é nas oportunidades de formação promovidas no centro de referência em que foi gestora. A escola não é feita somente de alunos e professores. Todos os demais funcionários, servidores, prestadores de serviço também tem ações educativas e foram alcançados nessas ações. O aprendizado deve ser para todos e assim fez a professora conforme o relato que segue.

(...) Levava palestrante sobre como era o centro de idosos, sobre a terapia do idoso, como funcionava o cérebro do idoso para aprender, neurociência. Então a gente fazia essas formações com os professores e muitas também com os alunos. Sobre sexualidade, porque mesmo sendo idosos, tem a sexualidade deles, com certeza como todo mundo tem. Sobre direitos da mulher, sobre violência da mulher... e a gente descobre que nessa trajetória de vida dos idosos, muitas violências foram sofridas... Muitas marcas foram deixadas... E foi assim um... Um momento do centro de referência que mais tocou a todo mundo porque foi... Porque a gente convida todos os funcionários, não só os professores, todos os profissionais da educação, desde a merendeira até as ASG [auxiliar de serviços gerais], até o médico que está atendendo. (...) Então é uma... é uma via de mão dupla, eu vou, eu aprendo, eu me formo no mesmo ambiente. É bem interessante. Cultura yorubá, cultura africana, eu já levei formação para os alunos e para os professores. Oficina de turbante para os profissionais da educação, para os alunos. Fazemos feiras de ciências nas quais a gente leva também toda a nossa experiência e a Secretaria de Educação tomava ciência disso. E essas formações, assim... Os alunos adoravam porque eles participam da construção (MAYARA).

Pensar a escola como um espaço de formação tanto para alunos quanto para professores é um grande desafio. Trazer temas de relevância social, cultural e acadêmica permite agregar valores e valorizar o sentimento de pertencimento ao espaço. Conhecer a história do outro aproxima e humaniza as relações na escola. O conhecimento é para ser democrático.

Sobre a prática, Elenice fala sobre os trabalhos apresentados pelos alunos em eventos promovidos pela rede e da satisfação que eles têm em se apresentar para outros colegas.

No município, a gente tem... encontro regional do PEJA. Então o ano passado a gente levou os senhores dançando. Nós trabalhamos é... Carinhoso, né. (...) Nossa! Tem que ver a felicidade deles dançando para uma platéia. É fantástico! Outros anos atrás, outro grupo também de senhores, aí a gente mistura o PEJA 1 e o PEJA 2, né... Jovens e Adultos. Eles apresentando as regiões do país de forma teatral. Muito bacana tá. Muito bacana (ELENICE).

Assim como Pâmmela, Elenice também tem preocupação com os alunos que chegam cada vez mais jovens à EJA. Pelo mesmo motivo de não conseguir o ensino regular na idade adequada, mas como ainda são muito novos para estudar à noite, alternativas são propostas para dar conta dessa necessidade.

É... a juventude. Hoje eles têm vindo mais cedo para o PEJA e... já coíbe mais o adulto, né. Antigamente, à noite, a gente tem mais o adulto. Esses adultos conseguem controlar mais esses jovens e quando a turma tem mais jovens que adultos, os adultos ficam mais inibidozinhos. Aí a gente tem mais problemas (ELENICE).

É interessante apontar que a professora também está na EJA diurna da mesma forma que Rosa, mas em outra unidade escolar.

Esse ano eu tô durante o dia. Eu descubro... que aí é projeto mesmo... É... aumentar, né... fazer o PEJA não só do dia. Que a gente acha que isso é mais como correção do fluxo, né... Porque os jovens não... não... não... Nas séries, não tão dando conta por causa da idade. Tem uma correção de fluxo. Abriu o dia, né. Aí, tem o PEJA diurno. Na... minha... área nós temos quatro PEJA diurnos. Nós temos... quatro... não, são mais [incompreensível]. São quatro mesmo. Duas com PEJA 2 e duas com PEJA 1 e 2. A minha escola é... tem PEJA 1 e 2, manhã e tarde. PEJA 2, anos iniciais à tarde, os anos finais de manhã (ELENICE).

Os relatos sobre a prática docente de Elenice são entrecruzados pelos diferentes espaços de trabalho que atuou. Em sua narrativa, ela traz referências da formação de professores, do ensino regular, da educação infantil, mas sobre a EJA ela fala do ponto alto da modalidade: a formatura. Momento emocionante em que os alunos encerram seu ciclo na escola e que deixa saudade.

Fizemos formatura e isso... Formatura de Jovens e Adultos é a coisa mais bela, né [enfática]. Coisa mais bela... e assim... É... E assim eu participei de vários projetos sociais, né. A escola era referência. Trabalho de Educação de Jovens e Adultos e assim... Ver essa gente, principalmente os adultos... Lendo... Escrevendo... Sabe... É melhor do que criança, cara... É melhor. É muita felicidade. Você ver aqueles olhinhos, né. Aquelas senhoras, aqueles senhores lendo... se apresentando... Não tem preço... não tem preço (ELENICE).

Rosa também traz essa referência da formatura em sua narrativa e conta a história de um aluno de escola particular que, aos 16 anos, foi reprovado no nono ano e que, para ele, já estava atrasado com os estudos. Nesse trecho ela reproduz a fala desse aluno mostrando o quanto ele amadureceu com essa experiência.

Porque no PEJA o aluno faz seu tempo. Às vezes o aluno passa aqui três meses e se forma. O outro vai precisar de um ano um ano e meio. Cada um tem seu tempo e a gente respeita isso. (...) No dia da formatura, que eles falam. Eles querem dar depoimento. Aí ele disse: “*olha, esses três meses que eu passei aqui, eu aprendi muito mais do que todo o tempo que eu passei na escola particular. Eu estudei.*” Isso para você ter a ideia. A gente não tá só preocupado em passar o conteúdo entendeu? E aí isso marcou (ROSA) (grifo nosso).

4.4 Reflexões sobre as trajetórias pessoais e acadêmicas

As histórias pessoais e profissionais das professoras trazem reflexões importantes para se pensar a educação no sentido micro, em seus espaços de trabalho, mas também em sentido macro, termos de Brasil, pois suas formações iniciais é um reflexo de políticas públicas a respeito da formação de professores. Quatro mulheres que ressignificaram seu olhar sobre si e sobre o outro, sobre seus saberes e suas práticas, sobre a valorização social da carreira, sobre a escola e a perspectiva futura da educação no centro urbano que atuam, mas que também, de alguma forma, retrata outras realidades.

A afetividade é um tema forte e muito presente nas histórias das professoras e atravessa diversos episódios de suas narrativas principalmente quando relatam as experiências referentes à relação com os alunos da EJA e o trabalho realizado.

Nessa parte da pesquisa, serão analisadas as reflexões que as professoras fizeram sobre suas formações, práticas e a perspectiva de futuro na educação, seus sonhos e desejo. A educação ainda é um ato de rebeldia e esperança e as professoras fazem isso dignamente.

4.4.1 Reflexões sobre a formação

O principal ponto levantado pelas professoras em suas trajetórias de formação foi não ter estudado nada relacionado à EJA na formação inicial no Curso Normal. Mayara teve sua formação em pedagogia mais recente, logo já acompanhou maiores discussões nesse tema e Elenice foi se apropriando do assunto a partir das leituras de Paulo Freire.

Todas elas vivenciaram momentos de formação em suas redes e agiram com autonomia para buscar a formação necessária a fim de atuar na modalidade, sendo que Mayara proporcionou isso na escola em que estava gestora. A sensibilidade foi um recurso que permeou todas as suas ações e é notado nos trechos que seguem.

Rosa destaca que a metodologia de ensino não pode ser a mesma que é trabalhada com crianças. É um público diferente que tem características próprias e que isso tem que ser respeitado. Afinidade é tão importante quanto dominar a teoria, não no sentido de substituição, mas de complementaridade, precisam caminhar juntas.

Para mim, a formação, ela é muito importante na educação de jovens e adultos, eu diria até em toda educação, mas principalmente na educação de jovens e adultos. Mas você tem que ter afinidade. Não adianta você conhecer vários teóricos que existem falando... Vários teóricos o que são de jovens e adultos. Mas você tem que ter afinidade (ROSA).

Pâmmela cita a necessidade estar sempre em busca de formação, mas que sua experiência garante algum suporte ao seu trabalho.

E a minha experiência, eu acho que de tudo que eu vivi no município... Eu não vou dizer pra você que é suficiente porque eu acho que quando a gente se coloca nesse lugar: eu sei tudo, é suficiente, eu não preciso mais avançar... A gente congela, a gente morre ali e não é isso que eu quero. Mas eu acho que eu tenho uma experiência que é válida (PÂMMELA).

Mayara reforça a mesma ideia de Pâmmela sobre a busca constante de formação e ampliação de conhecimentos. Ela ressalta a dinâmica de trabalho com os jovens e adultos por conta da diversidade de experiências que os alunos trazem. São histórias únicas também que precisam de um olhar de atenção pedagógico e de assistência.

Assim com Elenice, Mayara tem em Paulo Freire um sólido aporte teórico para sua formação e prática docente com os alunos da classe popular, principal público da EJA atendido pelas professoras que participaram desta pesquisa. A professora também faz uma crítica sobre a pouca divulgação dos trabalhos relacionados à EJA.

Nunca é... nunca é suficiente... Porque a cada dia você descobre algo novo e na EJA é uma dinâmica muito grande. Experiências diversas. Então assim, eu sempre procuro ler muito sobre a EJA, trajetória... Trabalho e educação... Leio muitos livros sobre o trabalho e educação. Leio sobre, em consonância, Paulo Freire [satisfação], esse precursor militante da EJA. Que assim, para mim, é o... É o cara [satisfação]. O que embasa todas as minhas pesquisas. Como eu disse, leio Jaqueline Ventura, leio o pessoal do cotidiano que eu adoro porque fala também dessa militância da EJA. E estou sempre lendo e participando de rodas de conversa sempre que tem. Porque são poucos né... Assim... São poucos divulgados os trabalhos com EJA... Eu acho. Infelizmente [enfática] (MAYARA).

Nesse trecho da entrevista, Elenice fala da formação do professor e do estágio docente em que teve oportunidade de realizar quando esteve trabalhando com as disciplinas pedagógicas no Curso de Formação de Professores. Sobre a formação universitária, ela relata que a teoria não garante base suficiente para enfrentar os desafios da sala de aula e que o estágio cumpre o papel de favorecer experiências formativas no campo da EJA aos graduandos.

Eu já participei de várias discussões até com Nilda Alves lá da... da UERJ a questão da formação do professor. No período que eu fui... Que eu estava em sala de aula na formação, eu recebi muitos estagiários e eles aprendiam muito, né... Com as minhas turmas. Eles não tinham isso na formação, na graduação. É, não tinham. E isso é uma fala da Nilda e de outros representantes. Que realmente a formação na graduação, ela é muito capenga. A gente não leva. A gente não... não leva base nenhuma pra sala de aula, tá. Não leva. E assim, eu recebi muito de todas as faculdades públicas quanto particulares porque tem que ter a questão da... do estágio. Estágio obrigatório (ELENICE).

Mas o depoimento de Elenice traz outra realidade que também precisa de atenção nas licenciaturas e diz respeito aos professores de outras áreas do conhecimento, tais como História, Geografia, Artes, entre outras. São estudantes que optam por fazer a licenciatura, mas que quando chegam à escola precisam aprender na prática a trabalhar com a realidade do jovem e do adulto.

