

**OS SABERES DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**
o percurso de uma professora

Maria Aparecida Rezende

**OS SABERES DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
o percurso de uma professora**

Editora UFGD
DOURADOS-MS, 2008

Universidade Federal da Grande Dourados

Reitor: Damião Duque de Farias

Vice-Reitor: Wedson Desidério Fernandes

COED

Coordenador Editorial da UFGD: Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Conselho Editorial da UFGD

Adáuto de Oliveira Souza

Lisandra Pereira Lamoso

Reinaldo dos Santos

Rita de Cássia Pacheco Limberti

Wedson Desidério Fernandes

Fábio Edir dos Santos Costa

Capa

Editora da UFGD

Criação e Design: Alex Sandro Junior de Oliveira

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

374.02

Rezende, Maria Aparecida

R467c

Os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos: o percurso de uma professora. / Maria Aparecida Rezende. – Dourados, MS : Editora da UFGD, 2008.

150p.

Originalmente apresentada como dissertação de mestrado ao Programa de Pós- Graduação de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

ISBN 978-85-61228-25-5

1. Educação de jovens e adultos. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Título.

Direitos reservados à
Editora da Universidade Federal da Grande Dourados
Rua João Rosa Goes, 1761
Vila Progresso – Caixa Postal 322
CEP – 79825-070 Dourados-MS
Fone: (67) 3411-3622
edufgd@ufgd.edu.br
www.ufgd.edu.br

Ensinar exige:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica pela prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

(Paulo Freire)

À minha mãe, Salvina Alves (*in memoriam*) mesmo não sabendo ler os textos escritos me deu apoio para prosseguir meus estudos.

Ao grande mestre Sordolino Rezende (*In memoriam*) professor de tantos anos, ensinou-me as primeiras letras do alfabeto e que deveria lutar na vida, usando como armas a escrita e as palavras.

À professora Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes pela caminhada juntas na pesquisa da Educação de Jovens e Adultos. Obrigada por sonhar comigo uma educação possibilitadora de libertar a submissão e a voz dos silenciados.

À professora Alairdes que tanto contribuiu nesse trabalho, companheira e amiga.

Aos alunos, jovens e adultos que fizeram parte deste estudo.

Aos meus filhos, Anderson e Erik por ter compreendido minhas longas ausências de casa, sem deixar de acreditar em meu amor por eles.

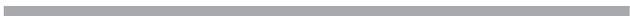
Ao mais novo da família: João meu neto, minha mais nova paixão.

Às minhas duas filhas (noras) Ellen e Stefanny por existirem em minha vida.

Ao meu esposo Diá, companheiro de todas as horas, meu grande amor que escolhi passar todos os dias da minha vida, juntos trilharemos os caminhos da sabedoria (velhice).

Aos meus irmãos, Maria Divina (Dinda), Moacir, Divino e Chuá, meu eterno agradecimento pela força e incentivo à minha intelectualidade.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
PREÂMBULO	
A DESCRIÇÃO DE UM CENÁRIO.....	21
INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO 1 	
OS ATORES SOCIAIS E O COTIDIANO DA EJA.....	31
1.1. A dimensão pessoal, temporal e contextual.....	34
CAPÍTULO 2 	
UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, EM MATO GROSSO E EM CUIABÁ – MT	37
2.1. Alguns aspectos históricos e conceitos da EJA no mundo e no Brasil	37
2.2. A população brasileira vive dois “brasis”: a dualidade e os pares opostos.....	43
2.3. A Educação de Jovens e Adultos nos anos 1990 a 2000 .	45
2.4. A Legislação nacional da Educação de Jovens e Adultos.....	46
2.5. A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso	51
2.5.1. A criação do CES – Centro de Estudos Supletivos.	51
2.5.2. O retrocesso dos Cursos dos NEPS – Núcleos de Educação Permanente para Cursos de Suplência	54
2.5.3. Projeto de formação e habilitação de docência na modalidade supletiva.....	55
2.5.4. Projeto Alfabetização de Adultos (ALFA)	56
2.5.5. A Educação de Jovens e Adultos a partir do Ano	

2000 no Estado de Mato Grosso.....	60
2.6. Educação de Jovens e Adultos em Cuiabá – MT	65

CAPÍTULO 3	
SABERES NECESSÁRIOS AOS PROFESSORES.....	69

3.1. Origens dos saberes dos professores e os seus saberes construídos	69
3.1.2. Compreensão da vida cotidiana	70
3.1.3. Saberes da prática educativa.....	73
3.1.4. Os saberes experienciais.....	75
3.2. A formação da profissão professor	77
3.2.1. Saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.....	79
3.2.2. Saberes pedagógicos do professor reflexivo.....	84
3.2.3. Saberes pedagógicos do professor investigador.....	87
3.2.4. Saberes do professor político e dialógico	89
3.2.5. Papel do professor e o seu fazer-pedagógico.....	98

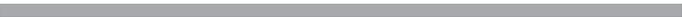
CAPÍTULO 4	
(IN)JUSTA REFLEXÃO SOBRE O COTIDIANO E A PRÁXIS NA EJA	105

4.1. Cena 1 – Diferença de idade entre jovens e adultos.....	106
4.1.1. A vida pessoal introjetada na vida profissional.....	110
4.2. Cena 2 – As “meninas” não conseguem ler e nem decifrar a escrita.....	113
4.2.1. A interação, em sala de aula, entre a professora e os alunos	116
4.3. Cena 3 – Procedimento metodológico da aula da professora	121
4.3.1. Ascensão da escolarização da professora	127
4.4. Cena 4 – Avaliação x prova.....	130
4.4.1. Ênfase no planejamento improvisado.....	136

CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
-----------------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	145
---------------------------	------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 	
Campanha de Educação de Adultos - Décadas: 40/50	39
Quadro 2 	
A construção dos conceitos de Educação de Adultos nas Conferências Internacionais	42
Quadro 3 	
Períodos Históricos da EJA mais significativos no contexto Governamental: décadas 40/80	43
Quadro 4 	
ENEJA 1999 a 2007	50
Quadro 5 	
Mato Grosso: Jovens e Adultos Alfabetizados entre os anos 1997/2000	57
Quadro 6 	
Normatização atual de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso	63
Quadro 7 	
População não Alfabetizada de MT	64
Quadro 8 	
População não Alfabetizada de MT por Faixa Etária	64

LISTA DE SIGLAS

AI – Anistia Internacional
ALFA – Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos
BEMAT – Banco do Estado de Mato Grosso
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.
CEA – Cursos Elementares para Adultos
CEE – Conselho Estadual de Educação
CPA – Cursos Primários para Adultos
CES – Centro de Estudos supletivos;
CTA – Cursos Técnicos para Adultos
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
ICE – Instituto Cuiabano de Educação
IVE – Instituto Varzeagrandense de Educação
MEC – Ministério de Educação e Cultura
NEAD – Núcleo de Educação à Distância
NEP – Núcleo de Educação Permanente
NES – Núcleo de Estudo Supletivo
ONU – Organização das Nações Unidas
OSD – Orientador Supervisor Docente
PNE – Plano Nacional de Educação
PROSOL – Secretaria de Promoção Social
SECOP – Sociedade de Estudos Comunitários e Organização Participativa
SECULT – Secretaria de Estado de Cultura
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPLAN – Secretaria de Estado de Planejamento
SESI – Serviço Social da Indústria
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso
SPG – Supletivo de Primeiro Grau
SSG – Supletivo de Segundo Grau

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

**UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a
Ciência e a Cultura**

UNIC – Universidade de Cuiabá

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

APRESENTAÇÃO

Sempre considerei que as pessoas que efetivamente lutam pela Educação de Jovens e Adultos possuem uma sensibilidade política e pedagógica, que as tornam protagonistas de uma luta maior - a cidadania de milhões de brasileiros.

Esta sensibilidade política e pedagógica tem seu nascedouro no fundo da alma de alguns educadores – cidadãos brasileiros como Paulo Freire, Florestan Fernandes e outros, engajados efetivamente na luta pelas mudanças nas condições sociais, culturais e educacionais daqueles milhões de brasileiros que ainda não concretizaram no seu projeto de cidadania, a escolarização básica.

O reconhecimento da falta de oportunidades e condições de escolarização foi construído pela cobrança desta parcela da população no processo histórico de conquistas de uma escola inclusiva, pelos movimentos sociais e educacionais em nossa sociedade. Portanto, nada entregue de *mão beijada*.

Dessa forma, diria aos leitores que esta obra expressa justamente a construção da profissionalidade docente de duas professoras – a da autora e a da professora sujeito do estudo aqui apresentado, cada uma a sua maneira, fundamentada nesta sensibilidade política e pedagógica sobre o direito de todos os brasileiros em nossa sociedade, a educação escolar básica.

Focada na busca de compreensão sobre a construção dos saberes pedagógicos de uma professora da Educação de Jovens e Adultos – EJA, esta obra insere-se então, no conjunto da produção que toma esses saberes como objeto de estudo.