Tem aí um ano ou dois ou três anos que eu venho participando de discussões da UERJ, da UFRJ... Que também a... a preocupação deles também é muito grande. E com esses jovens... agora estamos aprendendo... cada vez mais a como lidar com eles, né. Trabalhar com Jovens e Adultos é diferente de trabalhar só com jovens. É diferente. No Programa de Jovens e Adultos, é muito diferente. Muito Difícil. Aí, cadê a formação desse professor? Eu sou P2, eu fiz Escola Normal, mas o meu colega... Ele é de História e Geografia, ele é de Língua Portuguesa, ele é de Língua Inglesa, ele é de Artes, ele não fez Normal. E por incrível que pareça, é diferente e eles aprendem. Tem que aprender na prática. Eles têm que aprender na sala [gestos com as mãos]. E é difícil, muito difícil (ELENICE).

4.4.2 Reflexões sobre a prática

Sobre a prática, as professoras colocam os desafios enfrentados na sala de aula e as formas que encontrara para superar os mesmos. Como já foi citado em outras oportunidades dessa pesquisa, o trabalho na EJA é uma construção diária, um ir e vir constante de aprendizagens e conhecimentos que são trocados constantemente. Rosa apresenta esse crescimento pessoal e profissional de forma muito singular. Dá os devidos créditos para o

aporte teórico que a embasa, mas reconhecendo que é na troca com o seu aluno que a prática se constrói, sendo cada dia um dia de cada vez.

A experiência com os alunos da EJA, ela... Ao mesmo tempo que ela é desafiadora, ela é gratificante. Porque... Às vezes você prepara uma aula e quando chega lá... o aluno tem tantas questões que você deixa aquilo que você planejou e embarca naquela, no caminho que ele tá traçando pra você. (...) Mas cada dia é um dia diferente, cada turma, eu não consigo eu não posso abordar o mesmo assunto da mesma maneira que cada turma é um público diferente. Então eu tenho que estar sempre estudando, buscando maneiras de me fazer entender. (...) De uma maneira que seja fácil para eles. Então esse tempo todo que eu passei no PEJA, não posso dizer que eu era a mesma professora de quando eu entrei no município, lá em mil... não vou falar nem do estado, mas em 1995. (...) Esse meu dia a dia de preparar... Meu contato com os alunos me faz uma professora diferente. Então, cada dia eu tenho que estar buscando maneiras diferentes. Eu tenho que estar estudando, buscando autores novos para embasar a minha prática. Então eu diria que nada como um dia após o outro. Por que você não pode se acomodar, dizer eu já sei de tudo. Já li vários livros. A teoria é importante? É. A cada dia surgem autores com visões diferentes, então você tem que estar (gestos com as mãos). Teoria sozinha não te ajuda ali na aula. Você tem que usar a teoria e a prática do seu dia a dia. Teoria para embasar seus conhecimentos, mas a teoria sozinha... Se você for só com a teoria para dentro da sala de aula, você não vai ter sucesso. (...) Você pode até achar que é certo, mas não vai ser bem sucedido (gestos de negação com a cabeça) (ROSA).

Mayara demonstrou em sua narrativa uma avaliação positiva e de crescimento e tanto na sua formação quanto na prática, defendendo que a educação de jovens e adultos precisa ser expandida para que todas as pessoas que não tiveram acesso a uma educação na idade adequada possam ter esse direito garantido.

Prazerosa, avalio como formativa e como somadora de processos porque a EJA... Ela é um campo que você tem que ser sensível e é... A pauta da EJA tem que ser esperança. Acreditar que aquele ser que saiu... Aquele sujeito que saiu, que tá 20 anos fora da escola, 30 anos fora da escola, tá voltando e o quê que a gente vai fazer? A gente vai brigar porque chegou atrasado na sala de aula? Porque estava trabalhando? Muitos chegam com as mãos cheias de cimento porque são pedreiros, são... Para mim, são engenheiros porque com a experiência que carrega, são muito mais do que pedreiros... Eu acho que a EJA me ensina muito a cada dia. Eu aprendo com a EJA todo dia. E a gente precisa mostrar para todo mundo a necessidade da EJA porque muitos municípios estão cortando... As escolas que contém EJA... Né... O município que eu trabalhava... Muitos professores tiveram que ser realocados devido ao fechamento de escolas. Então... Nossa... assim... É triste para mim... É triste... [com pesar] (MAYARA).

A professora dá ênfase em sua narrativa à importância social da educação de jovens e adultos e à preocupação constante sobre a redução do número de vagas ofertadas na modalidade provocando o fechamento de turmas escolas.

4.4.3 Esperança

A esperança por dias melhores atravessa a humanidade em todos os sentidos. Rosa, Pâmmela, Mayara e Elenice creditam seu trabalho e expectativa de poder acrescentar algo na vida de outras pessoas, no poder de transformação social pela educação. Longe de ser uma visão romantizada da profissão porque os professores são trabalhadores como quaisquer outros que têm obrigações a cumprir e têm o direito de ter formação e condições de trabalho dignas. A luta pelo direito à educação pública e de qualidade não pode ser apenas de um grupo, mas de toda a sociedade, pois todos de alguma forma se beneficiam dos estudos e pesquisas que são realizadas nas instituições públicas. A educação de jovens e adultos faz parte dessa luta e, portanto, precisa ser valorizada e defendida.

Então, para mim, o que é importante enquanto professora de história na EJA. Que os alunos percebam as mudanças ocorridas na sociedade, que eles fazem parte dessa sociedade. Que eles percebam que muitas coisas que foram conquistadas lá atrás, hoje a gente está perdendo. Então parece que está havendo um retrocesso e a importância do papel dele enquanto cidadão. Como eu costumo dizer para eles: nós temos direitos, mas também temos deveres. Não adianta eu cobrar meus direitos se eu não cumpro com os meus deveres. A participação dele enquanto cidadão, na manutenção desses direitos conquistados, é muito importante (ROSA).

Rosa coloca que muito além do currículo, o estudante precisa entender a dinâmica social e como ele faz parte dessa grande engrenagem. Somos a força de trabalho que move todo esse sistema e a educação é um espaço de disputa de poder. Se o jovem e o adulto compreendessem as disputas sociais referentes às grandes reformas propostas pelo governo, certamente as ruas estariam muito mais cheias, mas esse conhecimento não é interessante para a máquina social e é reprimido e ameaçado como estamos acostumados a assistir e ler nas grandes mídias.

Eu acho que a partir daí nesse trabalho na educação de jovens e adultos, de fato, eu me dei conta da importância de cada vez mais as crianças estarem na escola. Não só a gente garantir a matrícula das crianças, que eu até acho que o Brasil até avançou nesse ponto. Mas a gente ainda precisa avançar enquanto política pública para garantir que todos permaneçam na escola. A gente não consegue isso (...). Então a gente precisa se rever como país, como nação, como política pública para poder garantir de fato que a escola seja um lugar de aprendizagem e não apenas de ocupar espaço (...). A partir daí que eu vi que nesse trabalho com educação de jovens e adultos, há necessidade de a gente estar lutando pelo direito de todos aprenderem na idade certa. O meu maior sonho apesar de amar estar no PEJA, de amar de trabalhar com essa modalidade é que a EJA não fosse mais necessária, que todo mundo de fato conseguisse aprender na idade certa e que tivesse a oportunidade de aprender na idade certa. Mas Atualmente eu percebo que cada vez mais a EJA se faz necessária. A gente precisa lutar por isso porque as pessoas não entendem muito a proposta da educação de jovens e adultos (PÂMMELA).

Pâmmela, em sua análise, espera que a EJA um dia não seja mais necessária porque todos seriam contemplados pela escolaridade na idade certa. Mas por que não? A luta pela igualdade e equidade de oportunidade daria o direito a todos de estudarem na idade certa, mas vivemos num país em que a fome, a miséria, falta de saúde e escolas geram votos que mantém os mesmos grupos no poder durante décadas, sendo substituídos periodicamente pelos seus herdeiros e, o que se apresenta como novo, nada mais é que um trapo remendado.

Aí... a gente sempre quer fazer tudo que está ao nosso alcance, né... Ainda mais enquanto gestão. Você quer fazer tudo que está ao seu alcance, mas... eu acho que eu ouviria mais... Mais do que eu ouço. Estudaria mais... mais do que eu estudo. Tudo mais porque eu já faço, porque eu acho que nada é demais. Está sempre lendo, sempre aprendendo, sempre... Estando em formação, eu acho que a gente ajuda o outro e não se formar para nós. Se formar para o outro, acreditando no outro, na potência do outro, na transformação do outro. Ser educador é isso... é transformar... [silêncio] (MAYARA).

Para Elenice, a escola deveria ser mais atraente para o aluno, oferecer mais oportunidades de atividades como informática, ambiente descontraído, entre outras coisas, e que pudessem afastar o aluno do mundo de drogas. Reconhece a luta diária que os professores travam ao abordar esse tema nas escolas. Seu sonho é que um dia a escola precisa oferecer algo diferente e atrativo para que o aluno possa usufruir melhor sua passagem pelo espaço e que a educação tenha real poder transformador em suas vidas.

O meu desejo é... o que eu ainda gostaria de fazer... de ver um dia a escola ganhar das drogas. Que esse jovem tivesse perspectiva, mas eu sei que isso aí não depende de nós. Acho que nós, enquanto professores, estamos lutando, né. Lutando, lutando muito, mas... Lá fora... quando eu digo pra eles, lá fora é muito mais atraente do que a nossa sala de aula, ainda... E, eu queria muito, sabe. Uma escola diferente... Que eu pudesse entrar na sala... Na escola, tivesse tocando uma música, né. Fazer bem um negócio jovem. Um recreio também com música. Por exemplo, *agora nós vamos ali no laboratório de informática...* Mas cadê? (ELENICE) (grifo nosso).

As entrevistas colhidas e analisadas geraram um material riquíssimo de pesquisa. O que foi apresentado até aqui é um pequeno recorte das mais de duas horas de gravação realizada, mas é possível conhecer um pouco da trajetória dessas professoras que se dispuseram colaborar com a pesquisa e produção científica no campo da educação. As professoras abriram suas memórias de formação e trouxeram informações valiosas no campo da EJA para que possamos refletir e ressignificar nossas pautas de luta pela educação.

O próximo capítulo abordará o produto educacional, que é uma das exigências do mestrado profissional: a produção do documentário sobre as memórias de formação das professoras que participam desta pesquisa.

5. O produto educacional – as interações e produções de escrita

Este capítulo refere-se à construção do produto e a necessária interlocução com a análise realizada a partir das entrevistas concedidas pelas professoras co-autoras, a fim de dar significado às narrativas docentes no seu contexto de formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O documentário como produto final com aplicabilidade ao ensino é destinado à formação de professores da educação básica, em especial para aqueles que atuam na modalidade EJA. O objetivo é legitimar as experiências vividas pelas professoras co-autoras da pesquisa através de seus processos formativos e suas contribuições para a prática docente.

Em linhas gerais, podemos entender o documentário como um filme não ficcional sobre diferentes objetos, tais como pessoas, situações cotidianas, históricas, entre outras, e que tem por objetivo, dentre outras coisas também, informar, provocar reflexões, sensibilizar o público a que se destina. De acordo com Nichols (2010), o documentário é “uma *representação* do mundo em que vivemos. Representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares” (NICHOLS, 2010, p.47) (grifo do autor).

Fazer o uso do documentário como produto do mestrado se deve a alguns fatores: as narrativas ganham rostos, aproxima afetivamente, provoca reconhecimento de trajetórias e experiências.

As histórias das professoras ganham significados quando podemos associar às pessoas que realizam as narrativas de si. Esse movimento de assistir ao outro atrai a atenção, reflexão do espectador e a ressignificação de seus processos formativos.