Vale ressaltar, que Maria Aparecida, demarca com esta produção, a despeito de um significativo desenvolvimento de pesquisas nesta área nas últimas décadas, a necessidade de se conhecer melhor a construção de saberes profissionais de professores que desenvolvem sua prática profissional na Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos que sua contribuição maior encontra-se justamente na possibilidade de agregar conhecimentos relevantes para a construção da identidade deste professor no sistema educacional brasileiro.

Compreender em profundidade a construção de saberes pedagógicos

dos professores da Educação de Jovens e Adultos torna-se significativo, por que ainda precisamos conhecer melhor que prática pedagógica é essa que explicita com tanta clareza a necessidade do professor de se conhecer e envolver com o cotidiano da vida desses alunos jovens e adultos, para poder construir os significados educativos da aproximação da vida pessoal e cotidiana com a vida da escola.

Para entender como se efetiva nas intervenções pedagógicas estas aproximações, a autora, também, sente a necessidade de abrir um espaço aproximativo de pesquisador, para nele, metodologicamente captar os significados presentes nesta relação pedagógica tão profundamente dialógica, como diria Paulo Freire.

O livro preserva com muita propriedade, a preocupação da autora com a teorização crítica para captar os saberes pedagógicos presentes na prática pedagógica desenvolvida pela professora. Inclusive, explicita o constante dilema pedagógico da professora para tratar o ensino de forma a tornar significativa a aprendizagem tanto para os jovens, como para os adultos, trazendo com desenvoltura textual os conflitos gerados em sala de aula motivados pelas diferenças de idade e de visão de mundo de cada um deles. Trata-se de não perder de vista o aluno como o sujeito do processo de aprendizagem e do professor como aquele que provoca e interfere nas aprendizagens de seus alunos.

Cabe ressaltar, portanto, o esforço da autora em apresentar na relação teoria/prática o indispensável diálogo entre os saberes docentes e os processos de aprendizagens dos alunos. Evidencia nesse sentido que na prática escolar há a possibilidade de construir novos saberes sobre a ação docente.

Profª. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes

PREÂMBULO A DESCRIÇÃO DE UM CENÁRIO

Tem dias que a gente se sente como quem partiu ou morreu.
A gente estancou de repente ou foi o mundo então que cresceu.

A gente quer ter voz ativa no nosso destino mandar.
Mas eis que chaga a roda-viva e carrega o destino pra lá.

(Chico Buarque de Holanda).

A escola que pesquisei ficava longe do meu bairro. Chegava ao portão da escola e quase sempre encontrava os alunos da EJA, ou a professora atravessando o portão.

Na primeira noite fui muito nervosa, pois não tinha idéia de como seria meu encontro com a turma que iria pesquisar, “qual seria meu destino?” Ver o sorriso da professora me esperando no portão da escola foi como um bálsamo para minha aflição e meu nervosismo. Ela já era amiga, já tínhamos trabalhado juntas.

Minha preocupação terminou quando entrei na sala e lá estavam eles... quase os mesmos alunos do ano anterior: as três jovens, o avô e outros idosos com os quais travamos uma sincera amizade. Fiquei feliz em vê-los e o fato de estarem ali com a mesma professora teve logo uma explicação¹, dita pelo seu João, aluno com mais de setenta anos (sala de aula da EJA, outubro de 2002). “Professora, oia nois aqui outra vez. É que a gente gosta muito da nossa professorinha. Ela é muito boazinha e vai ensinar mais pra nois”.

Iniciamos a nossa jornada de trabalho, cada um com seus problemas e com seus objetivos para estar ali juntos. As reclamações das “meninas” logo começaram: “Essas meninas ri demais e se mexe muito na cadeira, atrapalha a gente estudar”. As referidas “meninas” eram as três moças, netas do senhor que também estava ali estudando. Tinham 17, 18 e 19 anos. Desde pequenas elas estudavam, mas ainda não conseguiam fazer leitura de textos escritos. O assunto sobre as “meninas” será maior explicitado em uma das cenas apresentadas neste trabalho.

No ano anterior, a mãe e a avó das “meninas” também estudavam.

¹ As frases em negrito correspondem à transcrição da fala dos atores da EJA.

Perguntei à mãe se eram os primeiros anos de estudos das jovens e ela respondeu: “Coloquei elas pra estudá desde os sete anos, mas elas nunca conseguiram aprender ler e nem gosta de estudar, só querem ficar é namorando, elas gostam de trabalhar também, mas de estudar...” balançou a cabeça num gesto de desalento e de alguém que não acredita mais na possibilidade de ver suas filhas lendo os livros.

Então levei alguns textos para as meninas lerem. Eram rótulos de sabão Omo, guaraná Antarctica e outras marcas conhecidas. As meninas leram tudo. A mãe sem muito entusiasmo disse: “Isso elas não tão lendo professora, já decoraram o desenho das letras”. As meninas que estavam com um sorriso muito bonito pelo meu elogio de sua magnífica leitura, logo fizeram cara feia para a mãe.

Percebi que as meninas estavam desanimadas. Perguntei o porquê e Maria uma das meninas disse: “ Esses velho são chato, vive reclamando de nois, diz que nois sono barulhenta, eles gosta é de silencio, ninguém pode falar nada que já vem...”. A professora se desdobrava para agradá-las, mas o que fazer se os alunos idosos chamavam mais a atenção e exigiam mais disciplina na sala de aula e até mesmo diziam que queriam quadro cheio. Às vezes a professora desabafava: “Eu não sei o que fazer. Eles tão acostumados com a escola tradicional, eu tento mudar a prática e eles não querem, reclamam que querem ler e escrever e para isso precisava encher de tarefas o quadro de giz, já não sei mais como lidar. As meninas acham ruim as aulas desse jeito. A quem eu atendo?”

A professora tinha consciência de que precisava continuar seus estudos para resolver essas questões pedagógicas. Realmente, ela estava em uma encruzilhada. Enquanto não continuasse com sua formação, ia resolver aos poucos, os conflitos que iam surgiam no cotidiano do seu trabalho docente com aquela turma tão especial e complexa.

Buscava apoio em mim e perguntava: “Por que essas meninas não aprendem a ler meu Deus? Eu já fiz tudo o que eu sabia!” Essa preocupação era minha também. Comecei a estudar mais sobre o assunto e a indagar profissionais, inclusive, a professora Miriam Lemle² e ela me disse que poderiam ter um problema de dislexia, mas alertou que não seria fácil encontrar profissionais preparados para esse tipo de diagnóstico. Havia no Brasil muito poucos neurologistas que tinham se debruçado no estudo das

2 Professora Dra. Miriam Lemle é autora do livro **Guia teórico do alfabetizador**, a quem tive oportunidade de conhecer e trabalhar junto na época em que foi convidada pelo coordenador geral do 3º Grau Indígena, em Barra do Bugres, MT, Prof. Dr. Elias Januário, para trabalhar com uma disciplina da área da Linguística. Durante os intervalos de trabalho, ela expôs sua opinião acerca das “meninas”, quando relatei o ocorrido.

dificuldades em aprendizagens.

Durante os meses de convivência nessa sala de aula fomos estreitando os laços de amizade e, quando eu faltava, no dia seguinte escutava dos alunos: “Professora, a gente morre de preocupação com a senhora. Esse bairro é muito violento e a senhora tem que andá com os vidros do carro fechado, a senhora não escuta nois. Outro dia morreu um bem aí no sinalero, foi assaltado e depois mataram”. Eu prometia que iria fechar o vidro do carro, eles diziam sorrindo: “Põe ar condicionado nesse carro professora, aí a senhora vai andar igual madame de vidro fechado” (essa frase foi acompanhada por gargalhadas da turma). Aquelas preocupações também foram me deixando com medo, a ponto de, mesmo com o calor escaldante de 40°, fechar os vidros do carro.

Tínhamos momentos de alegrias e de tristezas. Um dia fizemos a festa de despedida da Maria (mais de 40 anos), uma das alunas, que estava indo embora. Choramos de tristeza, sabíamos que iríamos ficar com saudades. Ela me disse: “Num esquece de mim não professora. Toma essa sandália que eu mesma enfeitei para a senhora num esquecer de mim”. Como se fosse possível esquecer pessoas tão amadas e queridas! Cheias de interesse em aprender a ler para “tirar dinheiro no banco, sem precisar de pedir pros outros”. Segredou-me Pedro (aproximadamente 60 anos). “Vai ser muito bom professora eu mesmo ler aqueles negócio do banco e tirar minha aposentadoria”.

No final do ano fizemos uma linda festa de “amigo secreto” e cada um dos alunos, alunas e professoras deveriam levar um prato para a refeição conjunta. “Ta decidido: vai ser uma janta. Eu vô trazer uma galinhada cuiabana”, (Tereza mais de 40 anos) e todas começaram a pensar no que iriam trazer. Houve uma reclamação geral dos homens. O senhor Firmino (63 anos) disse: “agora ninguém estuda mais, eta muierada baruienta”. A senhora Leontina retrucou: “os homens pede pra esposa fazer alguma coisa para trazer. Voceis num vão escapar.” Foram poucos momentos de bate-papo, pois eles cobravam muito estudo: ler, escrever e fazer contas.