Literalmente, os documentários dão-nos a capacidade de ver questões oportunas que necessitam de atenção. Vemos visões fílmicas do mundo. Essas visões colocam diante de nós questões sociais e atualidades, problemas recorrentes e soluções possíveis. O vínculo entre o documentário e o mundo histórico é forte e profundo. O documentário acrescenta uma nova dimensão a memória popular e a história social (NICHOLS, 2010, p. 27).

O documentário se propõe a fazer um diálogo das professoras entrevistadas com os professores em formação numa perspectiva de construção de saberes de forma humanizada e dialógica. As professoras revelam suas visões de mundo, cultura, escola, sociedade, entre outras coisas, a partir de suas vivências e construções sociais. Não é difícil perceber os conceitos de Paulo Freire permeando suas falas e ações, sendo assim:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na 'inversão da práxis' se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p. 20).

A escolha pelo documentário ser o produto dessa dissertação não foi tarefa fácil. Muitos encontros de orientação foram realizados para que o produto final tomasse forma. Fazer um livro, um manual ou mesmo um blog, não se mostravam como alternativas atraentes para veicular os valiosos depoimentos que foram coletados. Por maior cuidado que tivesse com as transcrições das entrevistas, na expectativa de conservar toda dinâmica, subjetividade e emoção das professoras, ainda não era suficiente para atrair a atenção daqueles a quem se destina o produto final. A produção de um documentário com as entrevistas das professoras se constituiu num projeto desafiador, provocativo e emocionante e que dispõe a gerar profundas reflexões ao público que se destina, além de fomentar outros trabalhos e pesquisas sobre a formação de professores na EJA.

Bauer (2002) aponta três razões para o uso de imagem na pesquisa social. Primeiro é que o uso da imagem, com ou sem som, oferece um registro de ações e acontecimentos reais. No caso desta pesquisa, é uma forma de registrar as lembranças de formação através de um recorte temporal. A segunda razão é que o registro audiovisual é uma fonte primária de pesquisa ainda que necessite de outros aportes teóricos mais específicos para a pesquisa social. Por fim, a nossa sociedade vive num ritmo acelerado. Estamos imersos em mídias sociais e demais meios de comunicação que distraem e injetam informações a todo instante em nossas mentes. O recurso visual do documentário atende a essa dinâmica social atraindo a atenção do público para o consumo de formação e reflexão educacional.

Como já mencionado, o registro é um recorte temporal das lembranças das professoras em torno de suas formações. De fato, é uma visão reduzida e fragmentada, mas não menos importante. Os trechos narrados por elas foram selecionados de um contexto muito maior de suas experiências. Em suas interpretações individuais, as professoras julgaram o que seria interessante e relevante compartilhar com a pesquisadora a partir da provocação sobre suas memórias de formação.

O uso de vídeo em pesquisa social possui vantagem e limitações. Uma das limitações é atestar a veracidade dos registros. Neste trabalho, em que estamos abordando as narrativas das professoras, o compromisso com a verdade está relacionado aos depoimentos e ainda assim é como elas se retratam a partir de suas experiências e contextos sócio-culturais. A esse respeito, PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, (2011) fazem uma reflexão sobre a escrita de si,

mas, por analogia ao tema memória, ao narrarem suas experiências, as professoras reconstruem suas histórias passadas com o olhar e conhecimentos acumulados.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas *[sic]* experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processos de biografização (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 371).

Ainda sobre as limitações do uso do vídeo em pesquisa social, é que uma manipulação mal realizada pode comprometer o material removendo pessoas ou falas importantes. Porém, atualmente existem técnicas e programas que ajudam a atestar a integralidade do vídeo, mas essa preocupação não condiz com essa pesquisa porque as longas entrevistas precisam passar por um processo de edição para que se tornem um material para exibição. O vídeo, nessa proposta, não é utilizado como fonte de análise e sim como recurso audiovisual em que se materializa toda a pesquisa realizada.

5.1 Construção do roteiro do vídeo: considerações importante no processo

O percurso do documentário começou a ser delineado com a construção do roteiro original das entrevistas realizadas e busca reconstruir de forma dinâmica uma linha de tempo traçada pelas professoras ao longo das narrativas de suas experiências de formação e práticas docentes que foram analisadas no capítulo metodológico desta pesquisa.

Os recortes de análise foram feitos a partir da análise de conteúdo, mas também serviram de guia para a produção do script. São escolhas metodológicas, fundamentadas na pesquisa, que orientam os recortes necessários para a elaboração do roteiro. Puccini (2009) explica que essas escolhas de recortes são subjetivas, refletem o encadeamento de ideias e, de certa forma, uma ordem de acontecimentos nas narrativas apresentadas.

Documentário é também resultado de um processo criativo do cineasta marcado por várias etapas de seleção, comandadas por escolhas subjetivas desse realizador. Essas escolhas orientam uma série de recortes, entre concepção da ideia e a edição final do filme, que marcam a apropriação do real por um discurso (PUCCINI, 2009, p. 177).

O documentário, por mais que tente retratar a realidade, ainda é a interpretação da pesquisadora sobre as memórias de formação das professoras. Resumidamente podemos entender o roteiro como uma organização das cenas do documentário.

O roteiro se construiu em quatro eixos temáticos que, no entendimento da pesquisadora, foram necessários para contextualizar o lugar de fala das professoras. É importante enfatizar sempre que a pesquisa é sobre as professoras e não as instituições em que trabalham. Destaco isso porque entendo que as construções identitárias do ser e fazer docente sofrem influências de diversos fatores, tais como a história pessoal, família, instituições de formação e de trabalho.

A opção de construção do roteiro do documentário ser inspirada na sequência do roteiro de entrevista é baseada na mesma organização dada pela pesquisadora no processo de construção das entrevistas que considerou que as professoras têm uma história que as antecede ao ingresso no magistério e que essas experiências corroboram com suas escolhas e trajetórias. Antes de chegar à escola, é preciso conhecer um pouco dos percursos que essas mulheres fizeram, as influências familiares, as projeções que faziam sobre a carreira, as experiências de formação, o efetivo trabalho como professora e suas expectativas sobre a profissão diante dos cenários social, cultural e político em que vivemos.

O primeiro momento é a apresentação das professoras contando suas origens e como elas iniciaram na carreira como professora, assim como a escolha profissional. Nessa fase, são exploradas nuances e reflexões que as professoras fazem ao narrarem a si mesmas. Essas reflexões condizem com as expressões, escolha das palavras, postura corporal e entonações. Elas revelam o que julgam ser interessante para o outro.

O segundo momento fala sobre o ingresso no magistério com as suas formações iniciais no curso de formação de professores e graduação, e ainda, como foi abordado a Educação de Jovens e Adultos nesses espaços. Essa formação se divide no ensino médio e na graduação. No ensino médio, as professoras entrevistadas declararam que não tinham ouvido falar em EJA, todavia as professoras que fizeram graduação em Pedagogia declararam que tiveram contato com a obra de Paulo Freire e tomaram conhecimento por essa modalidade de ensino na educação básica. Porém, antes mesmo de terem momentos de formação para a EJA, algumas dessas professoras já tinham vivenciado a experiência com jovens e adultos no supletivo¹⁸ enquanto modalidade de ensino voltada para o ensino médio.

18 O termo supletivo foi suprimido da LDB 9394/96.

O terceiro momento é dedicado ao ingresso na EJA e os diferentes motivos que as levaram a ingressar na modalidade e que estão diretamente relacionados às suas trajetórias pessoais.

O quarto momento refere-se à formação continuada realizada no espaço de trabalho ou de forma autônoma. Esse tipo de formação condiz com a postura investigativa e curiosa inerente à profissão docente. O professor normalmente tem sede de descobertas, sempre quer saber mais e de variadas formas para auxiliar aquele aluno que apresenta alguma dificuldade por isso está pesquisando continuamente. A formação continuada pode ser oferecida pelas instituições de trabalho, mas também pode ser considerada aquela que o professor busca como forma de ampliar seu currículo como as especializações e cursos de pós-graduação.

O quinto momento aborda as reflexões sobre as práticas articuladas às experiências vividas nos processos formativos. Elas contam sobre suas ações e práticas com os jovens e adultos, as particularidades específicas da modalidade, a importância da formação teórica, mas principalmente a importância da prática. É um momento também em que falam sobre as tensões e expectativas diante dos desafios em se trabalhar com a Educação de Jovens e adultos nos dias atuais.

O sexto momento fala sobre a valorização das experiências dos alunos para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Todo aluno tem uma história que o antecede ao retorno à escola. Diversas histórias estão por traz desses alunos, são homens e mulheres trabalhadores, muitos são pais e avós, estão em busca de qualificação profissional, realocação no mercado de trabalho, inserção social, enfim, são diferentes os motivos que os trazem a escola e seus conhecimentos de vida não podem ser ignorados. A escola precisa acolher e os professores são a representação de afetividade que de certa forma, muitos alunos buscam também.

O sétimo momento fala da experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos. Nesta parte os professores falam sobre a sua identidade como professores da EJA. Afinidade e afetividade são palavras que traduzem um sentimento forte e muito presente nas relações e vínculos estabelecidos entre professores e alunos na modalidade. Falam numa perspectiva de esperança que me lembra a necessidade ontológica de esperança ancorada na práxis de Freire (2002) para superar os problemas cotidianos da escola pública, sobre a crise política e social de perseguição aos professores, a desvalorização financeira e social da carreira.

Por fim, que a esperança dessas professoras e todos os professores a quem se destina esse material seja o combustível necessário para continuar a luta.

“Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2002, p. 10).

5.2 Encontro: narrativas de formação de professoras da EJA – o documentário

O documentário **Encontro: narrativas de formação de professoras da EJA** é uma obra que destaca as memórias de formação de quatro professoras que atuam em escolas da cidade do Rio de Janeiro e região metropolitana.

Durante as narrativas, elas mergulham em suas lembranças e reconstruem cenários e episódios vividos na juventude e nos percursos formativos que marcaram suas escolhas acadêmicas e profissionais. Família, exílio, mudanças e militância são algumas das referências pessoais que marcaram as professoras e as levaram até a EJA.

O encontro com a Educação de Jovens e Adultos provocou encantamento nas professoras e contribuiu para ressignificar suas práticas a partir dos conceitos de Paulo Freire (1999), tais como, respeito ao conhecimento do aluno, diálogo, parceira, pesquisa e principalmente esperança.

O vídeo é um pequeno retrato da realidade de muitas professoras e professores que atuam na modalidade a partir da ótica da pesquisadora. O trabalho e ganha força por apresentar histórias reais que promovem a reflexão sobre a formação docente no meio acadêmico e nos espaços de formação continuada. O documentário é destinado à formação de professores da educação básica e a todos que se interessam pela temática, mas também tem o objetivo de promover discussões a fim de aprofundar conhecimentos e fomentar outras pesquisas sobre a EJA.

É importante ressaltar que o documentário terá sua primeira exibição pública no dia da defesa do mestrado e serão convidadas todas as professoras co-autoras da pesquisa. O próximo capítulo segue com as considerações finais deste trabalho.

QUADRO 3 DETALHAMENTO DO ROTEIRO DE VÍDEO

Vídeo: Encontro: narrativas de formação de professoras da EJA

Duração: Aproximadamente 46, 21" minutos

Pesquisa e produção: Fabiana Consolação Dias de Sales

Orientação e co-autoria: Prof^a Dr^a Andrea da Paixão Fernandes

Cena	Descrição	Áudio
1	Apresentação da professora Rosa.	Bom meu nome é Rosa, sou natural de Niterói, onde nasci. Fui criada e praticamente minha vida toda foi em Niterói. Lá eu estudei. Minha vida estudantil foi toda em Niterói. Fiz o curso de formação de professores no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho onde eu entrei criança. Fiz jardim da infância, primário, ginásio e me formei professora. Anos depois ingressei na UFF, fiz vestibular. Ingressei na UFF no curso de Ciências Sociais.