Tenho saudades daquelas aulas. Minha admiração pela professora só aumentava. Tinha dias que ela chegava com olheiras e, quando eu indagava o porquê, ela respondia: “Eu dou aula de manhã para crianças e à noite aqui para os adultos. Além da preocupação dessas aulas tão diferentes, ainda tenho que cozinhar, lavar, passar e arrumar a casa”. Entendi que a professora era mais uma profissional da educação que sofre discriminação e desvalorização neste país.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a prática pedagógica de professores de Educação de Jovens e Adultos ampliou-se na Universidade Federal de Mato Grosso³. Durante o Estágio das professoras dessa turma de EJA as inquietações intensificaram-se em relação aos problemas direcionados às ações pedagógicas dos professores que trabalham com essa modalidade.

Havia tantos temas para pesquisar, mas como escolher um em meio a uma imensidão deles? As indagações turbilhavam em nossas cabeças (minha e da turma). Qual tema eleger como prioritário? Não conseguia tomar uma decisão sobre a temática a ser estudada.

Várias perguntas eram formuladas pelas alunas professoras desse curso, o que as deixava angustiadas, com muitas incertezas. Qual é o perfil do professor da EJA? Qual é a importância desse tipo de educação escolar para a vida dos alunos? Quais as expectativas dos alunos e as características da escola desejada? Como deve atuar o/a professor/a em sala e extra-sala de aula com os alunos da EJA?

Tais questionamentos demonstraram, sob o meu parecer, que as professoras queriam realmente ter um compromisso com a EJA. Somadas a essas interrogações outras tantas foram surgindo ao longo do período do nosso trabalho e das investigações sobre a Educação de Jovens e Adultos – onde está o problema da educação de jovens e adultos? Seria falta de competência técnica em relação aos saberes da ciência da educação, saberes pedagógicos, curriculares e disciplinares? Que conhecimentos teóricos e práticos são necessários para que o(a) professor(a) possa realizar uma prática pedagógica que facilite o desenvolvimento de suas aprendizagens para trabalhar com a educação de jovens e adultos? Que “outros” saberes o(a) professor(a) precisa ter para construir a sua “práxis educativa” com seus alunos da EJA? Qual é o verdadeiro compromisso do profissional da EJA? Quais aspectos deverão ser trabalhados para uma teoria da prática

³ Eu trabalhava com Fundamentos de Didática no Curso de Habilitação de Docência na Educação de Jovens e Adultos do Curso de Pedagogia - sede, Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Também orientei o Estágio Supervisionado dessa turma. Todas as alunas participantes desse curso já eram pedagogas, mas seus diplomas lhes conferiam o direito de trabalhar com a administração escolar, precisava fazer um apostilamento. Já eram professoras, mas somente uma (a professora Lurdes) estava estreado seu primeiro ano de docência em Educação de Jovens e Adultos.

educativa? Como construir a educação de jovens e adultos voltada para a “práxis social?” São questões que merecem muito estudo e reflexão e que não são fáceis de encontrar respostas.

Nesse curso, da EJA, a única professora que tinha uma sala para estagiar referente a essa temática era a professora Lurdes (nome fictício), pois estava trabalhando em uma sala com a turma Projeto ALFA⁴. Fiz o acompanhamento do seu Estágio e depois realizei os estudos da pesquisa em sua sala.

Todas as noites eu ia assistir sua aula, numa salinha nos fundos, com aproximadamente vinte alunos, que estavam aprendendo a ler a escrita.

Assim, consolidou-se o desejo de pesquisar como o professor vai construindo saberes pedagógicos de acordo com suas condições culturais, econômicas, políticas e formativas. Essa não tem sido, em geral, a preocupação dos cursos oferecidos pelas instituições que têm a pretensão de formar o professor de educação de jovens e adultos.

Diante de tantas problemáticas no contexto da Educação de Jovens e Adultos, o objetivo da pesquisa foi investigar quais saberes a professora constrói no cotidiano de sua prática educativa na turma da EJA em que atua; bem como compreender como ela consegue resolver as problemáticas pedagógicas que surgem durante o seu trabalho em sala de aula.

Esses dois objetivos me levaram a buscar respostas para os dois questionamentos principais dessa pesquisa: “Quais são os saberes pedagógicos construídos pela professora na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no cotidiano de sua prática práxis educativa? Como ela resolve os problemas pedagógicos que vão surgindo no dia a dia?” Estudar os saberes pedagógicos requer uma observação da prática educativa, mas também requer aprofundamento teórico e, nessa consciência, estudei alguns autores para me auxiliar na reflexão: Berger & Luckman, (1998); Heller (1972; 1977; 1982) discutem sobre a vida cotidiana; Paquay, L., et al. (2001) questionam sobre a formação de professores, relacionando-a com os saberes; Shulman (1982;1987) faz abordagens sobre os casos de ensino; Schön (2000) e Zeichner (2000), Alarcão (1996), explanam sobre a importância de refletir a prática pedagógica na e sobre ela, bem como elucidam o que é ser reflexivo. Elliott (1994) e Stenhouse (1984; 1987), debatem questões relativas ao professor investigador, que se depara com questões oriundas de sua prática as quais requerem soluções, a fim de dar continuidade ao seu trabalho pedagógico. Sacristán (2000) preocupa-se com

4 Alfabetização de Jovens e Adultos.

as questões voltadas para o currículo escolar e também com as didáticas desenvolvidas em sala de aula. Giroux (1997) discute a relevância de chamar a atenção do professor para os assuntos condizentes à transformação da realidade, por isso, enfatiza a necessidade do professor ser um intelectual transformador. Tardif (2002) elucida os conceitos e a diferença entre os saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e o experiencial. Kincheloe (1997) aborda a importância do professor ser político e acrescenta, ainda, que a maneira como se trabalha a alfabetização pode ser fortalecedora ou enfraquecedora na construção da consciência política.

Por fim, trago o educador Paulo Freire (1997, 2000, 2002), que afirma a necessidade que o professor, como agente político, tem de buscar a superação de uma consciência ingênua para uma mais crítica. O profissional precisa obter vários saberes e Freire (2002) destaca dois deles: ensinar não é transferir conhecimentos e o pensar certo é ensinar certo.

Assim fui impulsionada a adentrar neste estudo para tentar descobrir os “cenários” ocultos atrás de uma cortina da vida real, embora sem saber o gênero da “peça”, tornando esta pesquisa diferente das já realizadas sobre essa temática. É costume ler trabalhos que cobram e criticam o trabalho do professor da EJA, mas esse foi apoiado numa dimensão etnográfica com interesse em descrever o real do cotidiano de uma prática pedagógica. O que era diferente no trabalho dessa professora que me fazia intuir e construir a hipótese de que algo em sua vida pessoal poderia ter ocorrido para que ela viesse a agir desse modo com a turma da EJA? Um sério estudo de caso. Conforme Bogdan & Biklen (1994, p. 89), um estudo de caso conceitua-se assim: “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Para acompanhar esse trabalho docente tornou-se necessário fazer observações detalhadas das atividades da professora Lurdes. Dessa maneira descobrimos outros elementos para observar que não fosse apenas o cotidiano da sala de aula, como por exemplo, os saberes da vida cotidiana que influenciavam diretamente no trabalho pedagógico.

Lüdke e André (1986, p. 18-20) caracterizam os aspectos fundamentais dos estudos de casos qualitativos ou “naturalísticos”, pois, para eles “os estudos de caso visam à descoberta”. O investigador, nesse caso, deve estar sempre atento para a entrada de um novo elemento em seu estudo, buscar novas indagações, novas respostas. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Para compreender um objeto de

estudo, é preciso contextualizá-lo. Os estudos de casos procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura relevar a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. Acrescentam ainda que “os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. O pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos”.

Por isso, a preocupação em registrar ao máximo todas as observações das ações realizadas nesse contexto escolar. A área de trabalho é delimitada, mas muito rica em dados. Os instrumentos e as técnicas foram essenciais para coletar todos os dados necessários para seguir um caminho rumo aos objetivos da pesquisa.

A entrevista é um espaço valioso para confirmar os dados registrados em caderno de campo. Bogdan & Biklen (1994, p. 134) afirmam que: “Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. As investigações devidamente sistematizadas tiveram seu início em outubro de 2002 e terminamos em dezembro do mesmo ano. A intenção era voltar à sala de aula novamente, porém, devido à organização burocrática e administrativa da SEDUC⁵, a turma do ALFA foi suspensa no ano seguinte.

A questão levantada é muito complexa e exige uma dose de tolerância, observação e uma boa reflexão daquilo que é dito e, sobretudo, do não-dito. O registro descritivo, no caderno de campo, é revelador de todos os detalhes sobre as aulas da professora, do relacionamento com seus alunos, com colegas de trabalho, bem como de fragmentos da história de sua vida que eram, por vezes, contadas em sala de aula.