2	Apresentação da professora Pâmmela.	<p>Meu nome é Pâmmela eu estou aqui na rede há 20 anos e minha aproximação com a área da educação, primeiro começou com a minha família. Na verdade, desde criança eu já brincava de escolinha. (...) Mas quando cheguei no curso normal, que eu fiz o curso normal na modalidade ensino médio, me identifiquei logo e vi que era isso que eu gostaria de fazer. E assim que acabei, fiz logo concurso para o município. Fui chamada logo e eu entrei na rede tinha completado 17 anos, muito novinha, e minha mãe me auxiliou nesse processo todo, que eu não tinha experiência. Foi meu primeiro trabalho, minha primeira experiência profissional. Recém saída da escola do ensino médio e minha mãe teve que ir comigo no primeiro dia da escola como se fosse meu primeiro dia de aula porque eu não sabia chegar na escola.</p>
3	Apresentação da professora Mayara.	<p>Bom, meu nome é Mayara Conceição do Amaral. Sou formada em pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Há pouco tempo conclui minha pós-graduação em alfabetização das classes populares também na UFF pelo GRUPALFA. É... a minha origem é de classe popular e por isso que eu me interesso muito pelo assunto. Toda a minha trajetória escolar foi em escola pública [ênfase]. É... [quando] Adolescente também tive contato com a EJA porque a gente sabe que o Curso Normal corta algumas disciplinas da gente, Química e Física, então não me sentia preparada para fazer um vestibular, um ENEM. Então eu... Fiz seis meses, né... de EJA mesmo, não foi pré-vestibular, no colégio em consonância com Curso Normal. Eu sempre estudei o dia todo. Eu sempre gostei de estudar e cheguei à educação por causa da minha mãe, né... Assim, quando a gente da classe popular, a gente tem que ver o que nos é possível. Então... Quando eu terminei o ensino fundamental minha mãe falou para mim: <i>“olha se você fizer o Curso Normal você já vai sair com uma profissão, se você fizer o geral você não vai ter profissão nenhuma, então você fazendo o Curso Normal você vai poder trabalhar e vai conseguir pagar sua faculdade caso você não consiga fazer, pagar a particular”</i>.</p>
4	Apresentação da professora Elenice.	<p>Meu nome é Elenice Rosa da Silva Rua. É... Eu nasci no interior do Maranhão. É... Filha de uma família... de pai analfabeto, mãe... semi-analfabeto, Sem estudo, né... Ela sempre pensou... [referência a mãe] algo mais, algo maior, algo diferente (...) Saímos cedo de casa, viemos para São Luís, né... Capital (...) Eu sou cria de escola pública. Lá eu estudava em escola pública e... Filha de pobre antigamente tinha que ser professor ou médico, né... Minha mãe queria... meus pais queriam que eu fosse professora. Eu nunca quis, tá! Eu nunca quis ser professora. Mas eu tinha que fazer alguma coisa. Eu fiz o concurso e o primeiro concurso eu não passei. E tinha uma segunda escola que era escola normal também. É... eu fiz para o Liceu maranhense e não passei. E fiz nessa outra escola que agora não me recordo o nome que era Escola Normal. Passei. Eu fiz o primeiro e segundo ano. Aí quando meu irmão veio pro Rio de Janeiro, disse: Eu quero ir embora. Voltei para casa, eu disse: <i>“Mãe, eu quero ir embora”</i>. Meu pai disse: <i>“não, você não vai, quem manda em você sou eu”</i>. Claro! Eu era menor [gestos com as mãos]. Virei para minha mãe disse assim: <i>“olha só, eu vou aumentar a minha idade e você me dá o dinheiro”</i>. Ela disse: <i>“tudo bem. Eu vendo a minha máquina”</i>. Ela vendeu a máquina que ela costurava e me deu o dinheiro e eu vim embora.</p>
5	Rosa Fala sobre seu ingresso no magistério.	<p>Eu ingressei no magistério no estado. Fui professora concursada do estado. Minha primeira escola foi em Guapimirim porque na época ainda era estado do Rio, estado da Guanabara. Eu fiz concurso para o antigo estado do Rio. É... trabalhei no estado por 5 anos. Quando terminei a faculdade, eu comecei a trabalhar no antigo artigo 99, o que corresponderia hoje à educação de jovens e adultos, só que era nível de</p>

		ensino médio, antigo segundo grau. O meu primeiro contato com a educação de jovens e adultos foi por meio do artigo 99. É... esse período todo que eu trabalhei no estado foi durante a ditadura militar. Eu fui presa... Anos depois tive que sair do país. Fui morar no Chile. De lá... Eu também vivi o período do golpe militar no Chile e nós tivemos, eu e meu marido, tivemos que sair do Chile e fomos morar no Canadá na cidade de Toronto. Lá também trabalhei na educação. Trabalhava em creches que eles chamam de <i>daycare centre</i> , que eram bebezinhos até crianças de 10 anos. Então a minha experiência na educação vai desde o bebezinho, hoje em dia até o adulto.
6	Pâmmela Fala sobre seu ingresso no magistério.	E quando eu cheguei lá foi um grande desafio. Primeiro porque eu peguei alfabetização, que já é uma classe bem desafiante, bem complexa, e depois também lidar com a estranheza dos pais que não entendiam como uma menina tão nova podia dar aula para uma criança. A aproximação da idade era bem próxima e também dos outros colegas também me enxergarem como uma profissional. Mas eu fui conquistando meu espaço. Depois de um tempo, eu me tornei alfabetizadora da escola. Todo mundo me conhecia na comunidade escolar. Conquistei meu espaço e o respeito. O meu trabalho começou a ser bastante respeitado na escola e até virei coordenadora pedagógica da escola um tempo depois. Quando eu acabei... Eu fiquei durante quase quatro anos como coordenadora pedagógica. Depois eu fui trabalhar na gerência de educação da segunda CRE, na equipe de alfabetização, acompanhando escolas, fazendo formação de professores e sempre ligada a essa questão da alfabetização porque logo eu me apaixonei por isso também.
7	Mayara Fala sobre seu ingresso no magistério.	Me apaixonei, me encontrei, não sei ser outra coisa sem ser Educadora, é a minha vida mesmo, não me vejo em outro lugar sem ser a escola. Me descobri enquanto pessoa, porque na trajetória da educação você se descobre ajudando o outro a se descobrir. É sempre uma troca e é gratificante isso para mim...
8	Elenice Fala sobre seu ingresso no magistério.	Depois aí a família, cada um casou, né... Eu fui morar com meu irmão, e aí eu fui arranjar uma escola para estudar. Eu não queria ser professora. Eu fiz todos os cursos. (...) E assim fiz vários, mas não consegui me encontrar. Não consegui fechar nenhum. [Silêncio] (...) Chegou uma certa hora eu disse assim: bom, agora já que eu comecei. Já tenho o segundo ano Normal, vou fazer. Fui terminar e fui. (...) Na época... Eu não tinha trabalhado. Não trabalhava. Não tinha como me manter. Eu fui aprender a fazer unha e fui ser manicure. E fazer unha em casa e pagava minha escola. E paguei e me formei.
9	Rosa Chegada da professora à EJA.	Em 1998, eu comecei a trabalhar na EJA no município. (...) No primeiro momento, eu trabalhava com serviço burocrático, né... administrativo. Mas em 98 eu fui trabalhar na educação de jovens e adultos e... Acompanhando escolas, ajudando na formação de professores, contatando universidades para a formação de professores. (...) Eu sempre estava fazendo dupla, dando aula. Principalmente após a inauguração do CREJA. O CREJA foi inaugurado em 2004 e, quando faltava professor de História, a diretora sempre me convidava para dar aula lá, fazer dupla regência. Então eu sempre estive com o pé na escola, que eu gosto dessa parte do pedagógico. Em 2012, surgiu uma vaga no CREJA pela manhã (...) E aí eu transferi essa matrícula da secretaria para o CREJA, onde desde então, eu trabalho.
10	Pâmmela Chegada da professora à EJA	E aí eu fiquei um tempo na gerência de educação da segunda CRE. Foi um trabalho também muito importante para mim. E depois eu fui trabalhar na Escola de Formação Paulo Freire com projeto de

		acompanhamento de escolas com desafios pedagógicos principalmente as questões ligadas à alfabetização. Foi aí que eu cheguei na EJA. (...) Eu não pensava mais em voltar a dar aula, pegar turma, ser regente. Apesar de estar bem próxima à sala de aula, mas isso não passava mais pela minha cabeça porque eu já tava em outro, né... Pensando em outras coisas, tinha outros planos. E por questões pessoais, eu já tinha a carga horária alta nesse projeto que era de 40 horas, então eu precisava ter uma renda extra e aí eu parei na EJA porque era a única possibilidade de conseguir conciliar a carga horária desse projeto com a sala de aula. E quando eu voltei. Ainda bem que eu voltei e voltei na EJA... E quando voltei, eu me apaixonei. (...) E desde então eu tenho desenvolvido um trabalho de alfabetização. Sempre ligado a questão da alfabetização.
11	Mayara Chegada da professora à EJA.	A convite. A convite... É um campo assim... Eu comecei a me interessar pela Educação de Jovens e Adultos na graduação com a Jaqueline Ventura [professora da UFF], excelente profissional, referência em EJA. Na rede municipal, em redes municipais diferentes. Eu antes era uma rede Municipal e fui gestora no centro de referência CREMEII, Centro de Educação de (...) Idosos. É o único centro de referência conhecido como centro de referência mesmo no Brasil. Municipal. É um Centro Novo, porém com uma história muito longa porque ele se originou de projetos sociais de atividades físicas para idosos que se chama o Projeto Conviver com Idoso. (...) Então houve essa necessidade de alfabetizar idosos. É uma EJA diurna né... Muito já são aposentados, passam o dia na escola com seus afazeres porque é um centro que junto com o projeto tem atendimento médico, tem atividades físicas, curso de crochê, pintura em tela, pintura em pano, coral, informática, hidroginástica... Então assim para ajudar o idoso de uma forma inteira né, não só pela metade e fiquei na direção do CREMEII durante um ano... Sai agora recentemente em abril [2019], mas foi uma das melhores experiências que eu já tive na vida, assim...
12	Elenice Chegada da professora à EJA.	Quando eu tô terminando a faculdade eu precisava de dinheiro. Não dava pra bancar. Tinha dois filhos, marido também do estado, também não ganhava tanto. Fiz a busca da GLP. Procurava uma GLP pra trabalhar, porque já tinha terminado a faculdade. Terminei em 2002. Trabalhei com Sociologia da Educação, trabalhei com Filosofia da Educação. Eu falei ainda não é o que eu quero. (...) Disse que eu queria fazer uma GLP, tava me formando. Aí Nessa época aí, eu era P2, né... [quando terminou a faculdade em 2002] Antigamente era P2 com graduação. Houve um decreto que eu fiz. Teve mudança de nível, né... (...) Passei trabalhar com as disciplinas pedagógicas. Aí, eu lembro que assim... Como sempre... Eu trabalhei com Sociologia e Filosofia da Educação no ensino médio e já jovens né... Mas aí até senhores também. E... O quê que eu fiz? O que fizeram comigo? Me jogaram na educação de jovens e adultos. A única vaga que tinha era EJA. É... Que eu cheguei lá, eu cheguei em 2003. Eu fiquei de 2003 até 2018. Eu fiquei 15 anos nessa escola. (...) Em 2005, eu passei no município do Rio. Outra realidade, mas para mim é muito gratificante também porque eu tinha dois apoios. Eu trabalhava nas duas funções também. Eu trabalhava na formação do professor e com as minhas crianças. É... Eu sempre... como eu sempre trabalhei com Jovens e Adultos, né... Na disciplina. (...) Eu peço para vir pra perto de casa. Aí eu venho à noite porque PEJA antigamente no município era só à noite, né... Uma gracinha, né... Muitos adultos, poucos jovens. Porque o PEJA é PEJA 1 e PEJA 2, né. Anos iniciais e anos finais. A diferença aí são os blocos. E... Eu fui para escola como... Professora. Eu pedi para ser professora de EJA, né. Porque é uma coisa que eu sei fazer, que eu gosto de fazer. Hoje é a minha paixão, né. Agora, se eu te disser em que momento isso aconteceu, eu não sei. Não sei.

13	Rosa Fala sobre a formação para a EJA.	A minha formação para educação de jovens e adultos vai acontecer quando eu ingresso no PEJA. Porque alí... na época, na universidade não tinha. Se hoje é raro, naquela época era inexistente. Então a minha formação foi toda quando eu ingressei no PEJA no nível central. E aí contatos, curso que a gente dava para os professores... Professores da UFF, da UERJ, da UFRJ que davam essa formação para os professores e eu participava. Então a minha formação para a EJA aconteceu nesse cenário, né... O contato com os professores universitários, participando dos fóruns de EJA onde você convivia com pessoas de diferentes municípios que estavam implementando a educação de jovens e adultos. Eu participei muitos anos da ANPED no grupo de estudo de educação popular que era... é a base para a educação de jovens e adultos. Então a minha formação foi toda nesse sentido Estudando muito, lendo vários autores e em contato com essas pessoas que eu fui me formando.
14	Pâmmela Fala sobre a formação para a EJA	Ligada especificamente a jovens e adultos, não. Nem no ensino médio, quando eu fiz o normal. As questões eram sempre voltadas para as questões metodológicas no ensino regular nos anos iniciais. Eu vi muito pouquinho só quando estudei a LDB, mas mais uma questão da legislação do que propriamente a questão da didática de jovens e adultos. Quando também, como eu falei anteriormente, eu tive oportunidade de viver, de vivenciar bastantes encontros, cursos na rede, também no município, temas pertinentes à alfabetização, mas nada voltado a jovens e adultos. Sempre a gente pensando na questão da criança. Como a criança aprende a ler e escrever, o processo de aquisição da leitura e da escrita ao mundo infantil, às características da criança, nada pensando a EJA. Quando eu cheguei na modalidade foi aí que eu me deparei com as questões que a modalidade tem características específicas. O trabalho, ele tem algumas coisas que se assemelham e outras coisas bem específicas ao trabalho com jovens e adultos. E a partir daí que eu comecei a ler, procurar material, conversar com outros professores. E tive oportunidade também de ir em algumas palestras, alguns cursos, mas eu acho que ainda falta a formação mais direcionada para jovens e adultos. Nem o próprio campo da educação, ela pensa muito nessa modalidade. Fica meio que em segundo plano. Então a gente meio que se... meio que tem que correr por fora. Um auxiliar ao outro pra gente poder, a estar aí pensando, procurando fazer uma prática melhor. (...) Recentemente eu recebi um convite da gerência de educação da segunda CRE para apresentar o projeto que eu desenvolvo com a turma... que eu desenvolvi ao longo desses anos que eu estou na EJA, no PEJA na escola e aí foi muito legal porque eu apresentei pro grupo como eu desenvolvi todo o trabalho... O trabalho com os alunos incluídos... (...) E eu apresentei isso para o grupo isso. Como foi todo esse meu processo de crescimento profissional, de buscar alternativas para lidar com essas questões pertinentes à educação de jovens e adultos... A questão do trabalho, a questão da autoestima, do afeto, que eu acho muito importante. Esse é um ponto que fundamenta todo o trabalho na educação de jovens e adultos, esse acolhimento... e foi uma troca de experiência. Eu apresentei o meu trabalho, a gente conversou... Cada um apresentou aí também o que desenvolve e foi muito importante.
15	Mayara Fala sobre a formação para a EJA	Então a EJA é militância. Quem percorre os campos da EJA sabe que é a militância. Então assim, esse primeiro contato foi na graduação. Logo depois eu consegui assistir palestras na UFF na Faculdade de Educação que, através da Jaqueline, que ela levava para gente, ou então em agenda acadêmica que sempre tem, todo ano. Mas eu comecei a levar a formação para dentro do colégio.

16	Elenice Fala sobre a formação para a EJA	Encontrei uma escola à noite e fui fazer. Fazer minha unha de dia e Estudava à noite. Terminei. Conclui. E a minha amiga que estudava junto comigo, foi estagiaria e ela conseguiu um estágio pra mim. Tinha me formado normalista, nada de jovens e adultos. Nenhum conteúdo relacionado a isso até porque o foco naquela época era relacionado à criança, não ao adulto. Adulto então, né? Pra quê? Lá, quando fazia a minha graduação na Simonsen, a gente foi apresentada a Paulo Freire, né. E ganhei de presente, da minha coordenadora da faculdade, Pedagogia da autonomia. Livro de cabeceira de qualquer profissional que quer ser educador. Porque eu sempre dizia para as minhas alunas: vocês estão sendo formadas para serem professoras. Educadoras, só o tempo. E é... Quando você se forma, se forma professor. Educador, realmente é o tempo. Paulo Freire diz isso, né... Pra gente.
17	Rosa Fala sobre a experiência e prática.	Para mim, a formação, ela é muito importante na educação de jovens e adultos. Eu diria até em toda educação, mas principalmente na educação de jovens e adultos, mas você tem que ter afinidade. Não adianta você conhecer vários teóricos, que existem vários teóricos falando sobre educação de jovens e adultos, mas você tem que ter afinidade com aquele público por que muitas vezes você... (...) Além do professor, você tem que ser um amigo, muitas vezes o confidente, a pessoa que ele vai confiar que ele vai contar história... Você faz papel de psicólogo, de assistente social. Então a afinidade com esse aluno é muito importante.
18	Pâmmela Fala sobre a experiência e prática.	E a minha experiência, eu acho que de tudo que eu vivi no município... Eu não vou dizer pra você que é suficiente porque eu acho que quando a gente se coloca nesse lugar: eu sei tudo, é suficiente, eu não preciso mais avançar... A gente congela, a gente morre ali e não é isso que eu quero. Mas eu acho que eu tenho uma experiência que é válida. Que tudo que eu já passei como regente durante bastante tempo de classe de alfabetização... Fui coordenadora pedagógica. Fui trabalhar na gerência de educação... Todos os projetos que eu participei... Isso me trouxe um subsídio para estar trabalhando na educação de jovens e adultos.
19	Mayara Fala sobre a experiência e prática.	Nunca é... nunca é suficiente... Porque a cada dia você descobre algo novo e na EJA é uma dinâmica muito grande. Experiências diversas. Então assim, eu sempre procuro ler muito sobre a EJA, trajetória... Trabalho e educação... Leio muitos livros sobre o trabalho e educação. Leio sobre, em consonância, Paulo Freire [satisfação], esse nosso precursor militante da EJA. Que assim, para mim, é o... É o cara [satisfação]. O que embasa todas as minhas pesquisas. Como eu disse, leio Jaqueline Ventura, leio o pessoal do cotidiano que eu adoro porque fala também dessa militância da EJA. E estou sempre lendo e participando de rodas de conversa sempre que tem. Porque são poucos né... Assim... São poucos divulgados os trabalhos com EJA... Eu acho. Infelizmente [enfática].
20	Elenice Fala sobre a experiência e prática	Hoje, eu não sou mais professora de sala de aula, mas assim, é... Minha responsabilidade é até maior. Hoje, eu sou Professora Orientadora do PEJA, né. (...) É... Eu já participei de várias discussões até com Nilda Alves lá da... da UERJ a questão da formação do professor. No período que eu fui... Que eu estava em sala de aula na formação, eu recebi muitos estagiários e eles aprendiam muito comigo, né... Com as minhas turmas. Eles não tinham isso na formação, na graduação. É, não tinham. E isso é uma fala da Nilda e de outros representantes. Que realmente a formação na graduação, ela é muito capenga. A gente não leva. A gente não... não leva base nenhuma pra sala de aula, tá. Não leva. E assim, eu recebi muito de todas as faculdades públicas quanto particulares porque tem que ter a questão da... do estágio. Estágio obrigatório. (...) A Educação de Jovens e Adultos agora, né. Tem aí um ano ou dois ou três anos que

		<p>eu venho participando de discussões da UERJ, da UFRJ... Que também a... a preocupação deles também é muito grande. E com esses jovens... Agora estamos aprendendo... cada vez mais a como lidar com eles, né. Trabalhar com Jovens e Adultos é diferente de trabalhar só com jovens. É diferente. No Programa de Jovens e Adultos, é muito diferente. Muito Difícil. Aí, cadê a formação desse professor? Eu sou P2, eu fiz Escola Normal, mas o meu colega... Ele é de História e Geografia, ele é de Língua Portuguesa, ele é de Língua Inglesa, ele é de Artes, ele não fez Normal. E por incrível que pareça, é diferente e eles aprendem. Tem que aprender na prática. Eles têm que aprender na sala [gestos com as mãos]. E é difícil, muito difícil.</p>
21	Rosa Fala sobre a experiência dos alunos.	<p>Aquele aluno que está alí, ele tem uma bagagem, tem uma experiência de vida e o professor da EJA, ele tem que ter essa noção de que ele alí não é o sabe tudo. Que aquele aluno também tem um saber. Você tem que dividir o protagonismo com ele. (...) Então sempre aproveitar o que o aluno traz, porque ele sabe. Exemplo disso é a professora de Ciências. Desenvolvemos um projeto sobre memória na escola e a professora de Ciências buscou as experiências da medicina popular com os alunos. E aí a riqueza que todos eles trazem uma contribuição. Então fizemos a exposição dos trabalhos e eles apresentaram chás que as avós faziam. Que as mães faziam. Uma que tinha uma horta medicinal e aí levou plantinhas de camomila e tudo que era usado na medicina e se usa. Levaram... fizeram um remédio para espantar mosquito, repelente. Fizeram várias coisas, tudo usando aquele saber popular.</p>
22	Pâmmela Fala sobre a experiência dos alunos.	<p>Ultimamente eu tenho percebido que cada vez mais alunos jovens têm chegado na sala da educação de jovens e adultos. Isso estava sendo mais comum nos anos finais, mas agora nos anos iniciais, também na alfabetização, os alunos mais jovens também estão chegando. Eu acredito porque isso esteja acontecendo, uma explicação: esses alunos não estão dando conta da dinâmica do ensino regular. Eu não vou entrar no mérito da questão porque é uma questão muito complexa, mas o fato de que eles estão voltando para a sala de aula, voltando na educação de jovens e adultos. Por um lado, isso é muito importante porque pelo menos eles estão voltando para escola, eles não estão na rua, eles estão tendo uma proposta, o seu propósito de vida.</p>
23	Mayara Fala sobre a experiência dos alunos.	<p>(...) Levava palestrante sobre como era o centro de idosos, sobre a terapia do idoso, como funcionava o cérebro do idoso para aprender, neurociência. Então a gente fazia essas formações com os professores e muitas também com os alunos. Sobre sexualidade, porque mesmo sendo idosos, tem a sexualidade deles, com certeza como todo mundo tem. Sobre direitos da mulher, sobre violência da mulher... E a gente descobre que nessa trajetória de vida dos idosos, muitas violências foram sofridas... Muitas marcas foram deixadas... E foi assim um... Um momento do centro de referência que mais tocou a todo mundo porque foi... Porque a gente convida todos os funcionários, não só os professores, todos os profissionais da educação, desde a merendeira até as ASG [auxiliar de serviços gerais], até o médico que está atendendo. (...) Então é uma... É uma via de mão dupla, eu vou, eu aprendo, eu me formo no mesmo ambiente. É bem interessante. Cultura yorubá, cultura africana, eu já levei formação para os alunos e para os professores. Oficina de turbante para os profissionais da educação, para os alunos. Fazemos feiras de ciências nas quais a gente leva também toda a nossa experiência e a Secretaria de Educação tomava ciência disso. E essas formações, assim... Os alunos adoravam porque eles participam da construção.</p>