Os registros eram anotados, na maioria das vezes em casa, para não constranger a professora e os alunos com anotações demasiadas, mas na mesma noite, no sentido de organizá-las sem perder os detalhes.

Diante de todas essas discussões, optei por analisar os dados seguindo quatro blocos das principais cenas de sala de aula, pois elas estão relacionadas diretamente aos maiores problemas enfrentados pela professora nos dois meses de acompanhamento do seu trabalho. Elas estão assim organizadas:

Cena 1 – diferença de idade entre jovens e adultos;

Cena 2 – as “meninas” não conseguem ler e nem decifrar a escrita;

5 SEDUC- Secretaria de Estado de Educação e Cultura.

Cena 3 – procedimento metodológico da aula da professora;

Cena 4 – avaliação x prova.

De posse desse material significativo que indicou o trajeto das situações escolares enfrentadas pela professora e seus educandos, procurei ser sensível para ser fiel, ao máximo, aos dados coletados.

Para registrar todo o processo da pesquisa, o texto foi construído em quatro capítulos. No Capítulo 1 – Os atores sociais e o cotidiano da EJA, são colocados todos os detalhes sobre a decisão de fazer essa pesquisa e os “retratos dos sujeitos” como diz Bogdan e & Biklen (1994).

No Capítulo 2 – **Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em Mato Grosso e em Cuiabá – MT** – são discutidos assuntos que abordam questões relativas a um breve histórico sobre a temática. É feita uma breve contextualização sobre a Educação de Jovens e Adultos, sem contudo aprofundar nas políticas públicas da EJA. Parte-se da década de 1930 até os dias atuais, tentando observar os avanços e os retrocessos dessa modalidade educacional historicamente.

O Capítulo 3 - **Os saberes necessários aos professores** - apresenta diversos autores com suas pesquisas sobre a construção dos saberes e a importância deles na formação do professor. Metodologicamente essa parte foi elaborada utilizando dois grandes eixos: “*Origens dos saberes dos professores e os seus saberes construídos*”, e “*a formação do profissional professor*”. No seio desses eixos foram desenvolvidos oito sub-itens imprescindíveis para debater esses dois pontos.

O Capítulo 4 - **(In)justa reflexão sobre o cotidiano e a práxis na EJA** - é desafiador, pois analisar os dados sem perder a coerência é uma arte, além da responsabilidade em manter-me fiel a eles para compreender todo o processo durante o desenvolvimento da pesquisa, no sentido de aprofundar-me na busca da construção de um saber prático-teórico comprometido com a política social dos oprimidos.

Por fim, as **Considerações finais** abordam os resultados dos dados analisados, a ressignificação dos saberes da professora e as reflexões da pesquisadora, tentando fazer uma síntese de toda a pesquisa desenvolvida. É com esta discussão que se “descortina” parte dos segredos e das complexidades das relações vividas no cotidiano e na práxis da EJA.

CAPÍTULO 1

OS ATORES SOCIAIS E O COTIDIANO DA EJA

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir
sobre o próprio homem

[] o homem deve ser o sujeito da sua própria educação. Não pode ser o
objeto dela.

(Paulo Freire)

O presente estudo é fruto da minha experiência como pesquisadora e professora de uma turma de trinta e quatro pedagogas do Curso de Habilitação de Docência na Educação de Jovens e Adultos do Curso de Pedagogia - sede, Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Nessa caminhada as interrogações eram constantes: qual (que) metodologia utilizar com os alunos jovens e adultos? Como fazer a avaliação? Que teoria utilizar? Como construir uma metodologia que atenda as necessidades dos jovens e adultos?

Durante o período de estágio, as professoras perceberam (muito admiradas,) que era comum infantilizarem a Educação de Jovens e Adultos. Avaliaram o Estágio Supervisionado como uma rica oportunidade para trocar experiências e aprendizagem com as professoras que elas estavam acompanhando, as quais já trabalhavam com a EJA entre 10 a 18 anos.

Assim, o interesse e o desejo de realizar este estudo partiu da necessidade de compreender a complexa ação docente da EJA, frequentemente carregada de dúvidas, conflitos, mas, no entanto, entrelaçadas de saberes.

A “profecia” das mulheres serem professoras estava viva naquele curso. Não havia homens entre elas. Com exceção de duas professoras que já haviam experimentado trabalhar com essa modalidade, as outras eram leigas no assunto e na prática também.

É importante elucidar que a escolha da professora Lurdes como sujeita desta pesquisa, deveu-se ao fato de ter sido a única entre as demais colegas de sala que estava trabalhando com EJA, também chamava a atenção a sua dedicação e amor àquela turma. Haveria um motivo maior que explicasse

aquela dedicação à turma? Eu não percebia entusiasmo em sua fala quando comentava sobre sua outra sala de aula com crianças.

Observava a chegada da professora à escola: expressão cansada e triste. Quando Lurdes atravessava o portão, aos passos lentos, típicos de quem já havia cumprido uma longa jornada de trabalho, entretanto, ao entrar naquela sala de aula, abria um largo sorriso e seus olhos brilhavam como o de uma professora que estava no início da sua profissão.

Suas atitudes foram me chamando a atenção, o que despertou-me o interesse em estudar o trabalho do professor da EJA. Como jovem pesquisadora já tinha lido alguns trabalhos dessa temática, mas todos eram voltados para o universo do aluno. O professor era sempre criticado pela infantilização da educação, pelo desrespeito com pessoas que traziam tantos saberes.

Por esse caminho, o objetivo desta pesquisa-ação, foi o de observar e analisar como se processaram as relações pessoal e profissional da professora no contexto de sala de aula, bem como identificar o desenvolvimento dos saberes no cotidiano escolar. A ênfase foi colocada no contexto social, pois apontava uma ligação entre a formação pessoal e a formação profissional da professora.

Em linhas gerais, os procedimentos da pesquisa visavam conhecer a história de vida e experiência da professora, contemplou a explanação sobre sua **vida escolar da infância até a atualidade**, o que a permitiu contar particularidades de sua vida pessoal, relacionadas ao cotidiano. A entrevista destinava-se também compreender **a relação dos conteúdos, da metodologia, da avaliação e do relacionamento dela com seus alunos**.

Esse momento foi inicialmente de tensão e emoção, Lurdes pode relembrar as “durezas” da vida, mergulhada nas lembranças longínquas, os seus olhos encheram-se de lágrimas, talvez pela dor da perda dos pais que a abandonaram, pela saudade da mãe adotiva que nunca lhe deu o amor que ela necessitava; rememorou toda a sua luta para estudar e seguir adiante, enfim, o olhar perdido buscava toda aquela trajetória de sua infância até os dias atuais.

Digo história por considerar a palavra adequada para materializar os aspectos profissionais e pessoais contados pela entrevistada.

O interesse maior neste estudo era observar o modo como a professora sentia e construía sua vida profissional, sem deixar de dar atenção aos elementos que marcaram sua vida pessoal. Enquanto eu participava daquelas cenas em sala de aula e do cenário construído imaginariamente

(não por ser fruto de imaginação, mas no sentido de estarem em suas lembranças, em um passado distante), ia me envolvendo e interagindo com os atores e autora daquela peça de teatro dramático da vida, da roda viva de uma história profissional que explica todos seus movimentos e desenvolvimento.

O desenvolvimento pessoal produz a vida do professor, dizia Nóvoa (1991, p. 24): “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas á construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Essas idéias somam-se às provas que constatamos durante as observações das aulas da professora, principalmente, quando ela contava casos de sua vida relacionados aos seus estudos que também começaram “tardios”. Mais uma vez o autor (1991, p. 25) confirma com suas palavras que “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re) encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

A professora Lurdes apropriava-se constantemente de dados de sua formação pessoal exemplificando com fatos que aconteceram na sua vida, ora para dar ânimo aos seus alunos adultos, ora para descontração.

À essa atitude dialógica Bogdan e Biklen (1994) denominam de “*reconstruções do diálogo*”, ou seja, são as trocas de conversas entre sujeitos, inclusive sobre assuntos privados. Essas interações dialogadas estiveram presentes em diversos momentos e foram de grande valia, pois, através delas, pude compreender vários pontos, tanto da vida profissional como da vida pessoal da professora que, como visto, são partes integrantes uma da outra. Nessas conversas também foram confirmadas às observações em sala de aula.

O espaço físico da escola revelava o papel da EJA para a escola: a sala era a menor da escola, escondida nos fundos (da escola), na parte baixa do prédio. Muitas vezes, chegávamos lá e os alunos estavam procurando rodo e pano para enxugar as carteiras e o piso que estavam alagados. A água que escorria da parte mais elevada vinha cair dentro da sala da EJA. O quadro de giz mostrava seu tempo. O piso quebrado e as paredes sujas, pois a escola não tinha outro espaço para oferecer.

1.1. A dimensão pessoal, temporal e contextual

Acompanhar o trabalho da professora Lurdes tornou possível observar e ouvir dela vários aspectos que compõem sua vida pessoal. Esta dimensão está ligada ao profissional. Por isso foi importante escolher uma pessoa que eu já conhecesse e também que estivesse construindo sua prática docente na educação de jovens e adultos.