24	Elenice Fala sobre a experiência dos alunos	Trabalho de Educação de Jovens e Adultos e assim... Ver essa gente, principalmente os adultos... Lendo... Escrevendo... Sabe... É melhor do que criança, cara... É melhor. É muita felicidade. Você ver aqueles olhinhos, né. Aquelas senhoras, aqueles senhores lendo... Se apresentando... Não tem preço... não tem preço. No município, a gente tem... encontro regional do PEJA. Então o ano passado a gente levou os senhores dançando. Nós trabalhamos é... Carinhoso, né. Aí ele cantou... E aí a gente expôs esse trabalho e levamos apresentação eles dançando Carinhoso. Nossa! Tem que ver a felicidade deles dançando para uma platéia. É fantástico! Outros anos atrás, outro grupo também de senhoras, aí a gente mistura o PEJA 1 e o PEJA 2, né... Jovens e Adultos. Eles apresentando as regiões do país de forma teatral. Muito bacana, tá. Muito bacana. Esse ano eu tô durante o dia. Eu descubro... Que aí é projeto mesmo... É... Aumentar, né... Fazer o PEJA não só do dia. Que a gente acha que isso é mais como correção do fluxo, né... Porque os jovens não... Não... Nas séries, não tão dando conta por causa da idade. Tem uma correção de fluxo. Abriu o dia, né. Aí, tem o PEJA diurno. Na... Minha... Área nós temos quatro PEJA diurnos. Nós temos... Quatro... Não, são mais [incompreensível]. São quatro mesmo. Duas com PEJA 2 e duas com PEJA 1 e 2. A minha escola é... Tem PEJA 1 e 2, manhã e tarde. PEJA 2, anos iniciais à tarde, os anos finais de manhã. É... A juventude. Hoje eles têm vindo mais cedo para o PEJA e... Já coíbe mais o adulto, né. Antigamente, à noite, a gente tem mais o adulto. Esses adultos conseguem controlar mais esses jovens e quando a turma tem mais jovens que adultos, os adultos ficam mais inibidozinhos. Aí a gente tem mais problemas.
25	Rosa Fala sobre a experiência pessoal na EJA	Cada dia é um dia diferente, cada turma. Eu não consigo, eu não posso abordar o mesmo assunto da mesma maneira. Que cada turma é um público diferente. Então eu tenho que estar sempre estudando, buscando maneiras de me fazer entender (...). Às vezes você prepara uma aula e quando chega lá, o aluno tem tantas questões que você deixa aquilo que você planejou e embarca naquela, no caminho que ele tá traçando pra você (...). Então esse tempo todo que eu passei no PEJA, eu não posso dizer que eu era a mesma professora de quando eu entrei no município, lá em mil... não vou falar nem do estado, mas em 1995. Porque toda essa... esse meu dia-a-dia de preparar, meu contato com os alunos me faz uma professora diferente. Então cada dia eu tenho que estar buscando maneiras diferentes. Eu tenho que estar estudando, buscando autores novos para embasar a minha prática (...). Por que você não pode se acomodar, dizer eu já sei de tudo. Já li vários livros. A teoria é importante? É. A cada dia surgem autores com visões diferentes, então você tem que estar (gestos com as mãos). Teoria sozinha não te ajuda ali na aula. Você tem que usar a teoria e a prática do seu dia a dia. Teoria para embasar seus conhecimentos, mas a teoria sozinha... Se você for com a teoria para dentro da sala de aula, você não vai ter sucesso. Seu trabalho não vai ter sucesso. Você pode até achar que é certo, mas não vai ser bem sucedido (gestos de negação com a cabeça).
26	Pâmmela Fala sobre a experiência pessoal na EJA	Eu acho que a partir daí nesse trabalho na educação de jovens e adultos, de fato, eu me dei conta da importância de cada vez mais as crianças estarem na escola. Não só a gente garantir a matrícula das crianças, que eu até acho que o Brasil avançou nesse ponto, mas a gente ainda precisa avançar enquanto política pública para garantir que todos permaneçam na escola. (...) Então a gente precisa se rever como país, como nação, como política pública para poder garantir de fato que a escola seja um lugar de aprendizagem e não apenas de ocupar espaço. Então eu acho... A partir daí que eu vi que nesse trabalho com educação de jovens e adultos, há necessidade de a gente estar lutando pelo direito de todos aprenderem na idade certa. O meu maior sonho apesar de amar estar no

		PEJA, de amar de trabalhar com essa modalidade é que a EJA não fosse mais necessária. Que todo mundo de fato conseguisse aprender na idade certa e que tivesse a oportunidade de aprender na idade certa. Mas Atualmente eu percebo que cada vez mais a EJA se faz necessária. A gente precisa lutar por isso porque as pessoas não entendem muito a proposta da educação de jovens e adultos. Então a gente precisa o tempo inteiro mostrar e a gente conquistar nosso espaço dentro do campo... Dentro do campo da sociedade.
27	Mayara Fala sobre a experiência pessoal na EJA	Prazerosa, avalio como formativa e como somadora de processos porque a EJA... Ela é um campo que você tem que ser sensível e é... A pauta da EJA tem que ser esperança. Acreditar que aquele ser que saiu... Aquele sujeito que saiu, que tá 20 anos fora da escola, 30 anos fora da escola, tá voltando e o quê que a gente vai fazer? A gente vai brigar porque chegou atrasado na sala de aula? Porque estava trabalhando? Muitos chegam com as mãos cheias de cimento porque são pedreiros, são... Para mim, são engenheiros porque com a experiência que carregam, são muito mais do que pedreiros... Eu acho que a EJA me ensina muito a cada dia. Eu aprendo com a EJA todo dia. E a gente precisa mostrar para todo mundo a necessidade da EJA porque muitos municípios estão cortando... As escolas que contém EJA... Né... O município que eu trabalhava... Muitos professores tiveram que ser realocados devido ao fechamento de escolas. Então... Nossa... Assim... É triste para mim... É triste... [com pesar].
28	Elenice Mesmo cenário Fala sobre a experiência pessoal na EJA	O meu desejo é... O que eu ainda gostaria de fazer... De ver um dia a escola ganhar das drogas. Que esse jovem tivesse perspectiva, mas eu sei que isso aí não depende de nós. Acho que nós, enquanto professores, estamos lutando, né. Lutando, lutando muito, mas... Lá fora... quando eu digo pra eles, lá fora é muito mais atraente do que a nossa sala de aula, ainda... E, eu queria muito, sabe. Uma escola diferente... Que eu pudesse entrar na sala... Na escola, tivesse tocando uma música, né. Fazer bem um negócio jovem. Um recreio também com música. Por exemplo, <i>agora nós vamos aí no laboratório de informática...</i> Mas cadê?
29	Rosa Fala sobre suas reflexões	Então, para mim, o que é importante enquanto professora de História na EJA, que os alunos percebam as mudanças ocorridas na sociedade. Que eles fazem parte dessa sociedade. Que eles percebam que muitas coisas que foram conquistadas lá atrás, hoje a gente está perdendo. Então parece que está havendo um retrocesso. E a importância do papel dele enquanto cidadão. Como eu costumo dizer para eles: nós temos direitos, mas também temos deveres. Não adianta eu cobrar meus direitos se eu não cumpro com os meus deveres. E a participação dele enquanto cidadão, na manutenção desses direitos conquistados, é muito importante.
30	Pâmmela Fala sobre suas reflexões	Primeiro, assim, eu quero ressaltar que depois que eu fui trabalhar na EJA eu me tornei uma pessoa muito melhor. Eu tenho um outro olhar sobre a vida então não foi só um ganho profissional mas principalmente pessoal. (...) Eu costumo falar que quem trabalha na educação de jovens e adultos têm um ato de subversão a todo dia. Porque todo dia a gente está lidando com desafios. A gente está remando contra a maré todos os dias. Por isso que a gente precisa se ajudar se acolher o tempo inteiro. Dar força é um trabalho mesmo coletivo.
31	Elenice Fala sobre suas reflexões	Gente, eu sou apaixonada por Jovens e Adultos. Eu sou apaixonada pela educação. Pena que eu não possa fazer muita coisa, entendeu? A única coisa que eu posso fazer é tá ajudando os meus colegas, é tá ajudando essa galerinha aí que precisa muito da gente, de um abraço. De um abraço [Ênfase].

32	Mayara Fala sobre suas reflexões	Aí... a gente sempre quer fazer tudo que está ao nosso alcance, né... Ainda mais enquanto gestão. Você quer fazer tudo que está ao seu alcance, mas... Eu acho que eu ouviria mais... Mais do que eu ouço. Estudaria mais... mais do que eu estudo. Tudo mais porque eu já faço, porque eu acho que nada é demais. Está sempre lendo, sempre aprendendo, sempre... Estando em formação, eu acho que a gente ajuda o outro e não se formar para nós. Se formar para o outro, acreditando no outro, na potência do outro, na transformação do outro. Ser educador é isso... É transformar... [silêncio]
----	-------------------------------------	---

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória é um tema que me é caro e remete as minhas lembranças da infância. Eu não poderia encerrar esse trabalho sem trazer um pouco de minha história para escrever as considerações.

Quando era mais jovem ficava pensando na profissão que iria seguir. Sempre gostei de estudar e quando iniciei minha graduação, assumi que seria professora e tracei meus objetivos: pretendia fazer o mestrado e o doutorado assim que terminasse os estudos. Mas as circunstâncias da vida me levaram para outro caminho. Passei em um concurso para professora e fui trabalhar porque também sempre houve a necessidade de me sustentar e ajudar à família. Anos se passaram, treze anos para ser exata, e finalmente me tornei aluna do Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica do CAp-UERJ.

Os colegas que já tinham passado por esse processo diziam que entrar era fácil, mas que sair seria o mais difícil. A comparação de fácil/difícil não é no intuito de desqualificar o rigoroso processo seletivo. Mas que comparado ao processo de pesquisa e escrita é menos trabalhoso do que a produção da dissertação. Hoje comprehendo melhor essa fala, mas atribuo um sentido que a mim é muito valioso, que é o encantamento pela pesquisa e, ao me encantar, tenho dificuldade de deixar partir. No entanto, entendo que a partida é para que outros leitores e pesquisadores possam se enriquecer dele. Desejo que ganhe voos altos e que possa contribuir efetivamente com a formação de outros professores.

O encontro com meu objeto de pesquisa demorou meses até que eu o reconhecesse de fato. Relutei porque eu não queria falar de minha experiência, porque não tinha confiança de que ela pudesse despertar interesse acadêmico e de formação. Queria aprender com as histórias alheias, ocultando as minhas quando elas também são tão ricas e fartas. Eu precisava ouvir a mim e ouvir o outro e o momento da qualificação foi um dos mais assertivos sobre isso. Agora me despeço trazendo as reflexões realizadas a partir das entrevistas com as professoras e os resultados da pesquisa.

Olhar para mim mesma com os olhos de pesquisadora causou desconforto, mas foi um desafio necessário. Ainda que a minha história não fosse o objeto de estudo, eu frequentemente me percebia nos depoimentos das professoras. Realizar o devido afastamento da pesquisa fez com que eu percebesse a linha tênue que nos separa, mas também compreendesse que a trajetória de vida de meus pais era atravessada pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no momento em que minha mãe retornou para a escola, quando eu já estava

me formando. Essa percepção me fez abraçar a pesquisa e reconhecer através das narrativas de quatro professoras um universo que eu conhecia em parte através de minha formação, mas principalmente através de minha mãe, já nos anos finais do ensino fundamental. As memórias de formação minhas e das professoras ajudaram a compor um recorte sobre a formação de professores em suas potencialidades e lacunas.

A proposta desta pesquisa era conhecer as memórias de formação das professoras co-autoras e compreender as contribuições na prática docente. É lógico que se espera que com a formação o professor esteja apto para trabalhar na atividade para a qual ele estudou. Mas as minhas indagações foram direcionadas para saber como ocorreram essas formações e quais experiências foram mais relevantes para as professoras. Não bastava saber apenas um fragmento do processo, se todas têm uma história que as antecede e que suas escolhas e trajetórias são influenciadas pela experiência de vida de cada uma.

Ao longo da dissertação, fiz alguns questionamentos que nortearam as entrevistas com as professoras na perspectiva de compreender seus percursos de vida, até chegar à Educação de Jovens e Adultos, e como as suas memórias de formação contribuíam para a prática em sala de aula.

O objetivo geral com a pesquisa foi analisar as contribuições da memória para a prática docente através das narrativas das professoras co-autoras. A partir dele, foram estabelecidos os objetivos específicos que foram analisar as trajetórias de formação e experiências docentes; analisar os impactos que a formação provoca na prática das professoras co-autoras; reconhecer as contribuições das memórias para a prática; ressignificar saberes docentes e legitimar as experiências de formação, lugar de fala, resistência e militância na EJA.

O perfil desejado de professores para participar da pesquisa eram aqueles que estivessem atuando na modalidade no período em que a pesquisa foi realizada, mas é compreensível que as pessoas não se sintam confortáveis em contar suas histórias para uma pesquisadora até então estranha para eles. Importante lembrar que não foi a intenção da pesquisa fazer um recorte de gênero.

Quatro professoras aceitaram participar da pesquisa. Quatro mulheres com origens, histórias e formações diferentes se colocaram à disposição para contar suas narrativas de formação, mas antes foi preciso conhecer suas histórias pessoais. Entender como chegaram à educação e, principalmente, como ingressaram na EJA.

Cada professora teve sua formação em tempos e espaços diferentes. Esse lapso temporal permitiu compreender que houve mudanças e avanços nas discussões e dispositivos

legais sobre a EJA. No entanto, os depoimentos das professoras co-autoras apontam que a formação inicial ainda precisa de mais espaço e aprofundamento nos ambientes de formação. Através das falas, elas assinalam a necessidade de que mais pesquisas precisam ser realizadas e principalmente divulgadas.

Outro ponto relatado pelas professoras é uma preocupação com a formação do professor de áreas específicas, tais como História, Artes, Geografia, Matemática, entre outras. O trabalho desenvolvido na modalidade Educação de Jovens e Adultos é diferente ao que é realizado com adolescentes e jovens nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. São experiências distintas que precisam de um olhar específico e, não raro, adaptação da metodologia que muitas vezes o professor só pode experimentar e construir durante suas vivências na prática.

Os relatórios da CONFINTEA recomendam que a formação do professor que vai atuar na EJA seja em nível superior. Mas reconhece a necessidade de que a formação pode ocorrer em outros níveis e espaços devido à grande necessidade de alcançar a população que não teve acesso à educação na idade adequada. Os dispositivos legais que são referenciados nessa pesquisa, tais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, com sua última alteração, não aprofundam no tema sobre formação de professores, limitando-se a tratar da estruturação e oferta da modalidade.

Contudo os fóruns de discussão como o ENEJA e a própria CONFINTEA alertam para a necessidade emergente de qualificação dos docentes e atenção diferenciada para a formação dos professores que atende um grupo rico em diversidade e que consiste principalmente na classe trabalhadora.

A especificidade da EJA é tão diversa quanto o público que ela atende. Empatia, afinidade e afetividade são características importantes para o professor que vai atuar na modalidade. Mas a didática, a abordagem dos conteúdos também tem que ser diferenciada e adequada para atender à demanda e à necessidade dos alunos. A esse respeito todas as professoras ressaltaram a importância da formação e o quanto ela precisa ser valorizada, ampliando fóruns de discussões e atraindo políticas de acesso e permanência para os alunos e professores.

Sobre a valorização dos professores, essa questão atinge a toda classe de professores e perpassa a estrutura social, política e econômica do país, que há muitos anos vêm sucateando a educação, e que lamentavelmente tem esse processo acelerado nos últimos tempos. A desvalorização e desprestígio das licenciaturas também é sentido nos próprios espaços de formação na universidade (GATTI e BARRETO, 2009).

As professoras co-autoras declararam em seus depoimentos que a EJA é militância. Esse movimento de resistência é urgente e necessário justamente para que não ocorra o silenciamento e apagamento da modalidade e das pessoas que precisam dela. Muito mais que uma reparação social ao propiciar escolarização para as pessoas que não a tiveram em idade própria, a EJA é uma modalidade de ensino que atende a classe trabalhadora, mas também a muitas pessoas desempregadas. Portanto, muito além do básico, o estudante da EJA tem o direito social de receber uma educação que o proporcione a elevar seus conhecimentos para que ele tenha a oportunidade de buscar níveis mais altos de formação se assim for o seu desejo.

O conceito de memória desenvolvido neste trabalho fala da construção individual e coletiva das recordações que as professoras fazem de sua formação. As lembranças, ainda que individuais, tiveram a participação de outras pessoas, “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais somente nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 1990, p.26). Como nunca estamos sós, as professoras contaram sobre as experiências vividas e trouxeram a participação de outros indivíduos que ajudaram a reconstruir as narrativas, tais como, familiares, colegas de profissão, professores, alunos, entre outros.

Pâmmela precisou que a mãe a levasse para a escola no primeiro dia de trabalho porque era muito nova. Rosa precisou deixar a família e partiu com o marido para o Chile, fugindo da ditadura brasileira. Mayara ouviu o conselho da mãe para fazer o Curso Normal e ter um emprego para pagar os estudos, caso não passasse numa instituição de ensino superior pública. Elenice evitou o quanto pode ser professora, mas acabou finalmente ingressando no magistério e de alguma forma realizando o desejo dos pais.

As histórias das professoras são reais e eu me identifico em muitas passagens como pesquisadora. Certamente outros pesquisadores também poderão se reconhecer em algumas delas. Ao narrar suas próprias experiências, as professoras perceberam o quanto cresceram e caminharam como no depoimento da professora Elenice.

É muito bom recordar entendeu (...) Obrigada a você por me dar essa oportunidade de estar falando da minha vida. (...) Eu nunca imaginei chegar, né... (...) Foi muito bom lembrar... Quem eu fui, de onde eu venho. Mais importante de onde eu venho (ELENICE).

A história das pessoas nos altera e gera reflexões, mas provoca primeiramente nelas esse movimento. “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam.

Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27). É um processo de crescimento e aprendizado que nunca é individual, é sempre no coletivo onde uns aprendem com os outros. Sobre esse ponto, a professora Mayara confirma em seu depoimento.

Estando em formação, eu acho que a gente ajuda o outro e não se formar para nós. Se formar para o outro, acreditando no outro, na potência do outro, na transformação do outro (MAYARA).

O estudo com as narrativas permite um aprendizado colaborativo entre aquele que vivenciou a história e quem a leu. É a interpretação do outro a partir do lugar social que ele ocupa. O impacto que causou em mim, não será o mesmo que causará no outro porque somos diferentes e carregamos experiências diferentes, mas ainda assim é provocativo. “As narrativas, apesar do distanciamento de quem as lê e analisa, permitem a aproximação dos leitores por um mecanismo de identificação com as situações descritas” (REIS, 2008, p. 20). Essa aproximação nos afeta e, se este trabalho causou no leitor essa provocação, um dos objetivos foi atingido.

As narrativas das professoras se constituem num documento farto onde muitas outras possibilidades de desdobramentos podem ocorrer a partir delas. O objetivo, o foco e o recorte podem mudar de acordo com o olhar do pesquisador e o direcionamento da pesquisa. “As vidas – pessoais, privadas e profissionais – dos pesquisadores têm fluxos através dos limites de um local de pesquisa; de igual modo, embora muitas vezes não com a mesma intensidade, as vidas dos participantes fluem em outra direção” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.159).

A análise de conteúdo que foi realizada a partir das coletas de depoimento oral das professoras permitiu conhecer as histórias muito emocionantes. Dialogando com seus saberes, foi possível conhecer como elas se constituíram em seus espaços de formação e o quanto foi necessário que elas buscassem outras fontes de pesquisa e interlocução com seus colegas de profissão para realizar seu trabalho com os alunos. Muito além do saber acadêmico e das experiências, foi enfatizada a relação afetiva com o outro, os alunos da EJA.

Durante o processo de audição e leitura das entrevistas emergiram diferentes categorias de análise que constroem etapas no processo formativo das professoras. **Escolha profissional, chegada à EJA, formação inicial, formação continuada, experiência de formação e experiência profissional** constituem as categorias que emergiram no processo de

análise e nele foi possível perceber o entrecruzamento das histórias. Os diferentes percursos que cada professora co-autora trilhou para chegar à EJA.

Chegar às categorias e subcategorias de análise permitiu conhecer as aproximações e distanciamentos das histórias, mas que ainda não conseguiram dar conta da riqueza das narrativas das professoras e então busquei estabelecer um diálogo que promoveu maior interação e teceu reflexões importantes sobre seus processos formativos e a prática docente na educação de jovens e adultos.

As professoras apontam em suas narrativas os graves problemas e recorrentes ataques à educação pública que influenciam no trabalho docente e no rendimento dos alunos. Tais questões atingem diretamente à formação do professor. No entanto, todas as professoras co-autoras possuem formação superior, atuam em escolas públicas e fizeram diversas formações promovidas pela gestão de suas redes. Sendo assim, podemos inferir que a crise no sistema educacional público não pode ser atribuída somente à formação do professor, pois, desta forma, o próprio governo estaria falhando em sua política de governança. É possível entender que o fracasso da escola pública está pautado numa estrutura política que ao longo de anos vem sucateando a educação com redução no número de matrículas, fechamento de escolas e privação de investimentos, dentre outros fatores.

Dividir o protagonismo da aula, ouvir o aluno e reconhecer saberes e experiências deles são algumas das colocações que as professoras fizeram quando se referiram ao trabalho docente. Esses posicionamentos não são exclusividades para a educação de adultos e entendendo como uma postura humana, ética e coerente que deve ser presente em toda relação de aprendizagem.