O fato de já tê-la como aluna e orientanda do Estágio Supervisionado da EJA causou-me dificuldade – como fazer este estudo, mantendo, imparcialidade diante de uma pessoa que eu já conhecia? Essa prática é desaconselhada por alguns autores. A opinião de Bogdan & Biklen (1994, p. 87) é a de que conduzir uma investigação com pessoas que são conhecidas pode deixar os dados confusos e embaraçosos e comprometer o processo da pesquisa.

Ao procurá-la para expor qual era o objeto de estudo, fiquei preocupada e com certo receio de que ela não aceitasse participar do mesmo. Ao contrário, ela foi amável e, pela sua expressão satisfatória, demonstrou gostar de fazer parte da pesquisa.

Em seguida, conversou com seus alunos que, em sua maioria, já me conheciam da época em que ela estava fazendo o Estágio Supervisionado em sua própria sala, os quais ficaram felizes em rever-me, o que também foi recíproco.

Durante o período de observação a professora em nenhum momento demonstrou constrangimento com minha presença. Disse-me várias vezes que essa situação dava a ela mais segurança. Quando falei sobre a necessidade de uma entrevista gravada e o seu objetivo, ela logo se prontificou a dá-la.

Atendendo aos conselhos de Bogdan & Biklen, (1994), a entrevista e os dados foram registrados conforme a denominação “*retratos dos sujeitos*” e “*reconstruções de diálogos*”. Passei a anotar as conversas que julgava importante para a pesquisa, suas expressões e seus sentimentos.

Lurdes, muitas vezes, chegava com expressão de cansaço na sala. Ela trabalhava no período matutino com crianças. Além dos trabalhos escolares, no período da tarde também cuidava da sua casa, lavava, cozinhava e arrumava a casa. Ela é casada, seu esposo também é professor, o casal possui dois filhos adolescentes, sendo um deles adotivo. Tudo isso explica sua expressão de cansaço, mas em nenhum momento percebi que esse fato alterasse seu comportamento, com atitudes como agressividade,

impaciência ou outro semelhante.

Durante todo o tempo de trabalho de campo realizei inúmeras observações, registrei uma variedade de situações da vida escolar, tanto as rotineiras (aulas) como as ocasionais (festa de amigo-oculto, festa de despedida de uma aluna que foi embora, comemoração de aniversário da professora). Esse tempo de observações e anotações foi um período em que me fiz várias indagações, tentando buscar respostas a tudo que observava e também às questões que a professora fazia, quando estava angustiada, para resolver algum conflito.

Era o segundo ano que ela lecionava naquela escola e ali iniciou seu trabalho com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Naquele ano, estavam matriculados dezessete alunos entre homens e mulheres. Porém, a pouca experiência como professora era somente com a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que Lurdes tinha vinte anos de profissão, portanto, carregava consigo uma larga experiência na prática docente.

Contou-me que fez o curso de Pedagogia depois de casada, pois antes a “dona” que a criou não a deixava estudar, já que ela era a responsável pelos afazeres de toda a casa, além de outros trabalhos extra-domésticos (Banco, supermercado e outros), e o estudo atrapalhava. Por esse motivo, ela ficou vários anos sem estudar e foi dar continuidade aos seus estudos da educação básica (a partir da 2ª série) com quinze anos de idade. A partir daí fez os supletivos até terminar o ensino fundamental, posteriormente cursou o magistério.

O curso superior foi realizado à distância, em uma universidade particular. Segundo ela, o curso exigia muitas leituras e ela não tinha o tempo suficiente para se qualificar. Depois fez uma especialização em currículo, também em uma universidade particular. Como seu curso de Pedagogia não era habilitado para o exercício da docência, concluiu o Curso Emergencial de Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Mato Grosso, o que lhe conferiu o direito de dar aulas legalmente para essa modalidade.

Enquanto ela ministrava suas aulas, eu observava e também entrava em conflito com meus registros, pois parecia que eu estava registrando sempre as mesmas coisas da aula, mostrando um trabalho escolar cotidiano repetitivo. Ao apropriar-me das teorias de Heller (2000, p. 20-32), percebi que estava enganada, pois aquelas aulas faziam parte da vida cotidiana da professora e a autora afirma que, em nenhuma situação, a vida cotidiana é repetitiva.

A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social. (...) a vida cotidiana é a vida do indivíduo.(...) A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas.(...) O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade. As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis.

Nesse sentido, pode-se entender ainda que, se o cotidiano está dentro e no acontecer histórico, foi possível compreender como a professora conseguia ser professora e “dona de casa”. Isso funcion(a)ou como (uma) resposta da sua história de vida. Em um aspecto, podemos dizer que o seu trabalho de professora exigia reflexão - ação, pois fora pensado, consciente, refletido. O outro aspecto lida com atividades repetitivas, sobre o “fazer diário” não requer uma reflexão profunda da ação. São duas situações diferentes presentes na vida cotidiana de Lurdes.

Assim, a análise do cotidiano possibilitou romper com os limites formais da instituição escolar, permitiu a inter-relação entre o que ocorre em seu interior e a realidade social, pois ambas estão interligadas. Possibilitou ainda unir a dimensão pessoal e a dimensão profissional.

CAPÍTULO 2

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, EM MATO GROSSO E EM CUIABÁ – MT

O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.
(Paulo Freire).

2.1. Alguns aspectos históricos e conceitos da EJA no mundo e no Brasil

Nessa parte são discutidos alguns aspectos históricos sobre o movimento que a Educação de Adultos tem percorrido até chegar à Educação de Jovens e Adultos. Importante autor sobre esses assuntos, Moacir Gadotti (2000) reconstrói a história da EJA a partir das conferências nacionais e internacionais.

Para discutir a educação de adultos, em geral, não se pode deixar de relatar as Conferências Internacionais ocorridas no período de 1949-1997 e também de expor, brevemente, sobre o movimento para a conceituação desta modalidade.

É necessário ater-se um pouco mais nas políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, pois assim pode-se compreender o porquê de tantas mudanças de nomenclatura das várias propostas de projetos para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, facilitando o entendimento sobre o compromisso que o Estado vem tendo com essa modalidade educacional.

De acordo com a exposição de Gadotti (2000), na I Conferência Internacional realizada na Dinamarca (1949), **essa educação era concebida como** uma espécie de **educação moral** que deveria contribuir para o respeito aos direitos humanos e **ser paralela à educação escolar**.

No Brasil, a educação básica de adultos começou a delimitar sua história a partir da década de 1930, mas ficou mais acentuada na década de

1940. Este período é marcado, segundo Ribeiro (1986), por três instantes distintos: o de Getúlio Vargas, chamado de “Estado Novo” (1937-45), o de Eurico Gaspar Dutra, em reação ao “Estado Novo” (1946-50) e o de Getúlio Vargas retornando à presidência por meio do voto (1951-54).

A educação de adultos, segundo Gadotti (2000), nesses três períodos, também sofre modificações. Grandes campanhas (conhecidas como cruzadas) foram realizadas para “erradicar o analfabetismo”.

Soares (1995) mostra algumas dessas campanhas - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); Campanha Nacional de Educação Rural e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Seguindo a cronologia de Soares (1995) a respeito dessas campanhas para erradicação do analfabetismo, é preciso elucidar alguns aspectos. Com a República Nova, em 1934, a constituição propõe um plano nacional de educação, expondo a competência de cada um dos governos: União, Estado e Município, mas tudo isso coordenado e fiscalizado pelo governo Federal. Getúlio Vargas mantinha um governo centralizador e com excessiva concentração de poder.

Os Estados eram controlados por um Departamento Administrativo, do qual os governadores estaduais eram rigorosamente dependentes para aprovação de orçamentos e de todos os decretos-lei. As lutas populares eram reprimidas, vigiadas, totalmente controladas, por isso, havia perseguições e prisões. É nesse contexto histórico que surgem campanhas dentro da política educacional da EJA.

A partir dos anos 1930, é criado, pelo Distrito Federal, o SEA - Serviço de Educação de Adultos, que ofereciam cursos primários para adultos e cursos de continuação e aperfeiçoamento, desenvolvidos já na década de 40, quando são criados os Cursos Elementares para Adultos (CEA) e os Cursos Técnicos para Adultos (CTA). Todos esses cursos incluíram-se na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Esses serviços educacionais estenderam-se até os fins de 1950, mobilizava-se a opinião pública e eram produzidos e distribuídos materiais didáticos, o que era muito significativo para incentivar os estados, municípios e iniciativas privadas a criar infra-estrutura para atender a demanda de Educação de Jovens e Adultos. Toda essa política direcionava-se a erradicar o analfabetismo brasileiro. Comparando-se aos nossos vizinhos latino-americanos - Uruguai, Argentina e Chile, o Brasil ganhava em índice de analfabetismo. O quadro abaixo mostra, resumidamente, o movimento da política educacional naquele período.

**QUADRO 1 - CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
DÉCADAS: 40/50**

ANO	CAMPANHAS	OBJETIVOS
1947	SEA - Serviço de Educação de Adultos. CEA - Cursos Elementares para Adultos. CTA - Cursos Técnicos para Adultos.	Reorientar e coordenar o trabalho dos planos anuais do ensino supletivos para adolescentes e adultos analfabetos. Oferecer os cursos primários para adultos; Oferecer cursos de continuação e aperfeiçoamento
1952	CNER - Campanha Nacional de Educação Rural	Iniciar a Campanha da Erradicação do Analfabetismo de Adultos e também obter efeitos positivos que essa educação exerceria na educação das crianças.
1958	CNEA - Campanha de Erradicação do Analfabetismo	Erradicar o analfabetismo como processo fundamental para a elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto.

Essa época é marcada pela força do escolanovismo e sugere um otimismo pedagógico que é o de reconstruir a sociedade através da educação. Para isso seria necessário combater o analfabetismo brasileiro. Esse pensamento pedagógico libertário, segundo Gadotti (1999), teve como difusora a educadora Maria Lacerda de Moura. A burguesia urbano-industrial abarca essa idéia e apresenta um novo projeto educacional. O Manifesto dos pioneiros da educação nova comemora o primeiro resultado político doutrinário de 10 anos de luta, a Associação Brasileira da Educação.

Nesse entendimento sobre os programas criados para erradicar o analfabetismo, Leonir Boff (2002, p. 67) afirma que:

A Educação de Jovens e Adultos só passou a se firmar como um problema de política nacional, na década de 40, quando pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, que além de financiar o ensino primário, tinha o objetivo de ampliar o atendimento incluindo o ensino supletivo para adolescentes e adultos.

Os fundamentos do movimento renovador se justificaram em reação à velha estrutura do serviço educacional. A situação era de conflito entre o novo regime político e as velhas oligarquias, entre o capitalismo industrial e o predomínio da economia agrícola. Romanelli (1995, p. 146) observa

que o Manifesto apresenta a novidade de vislumbrar a educação como um problema social. “Foi analisando a educação, do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico, que o Manifesto fundamentou as reivindicações de mudança, que suscitou em prol da educação brasileira”. Esse Manifesto era a favor da escola pública e exigia a atuação do Estado em prol de uma educação gratuita para todos os cidadãos.

Prosseguindo com o pensamento de Romanelli (1995), entende-se que essa gratuidade e laicismo da escola pública foram uma conquista do Estado burguês surgido na Europa, com a ascensão da burguesia e o desenvolvimento da vida urbana.

No mundo a discussão da escola nova já era bem avançada, mas no Brasil estava iniciando através de uma luta ideológica de pensadores brasileiros, dentre eles – Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros. O pensamento pedagógico liberal brasileiro foi influenciado pela educação européia e realizado no Brasil devido a uma necessidade sentida por um grupo de pensadores educacionais. Tal prática educacional deu ênfase à educação popular.

Em 1958-64 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, contando com a participação de Paulo Freire, que estava na direção do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, o qual foi extinto com o golpe de Estado de 1964. Boff (2002, p. 70), inspirado por Haddad e Di Piero (2002^a) assegura que “o período de 1959 a 1964 é considerado o período das luzes para a educação de jovens e adultos”. Além do Congresso Nacional de Educação de Adultos, vários outros movimentos foram realizados, mas em 1964, a Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de educação mais politizada, é “enterrada” pela “Ditadura” e, somente em 1989, cria-se uma Comissão Nacional de Alfabetização para preparar o Ano Internacional da Alfabetização. Essa comissão ainda existe para elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização de Jovens e Adultos. Em seguida, são feitas algumas abordagens históricas acerca do assunto.

A partir da II Conferência Internacional realizada em Montreal (1963), a **Educação de Adultos** aparece em **dois enfoques distintos: a educação de adultos, concebida como continuação da educação formal, passa a ser educação permanente e, por outro lado, a educação de base ou comunitária** - concordando com as idéias de Leonir Boff (2002, p. 71), que Freire (1979, p. 65-66) analisa, em sua sabedoria, a sociedade passa, mais uma vez, por um período de transição, de uma sociedade fechada para

outra aberta, que se formava.

O Brasil vivia exatamente a transição de uma época para outra. A passagem de uma sociedade “fechada” para uma sociedade “aberta”. Era uma sociedade se abrindo. A transição era precisamente o elo entre uma época que se desvanecia e outra que se formava. Por isso é que tinha algo de prolongação e algo de penetração. De prolongação daquela sociedade que se desvanecia e na qual se projetava querendo se preservar. De penetração na nova sociedade anunciada e que, através dela, se incorpora na velha. Esta sociedade brasileira estava sujeita, por isso mesmo, a retrocessos na sua transição, na medida em que as forças que encaram aquela sociedade, na vigência de seus poderes, conseguissem sobrepor-se, de uma forma ou de outra, à formação da nova sociedade. Sociedade nova que se oporia necessariamente à vigência de privilégios, quaisquer que fossem suas origens, contrários aos interesses do homem brasileiro.

A educação que Freire (1979) lutou foi a que definiu como “educação popular”, que não deixava a humanidade cair na ignorância política. A transição da sociedade, comentada pelo educador, de uma sociedade fechada para uma mais aberta não durou e logo se tornou fechada novamente, silenciosa, sem visão, sem audição, sufocando os gritos de opressão e de terror. De acordo com Gadotti e Romão (2000, p. 16) a educação popular é entendida como:

O processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Na III Conferência Internacional sobre **Educação de Adultos** realizada em Tóquio (1972), é entendida como **suplência da educação fundamental**. O objetivo era reintroduzir os jovens e adultos analfabetos na educação escolar. No Brasil essa educação muda de configuração. A educação popular perde espaço, sendo extinta e dando lugar em 1967 ao MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Tenta uma aproximação dos setores populares, como forma de controle e imposição da ideologia oficial.

Foi somente na IV Conferência (1985), em Paris, que a **Educação de Adultos** caracterizou-se pela **pluralidade de conceitos**, entre eles

alfabetização de adultos, pós-alfabetização e outros. No contexto latino-americano, diversas concepções surgem e divide-se em múltiplas correntes e tendências, cada uma com a caracterização do desejo da sociedade dominante.

Na década de 90, em Jomtien (Tailândia), acontece a Conferência Mundial para discutir assuntos da Educação para Todos. Neste contexto está inserida a **educação de adultos**. Entendeu-se que a alfabetização de **jovens e adultos** era uma primeira etapa da educação básica, não podendo ser separada da pós-alfabetização.

Nesse contexto Gadotti (2000), até os anos 40 a **educação de adultos** era concebida como uma extensão da escola formal. Na década de 50, surgem duas tendências mais significativas na **educação de adultos: educação libertadora**, entendida como conscientizadora, e a **educação de adultos como educação funcional**, ou seja, aquela que prepara mão-de-obra para a sociedade vigente.

Para facilitar a compreensão dessa trajetória, o quadro a seguir sintetiza, historicamente, a conceituação da Educação de Adultos:

QUADRO 2 – A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS

DATAS	CONCEITOS E DEFINIÇÕES
1949	I Conferência Internacional realizada na Dinamarca (1949) Educação concebida como Educação moral – paralela à educação escolar;
1963	II Conferência Internacional realizada em Montreal (1963). Educação de Adultos em dois focos distintos: educação como continuação da educação formal, passa a ser permanente; - educação de base ou comunitária;
1972	III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos , realizada em Tóquio (1972), é entendida como suplência da educação fundamental.
1985	IV Conferência (1985) em Paris. Educação de Adultos é caracterizada pela pluralidade de conceitos , entre eles alfabetização de adultos, pós-alfabetização e outros.
1990	Conferência Mundial realizada em Jomtien (Tailândia) Educação para todos , educação de adultos é concebida como primeira etapa da educação básica.
1997	V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em Hamburgo (1997) a educação de adultos é considerada uma chave para o século XXI.

Cronologicamente pode-se perceber que, na história da educação de adultos, aqui discutida apenas a partir da década de quarenta, de acordo com os interesses dominantes e/ou da conjuntura política brasileira, que não está dissociada da conjuntura mundial, os conceitos e definições sobre o entendimento dessa modalidade educacional vão se modificando. O quadro abaixo mostra alguns períodos históricos no Brasil.

QUADRO 3 - PERÍODOS HISTÓRICOS DA EJA MAIS SIGNIFICATIVOS NO CONTEXTO GOVERNAMENTAL: DÉCADAS 40/80

DATAS	PERÍODOS HISTÓRICOS
1946-1958	Erradicação do analfabetismo – Campanhas Cruzadas;
1951-1954	Gaspar Dutra - reação ao “Estado Novo” de Getúlio Vargas; Período marcado pelo escolanovismo;
1958-1964	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos; Extinto pelo golpe de Estado em 1964; Educação de Adultos é enterrada pela “Ditadura”;
1989	É criada a Comissão Nacional de Alfabetização;

Cada período marcou um movimento político e econômico no contexto brasileiro, ou seja, a co-relação existente entre a política econômica mundial e a brasileira. As forças políticas e econômicas comandam a educação escolar, sabendo que ela é um dos veículos poderosos para auxiliar na formação da humanidade.