Os objetivos traçados neste trabalho foram alcançados e entendo que ele abre margem para outras pesquisas no campo. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é uma realidade necessária para minimizar a desigualdade social e de acesso à escola por uma considerável parcela da sociedade e combater a condição de excluídos a homens e mulheres, jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso a escola regular. É luta, é militância e não cabe a nós educadores recuar. Enfrentamos tempos difíceis, é verdade, mas não podemos perder a ternura e o encantamento que nos mantém firmes e unidos. Um dia essa fase será memória que poderemos contar para gerações futuras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Magdalena Maria de. História oral e formalidades metodológicas. In: Encontro Nacional de História Oral, 11., 2012, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: UFRJ – IFCS, 2012. Disponível em: <https://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1332442488_ARQUIVO_A_BHOHistoriaoraleformalidadesmetodologicas.pdf> Acesso em: 12 out. 2019.
- ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Pesquisa em educação: a superação do dualismo quantidade-qualidade. **An. Sciencult**, v.1, n.1, Paranaíba, 2009, p. 379-388. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3446>> Acesso em: 10 nov. 2017.
- ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias / Organização Mairce da Silva Araújo, Jacqueline de Fátima dos Santos Morais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 330 p.
- ARFUCH, Leonor. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea / Leonor Arfuch; tradução, Paloma Vidas. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. 370 p.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos In: SOARES, Leônicio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296 p.
- AULETE DIGITAL. **Saber**. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/saber>>. Acesso em: 4 nov. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p 277-326 (Coleção Ensino Superior). Disponível em: <https://issuu.com/fernandalima4/docs/bakhtin_m._estetica_da_cria_o_v> Acessado em: 20 jul. 2018.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec: São Paulo, 1992a. 376p.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 3^aed., 2016, 279 p.
- BAUER, Martin W. Bauer; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático / Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução: Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2002. 516 p.
- BENJAMIN, Walter. Sobre arte, técnica, linguagem e política. Trad. Maria Amélia Cruz. Relógio D'água Editores, 1992. 235p.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 19^aed., 2016, 484 p.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2006. P. 183-191.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 29 ago. 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Diretrizes Operacionais para EJA. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6850-rces003-10&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 17 out. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em: 17 out. 2019.

_____. CNE/CP. Parecer nº 09/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 17 out. 2019.

_____. Parecer CEE nº 010/2009 de 03 de fevereiro de 2009. Aprova o Regimento Interno do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ, Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/pareceres/P_2009-010.pdf> Acessado em: 19 out. 2019.

_____. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acessado em: 17 set. 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

COSTA, Conceição L da. Traços de vida e(m) narrativas de (trans)formação. In FURLANETTO, E C; NACARATO, A M; GONÇALVES, T V O. Espaços formativos, trajetórias de vida. Curitiba: CRV, 2018. p. 71-98.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades HISTÓRIA ORAL, 6, 2003, p. 9-25. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO%2C%20Lucilia%20E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf> Acessado em: 17 set. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>> Acessado em: 18 out. 2019.

_____. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ Unesco, 2006. p. 281-291

FERNANDES, Andrea da Paixão. Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola. / Andrea da Paixão Fernandes. UNICAMP (Dissertação de Mestrado) – Campinas, SP: [s.n.], 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250789>> Acessado em: 18 out. 2019.

FURLANETTO, E C. Formação de professores: um percurso, múltiplos desafios da pesquisa (auto)biográfica. FURLANETTO, E C; NACARATO, A M; GONÇALVES, T V O. Espaços formativos, trajetórias de vida. Curitiba: CRV, 2018, p. 97-119.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf> Acesso em: 03 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 144 p.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, Ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013> Acessado em: 03 jun. 2018.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 336 p.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo Em Perspectiva, 14(2) 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>> Acessado em: 15 fev. 2018.

GATTI, B.; BARRETO, E. (Org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009, 294 p.

GERALDI, João Wanderley. Culturas orais em sociedades letradas. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, p. 100-108, Dezembro/00. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4209.pdf>> Acessado em: 15 fev. 2018.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In SOARES, Leônicio, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino (org). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2005, p. 243-254.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf> Acessado em: 28 ago. 2019.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. *Estud. av.*, Ago 1989, vol.3, no.6, p.89-112. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n6/v3n6a06.pdf>> Acessado em: 28 ago. 2019.

IZQUIERDO, Ivan, Bevílaqua, Lia R. M. and Cammarota, Martín. A arte de esquecer. *Estud. av.*, Dez 2006, vol.20, no.58, p.289-296. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n58/22.pdf>> Acessado em: 28 ago. 2019.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993. 213 p.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas; Editora da Unicamp, 1990. P. 366-419. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>> Acessado em: 15 ago. 2018.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos. Após 20 vinte anos da lei nº 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>> Acessado em: 15 ago. 2018.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/2003 *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, março/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2018.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. Memórias e ESCRITAS de si: as narrativas (auto) biográficas como processo formativo In: PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal (org.), *Experiências e narrativas em educação*. Rio de Janeiro: Eduff, 2017, p. 211-232.

NICHOLS, Bill. Introdução ao Documentário. Tradução Mônica Saddy Martins. 5^a edição. São Paulo: Papirus, 2008, 270 p. Disponível em: <<https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2016/08/nichols-b-introduc3a7c3a3o-ao-documentc3a1rio.pdf>> Acessado em: Acessado em: 28 ago. 2019.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 519-566. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>> Acessado em: 02 fev. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n.01. p. 369-386 abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>> Acessado em: 22 out. 2019.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal (org.), *Experiências e narrativas em educação*. Rio de Janeiro: Eduff, 2017. 256 p.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99 p. 109-125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a06v2068.pdf>> Acessado em: 15 ago. 2018.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Ed. CPDOC/ FGV, v. 2, n.3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>> Acessado em: 28 ago. 2018.

_____. “Memória e identidade social”. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Editora FGV, v.5, n.10 1992, p. 200-212. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>> Acessado em 28 ago. 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, FERNANDES, Carla Helena. Saberes docentes tecidos na ESCRITA: pontos do fazer constituídos na autoria e na interlocução. In LACERDA, M. P. (org) *A ESCRITA inscrita na formação docente*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009, p. 37-64.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram as histórias de formação. In PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura (org) *Porque escrever é fazer história*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p. 45-62.

PUCCINI, Sergio. Introdução ao Roteiro de Documentário. Doc On-line, n.06, Agosto 2009, pp. 173-190. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_sergio_puccini.pdf> Acessado em: 24 out. 2019.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244>> Acesso em: 17 set. 2019.

SÁ, Celso Pereira de. As memórias da memória social. In: SÁ, Celso (org.). *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Museu da República, 2005. p. 63-86.

SANTHAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. História oral na sala de aula. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 206 p.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2018.

SCHUBALSKI, José Augusto. Práxis educacional em trabalho com documentários. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2015. 270 f. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=13146&idprograma=40001016080P7&anobase=2015&idtc=7>> Acessado em: 23 out. 2019.

SOARES, Leônicio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In SOARES, Leônicio, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino (org). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2005, p. 273-289.

SUÀREZ, Daniel Hugo. Relatos de experiencia, saber pedagógico: y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.387-416, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a18.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2018.

VARGAS, Sonia Maria de; FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011 Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4519>> Acessado em: 02 fev. 2018.

SÁ-CHAVES, Idália. Formação é viagem... narrativa é memória dela... In: ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. *Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 21-40.

SILVA, Fernanda Rodrigues; PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In SOARES, Leônicio (org). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. (Coleção estudos em EJA, 11) p. 237-272.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

VENTURA, Jaqueline. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 04, n.8, p. 09-35, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3089>> Acessado em: 23 out. 2019.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. Educação em Revista (UFMG), v. 31, p. 211-227, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3089>> Acessado em: 23 out. 2019.

APÊNDICE A – Trabalhos analisados no capítulo 1

Esta seção apresenta o resultado da busca realizada no banco de dissertações da CAPES utilizando as palavras-chave: políticas públicas, formação de professores, EJA e narrativas, nesta sequência.

Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> . Acessado em 17/07/2018.

MORAIS, Cinara Barbosa de Oliveira. “Rituais” das práticas docentes na eja nas narrativas da professora jussara: elementos para pensar a formação continuada' 16/12/2016 214 f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNEB

ARAUJO, Margareth da Conceição Almeida de. A dor e a delícia de tornar-se... Professor da EJA: narrativas de si na construção formativa de educadores do juvenil do município de Catu-BA.' 16/12/2015 125 f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNEB

SILVA, Márcia Cristine Furtado da. Memórias e identidades: trajetórias pessoais e profissionais na educação de jovens e adultos de uma escola cooperativada.' 01/03/2009 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Comunitária da UNIVALI – Itajaí

BARRETO, Sabrina das Neves. Aprender a ser educador da EJA nos ambientes onde transita: o olhar de uma educadora ambiental' 16/04/2013 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO AMBIENTAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Sala Verde

RIBEIRO, Leonor Viana de Oliveira. O Desvio de função docente no Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em São Luís' 31/03/2017 115 f. Mestrado Profissional em História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de História – UEMA

ANDRADE, Veronica da Cunha. Concepções de professores de EJA sobre trabalho e formação humana: estudo exploratório no município de Queimados - Baixada Fluminense' 25/09/2014 90 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE Instituição de Ensino: FUNDACAO OSWALDO CRUZ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Emilia Bustamante

CLEMENTE, Ozilene Pereira. Escritos narrativos de uma produção desejante com a EMEF EJA ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA' 30/09/2016 121 f. Mestrado em PSICOLOGIA INSTITUCIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: central da Ufes

QUADROS, Simone Cardoso de. **Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na educação de jovens e adultos – EJA (CAXIAS DO SUL – 1998/2012)**' 13/05/2015 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Universidade de Caxias do Sul

LINHARES, Allan de Andrade. **Ensino de leitura na EJA: análise das narrativas de formação de professores de 4º ciclo'** 19/09/2017 undefined f. Doutorado em LÍNGUA PORTUGUESA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP MONTE ALEGRE

SILVA, Robson Novaes da. **Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de São Paulo: diálogos entre as políticas públicas as práticas docentes e seus significados.'** 04/02/2013 154 f. Mestrado em GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: CAPH-FFLCH

CONCEICAO, Darinez de Lima. **Práticas educativas dialógicas como referência para re-conceituar a educação de jovens e adultos: Estudo de uma experiência do PROEJA no Instituto Federal do Pará/Campus de Castanhal'** 30/05/2016 211 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Elcy Rodrigues

ALMEIDA, Miguel Rodrigues de. **Educação de jovens e adultos no município de Senhor do Bonfim-BA: relação entre a prática docente e a evasão escolar.'** 01/01/2008 86 f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, SEROPÉDICA Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFRRJ

BARROS, Maria Cláudia Meira Santos. **Memória, história e representação social: o reaja em vitória da conquista, BAHIA: DE 1997 A 20'** 01/01/2012 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TIRADENTES, Aracaju Biblioteca Depositária: UNIT

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizado com as professoras co-autoras**MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS CO-AUTORAS DA PESQUISA**

Pesquisadora: Fabiana Consolação Dias de Sales

Orientadora: Profª Drª Andrea da Paixão Fernandes

- 1- Conte um pouco sobre a sua história. Quem é você e suas origens.
- 2- Como foi sua aproximação com a educação
- 3- Há quanto tempo atua na área da educação?
- 4- Há quanto tempo atua na EJA?
- 5- Como chegou à EJA?
- 6- Houve alguma formação específica para atuar na EJA?
- 7- Você participou ou participa de formação continuada na EJA?
- 8- Você considera suficientes esses processos formativos pelos quais passou?
- 9- Como você avalia a sua experiência profissional na EJA?
- 10- Observando a sua trajetória de vida e acadêmica na EJA, tema algo que você faria diferente?
- 11- Se você pudesse mudar a sua formação, faria algo diferente? O quê?
- 12- Se pudesse interferir em qualquer instância, seja política, pedagógica, social, etc., o que você faria?