Esse modo de organização política e econômica da sociedade brasileira gera situações estranhas, principalmente, criadas pela má distribuição de rendas, produzindo a dualidade no viver das pessoas. Um exemplo disso são as disparidades salariais. Enquanto a maioria da população está desempregada e/ou obtendo uma renda fixa de um salário mínimo, uma minoria vive com mais de vinte salários.

2.2. A população brasileira vive dois “brasis”: a dualidade e os pares opostos

Nessa dimensão política brasileira percebemos a presença forte da dualidade e dos pares opostos. Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro

(s.d) discutem essa questão. Nesse processo de formação, a população brasileira vai sobrevivendo aos dois “Brasis”, cultivando sempre em pares opostos e duais - “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão, assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam.

Nessa mesma visão, coloca-se também a esfera do acesso e domínio da leitura e escrita, que descrevem uma linha dividindo os brasileiros em: alfabetizados/analfabetos letrados/iletrados, Soares (1998, p. 19) esclarece: “Alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita”. Para a autora, alfabetizar-se é muito mais do que decodificar letras, mas ser capaz de fazer uma leitura compreensiva e crítica. É preciso saber a função social da escrita, saber usá-la. A essa condição ela chama de letramento.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita... (Soares, 1998:18) Assim ...não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente... (Soares, 1998:20) Segundo a professora Leda Tfouni (1995:9) enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito.

Ainda sobre esse conceito de letrados e iletrados, Magda Soares (2001, p. 25) afirma que uma pessoa pode não saber ler e escrever e ser considerada letrada. “Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado”. Para ela, um adulto é letrado quando faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Ele dita uma carta, pede a alguém para ler as notícias para ele, assim, mesmo sem ler as letras e as palavras, já penetrou no mundo do letramento.

É nesse sentido que deverá caminhar a educação de jovens e adultos, para uma alfabetização politizada. O educador Paulo Freire sempre lutou pela alfabetização dos oprimidos. Freire (2000) afirma que a educação de adultos foi modificando-se sempre em direção à educação popular, no sentido da prática educativa da educação de jovens e adultos reconhecer-se como prática política, preocupar-se com a construção da conscientização das pessoas para agir em prol de sua qualidade de vida, mas buscando um

sentido de coletividade e não trabalhando individualmente.

Freire (2000) destaca alguns conteúdos indispensáveis para a formação de grupos populares. Para isso é indispensável o trabalho do educador. Esses conteúdos irão auxiliar na superação de um saber de experiência pura para um saber mais crítico e menos ingênuo. Assim sendo, a dimensão global da Educação Popular é a de superar o saber de senso comum pelo conhecimento crítico, além do “achismo”.

2.3. A Educação de Jovens e Adultos nos anos 1990 a 2000

Segundo Leonir Boff (2002), o processo de redemocratização política do país refletiu-se na revitalização do pensamento e das práticas da Educação de Jovens e Adultos. Foi consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. O otimismo em relação a esta modalidade educacional foi reforçado no âmbito internacional, quando a ONU – Organização das Nações Unidas - declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização.

Soares (1995) confirma que, em 1994, foi instalada uma Comissão para definir diretrizes para uma política de educação básica para jovens e adultos. Em 1997, o Plano Nacional de Educação foi muito debatido. Segundo Leonir Boff (2002, p. 82), o Plano Nacional de Educação estabeleceu 26 objetivos e metas para a educação, mas vale citar aqui apenas os que dizem respeito à modalidade de Educação de Jovens e Adultos:

- Estabelecer a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
- Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalentes às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
- Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.
- Dobrar em cinco anos e quadruplicar em 10 anos a capacidade atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.
- Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para promover as necessidades de educação

- continuada de adultos tenham ou não formação de nível superior.
- Incentivar as empresas públicas e privadas, a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleducação.
 - Esta nos parece ser a mais importante.] Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação de jovens e adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.

O Plano Decenal, em relação à EJA, tem se preocupado muito mais com a alfabetização do que em elevar o nível qualitativo dessa modalidade. Isso demonstra os dois “Brasis” discutidos anteriormente. A educação de Jovens e Adultos está ainda no patamar da secundaridade. Qualquer professor serve para ministrar aulas para esses educandos. Não há uma política direcionada à preparação de profissionais para trabalhar com a EJA.

Haddad (2000) confirma essa fragilidade até mesmo em relação à questão do financiamento: a Educação de Jovens e Adultos não foi contemplada pelo FUNDEF, o que significa a não destinação de recursos da União para essa modalidade educacional. Em se tratando de legalidade, não se pode deixar fora da discussão o Parecer do Conselho Nacional da Educação.

2.4. A Legislação nacional da Educação de Jovens e Adultos

No Parecer nº 11 CNE/CEB/2000 encontram-se afirmações de que, nos últimos anos, os sistemas de ensino têm sido mais abertos a adolescentes e jovens, citando como exemplo os ciclos de formação e as classes de aceleração. Porém, afirma que as classes de aceleração e a educação de jovens e adultos são categorias diferentes. Neste Parecer nº 11/ CNE/CEB/2000, elas estão assim definidas:

São um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de sete a quatorze anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais aceleradamente no seu processo de aprendizagem. Já a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas.

O Parecer nº 11/CNE/CEB/2000 demonstra que o Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico (IBGE) apontava, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nessa faixa populacional.

Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social a essas pessoas que nunca freqüentaram um banco de escola ou tiveram pouco estudo escolar. Pessoas que têm constituído a força de trabalho contribuindo nas riquezas e elevação de obras públicas.

O Parecer nº11/CNE/CEB/2000 coloca a EJA com três funções: reparadora, eqüalizadora e qualificadora. A reparadora:

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento.

Portanto, esta função vem reparar o postulado de inúmeras pessoas que não tiveram acesso ao banco escolar relacionado idade/ano. Assim, é confirmado pelo referido documento que o ponto de chegada dessa função, torna-se um ponto de partida para a igualdade de oportunidades.

Por isso, necessita-se da outra função – a eqüalizadora. Ela irá dar cobertura aos trabalhadores e outros segmentos a buscar novas oportunidades e direitos a uma vida de qualidade. Nesse sentido, o Parecer nº 11 CNE/CEB/2000 esclarece que:

A função eqüalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

De acordo com o Parecer nº 15CNE/CEB/98, o Parecer nº 11/2000 afirma que esses demandantes têm um perfil a ser considerado cuja caracterização se estende também aos postulantes do ensino fundamental. São estudantes, via de regra, mais pobres, que necessitam do estudo e aspiram trabalhar para a própria sobrevivência.

O mercado de trabalho está cada vez mais exigente em relação à escolaridade e os jovens e adultos sem um mínimo de escolaridade (pelo menos até o ensino médio) vão ficando à margem da sociedade, vivendo o que os autores Haddad e Pierro mostraram sobre a dualidade do Brasil e seus pares opostos.

Daí a importância da busca pela equidade e do incentivo aos adultos a ultrapassar o processo de alfabetização, para a formação de leitores de livros, de múltiplas linguagens visuais e também do que Paulo Freire chamou de “leitura de mundo”. Assim, os jovens e adultos poderão somar aos seus saberes experienciais aos saberes das ciências, superando o pensamento de senso comum e passando ao pensamento crítico de sua realidade e do mundo. Isso confirma a 3ª função que o Parecer nº 11 CNE/CEB/2000 cita, a função qualificadora:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora.⁶ Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Uma educação que busca a qualidade de vida, uma educação que interpenetra em nossos saberes experienciais, formando novos saberes. Descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista e de um intelectual.

Nesse contínuo a função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho das descobertas. Ela é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que

6 Embora não oposta a ela, a função qualificadora não se identifica com a qualificação profissional (nível técnico) tal como posta no Parecer n.16/99. Isto não retira o caráter complementar da função ora descrita que pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não. Eis porque o nível básico da educação profissional pode ser uma expressão da função qualificadora tanto quanto aprendizados em vista de uma reconversão profissional.

seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso e no acesso a meios eletrônicos da comunicação.

Assim, é essencial nessas funções comprometedoras da EJA, que ela crie uma pedagogia própria, para pessoas que já possuem outros conhecimentos construídos ao longo de suas vidas. Nesse sentido, a base desse processo é uma alfabetização repensada. O Parecer nº11/ CNE/ CEB/2000 empresta a seguinte citação da Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos,(1997):

...a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...) O desafio é oferecer-lhes esse direito... A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.

Continua-se a discutir, nessa Declaração, que a privação dos códigos relativos à leitura e à escrita não é tarefa somente da educação escolar, pois essa discriminação não nasceu nela. A educação escolar é imprescindível, mas ela sozinha não dá conta de exterminar com as desigualdades deste país. A falta da leitura e da escrita prejudica e muito a qualidade de vida, tanto dos jovens como dos adultos, neste século conhecido como “o século do conhecimento”.

Assim, a EJA deve ser vista como uma função reparadora que oportuniza jovens e adultos frequentar uma instituição escolar, porém com um modelo pedagógico próprio que satisfaça às suas necessidades de aprendizagens. Não se pode considerar a EJA, nesse novo conceito, como apenas um processo inicial de alfabetização. Desse modo, os movimentos, os conceitos e as definições mostrados, de um modo resumido, mostram que esse conceito não acontece por acaso e sim devido a um contexto político, econômico e social.

Em uma conjuntura nacional podemos destacar os diversos Fóruns da EJA no Brasil que são peças chave para discutir questões relacionadas a essa temática. De acordo com o professor Silva (2005) esses fóruns configuram-se como um espaço de formação intelectual para os educadores, envolvendo, principalmente, atores de diferentes segmentos sociais, comprometidos com a política da EJA no âmbito nacional e internacional.

Desses fóruns surgiram os **Encontros Nacionais de Educação de**

Jovens e Adultos (ENEJAs) com objetivos de discutir e propor políticas públicas para a EJA em nível nacional. Tomando por base alguns dados extraídos do artigo de Silva (2005) podemos construir um quadro-resumo de ENEJAs assim organizado:

QUADRO 4 – ENEJA 1999 a 2007

DATAS	LOCAL	ENCONTRO
1999 – 8 a 10/9	Rio de Janeiro – RJ	I ENEJA – Em busca de uma política integrada de educação de jovens e adultos: articulando atores e definindo responsabilidades.
2000 – 7 a 9/9	Campina Grande – PB	II ENEJA – Ler a vida e escrever a história: chave para o 3º Milênio.
2001 – 5 e 6/9	São Paulo – SP	III ENEJA – Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos.
2002 – 21 a 24/8	Belo Horizonte – MG	IV ENEJA – Cenários em mudança.
2003 – 03 a 5/9	Cuiabá – MT	V ENEJA – Educação de Jovens e Adultos para a Cidadania: comprometimento e continuidade
2004 – 8 a 11/9	Porto Alegre – RS	VI ENEJA Políticas públicas atuais para a educação de jovens e adultos: financiamento, alfabetização e continuidade.
2005 - 31/8 a 3/9	Brasília – DF	VII ENEJA – Diversidade na Educação de Jovens e Adultos.
2006 – 30/8 a 2/9	Recife – PE	VIII ENEJA – EJA – política pública de Estado: avaliação e perspectivas.
2007 – 18 a 22/9	Faxinal do Céu – PN	IX – ENEJA – A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas públicas de EJA.

Assim em cada regional discutiu-se uma temática diferente, porém todas apontaram para o desejo de ampliar as discussões e fortalecer os grupos que vêm se comprometendo com a formação de uma rede na área da Educação de Jovens e Adultos, além de debater estratégias que valorizem as parcerias e alianças para enfrentar o grave problema do analfabetismo e da subescolarização da EJA. Essas idéias deverão sair do plano teórico e passar para o plano da prática. O objetivo maior é despertar o país para a necessidade de construir uma política pública comprometedora que articule rumos para uma EJA digna para aqueles que não puderam sentar-se aos bancos escolares em idade/série.

Portanto, todos os Estados devem assumir compromisso com os Fóruns através de parcerias, articulações para mobilizar todas as lutas em prol de uma EJA de qualidade. Eles denunciam todas as dificuldades para desenvolver ações pedagógicas sérias que possam modificar o pensamento das práticas pedagógicas da EJA no Brasil.

2.5. A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso

A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, segundo Boff (2002), nas décadas de 1970 a 1990, desenvolveu sua política em uma modalidade educacional em torno dos Centros de Estudos Supletivos (CES), Núcleos de Estudos Supletivos (NES), Núcleos de Educação Permanente (NEPs) e o Projeto Logos II. É importante conhecer esse período histórico para compreender o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos na atualidade. Utilizarei como suporte teórico a Dissertação de Mestrado elaborada pelo prof. Leonir Amantino Boff, intitulada **As políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: Internalidade e Diálogos com o Mundo da Vida dos Jovens e Adultos** e outras bibliografias complementares.

2.5.1. A criação do CES – Centro de Estudos Supletivos

Em 1970 surgiram os CES, durante o período da Ditadura Militar, que, por um lado, sufocava as organizações da sociedade civil, principalmente com o MOBREAL e, por outro, incorporou as demandas numa perspectiva supletivadora da educação de adultos. O Parecer nº 699/72 do CFE estabeleceu as quatro principais funções dessa modalidade de ensino:

- Suplência: com a função de suprir a escolarização regular dos jovens e adultos que não a tinham concluído na idade própria. Nesta perspectiva, permitia a redução do currículo ao núcleo comum, para o prosseguimento de estudos, como podia também realizar-se para o exclusivo efeito de habilitação profissional de segundo grau, ou ainda revestir-se de ambas as características e conseguir um diploma de técnico;
- Suprimento: com a função de proporcionar estudos de aperfeiçoamento

ou de atualização para aqueles que haviam seguido o ensino regular no todo ou em parte através de repetida volta à escola, sem garantir a terminalidade ou prosseguimento dos estudos. Mas representava o que mais existia de inovador naquele parecer, uma vez que colocava na perspectiva da educação permanente ou continuada, objetivando, assim, dar respostas às necessidades produzidas pelas constantes mudanças sócio-culturais e tecnológicas, que exigia dos indivíduos o constante retorno à aprendizagem e à busca de novos conhecimentos, mas que pouco foi implementado em termos de políticas educacionais neste sentido;

- Aprendizagem: com a função da formação metódica para o trabalho, deixada a cargo das empresas ou de instituições por elas criadas ou mantidas, como por exemplo, SENAI, SENAC, etc., ministrada como complementação da escolarização ao nível de uma das quatro últimas séries do ensino regular do primeiro grau e do segundo grau, cursos intensivos de qualificação profissional;
- Qualificação: oferecimento de cursos, sem exames, visando profissionalizar nas modalidades dos setores primário, secundário e terciário da economia, sem preocupação com a educação geral.

Esses cursos foram criados para resolver o problema do déficit educacional do Brasil, e Mato Grosso adotou o seu primeiro curso CES em 1974 em sua capital, Cuiabá. A metodologia própria desses cursos fazia com que as pessoas que trabalhavam tivessem a chance de concluir o segundo grau. O ensino era personalizado e acompanhado de módulos instrucionais, que possibilitavam o estudo individualizado do aluno de acordo com a sua disponibilidade de tempo. A presença não era obrigatória e o atendimento era individual ou em grupo.

Cada aluno desenvolvia seus estudos por meio da auto-instrução, estudos dos módulos, uso da biblioteca e sala de vídeo. Os professores eram o ponto de apoio para atender às dificuldades dos alunos. O aluno poderia preparar-se por módulo. Depois de estar seguro, ia até o Centro de Estudos Supletivos e fazia a prova; caso fosse aprovado, passaria para o módulo seguinte.

A estrutura de funcionamento desta modalidade de educação supletiva proposta pelo MEC é apresentada por Soares (1995, p. 211, citado por Leonir Boff, 2002, p. 119) em sua tese de doutorado, que trata da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais:

Coordenação: atividade de rotina gerencial como planejamento,

supervisão, avaliação e controle dos trabalhos do Centro.

Tráfico: orientação da clientela no que se refere à sistemática de funcionamento do centro como: inscrições, acompanhamento, controle, distribuição didática de apoio e encaminhamento ao setor de orientação.

Material de estudo: incluindo os sub-setores de audiovisual e biblioteca, tem por finalidade propiciar à clientela recursos didáticos auxiliares ao processo de aprendizagem.

Orientação: orientar a clientela em relação a cursos e exames, assim como indicar o material de estudo mais adequado para cada caso; dar esclarecimentos individuais ou em grupo e fazer a pré e a pós-avaliação do rendimento da aprendizagem.

Correspondência: orientar os cursos por correspondência, definindo seus princípios, métodos e abrangência, sendo responsável pela parte pedagógica desses cursos.

Em 1981 foi instituído o Logos II, para o Estado de Mato Grosso. Esse foi um programa desenvolvido pelo MEC, com o objetivo de qualificar para o magistério professores não titulados que trabalhavam nas séries iniciais do primeiro grau.

A metodologia era diferente do CES, mantendo, porém, algumas semelhanças: o ensino era também personalizado, à distância, por meio do estudo de módulos, mas acompanhados por atividades presenciais com seções de micro-ensino, espécie de atividades práticas de orientação ao professor em sala de aula. Essa formação era para professores em exercício. A sala de aula funcionava como um laboratório de observação, investigação e “aplicação dos conhecimentos” adquiridos nos módulos e nos Encontros Pedagógicos.

Esses módulos permitiam aos professores estudar à distância e em seus próprios ritmos, com momentos de atendimento direto, por meio da realização de encontros. Estes eram realizados pelos orientadores e supervisores docentes (OSD), em locais denominados Núcleos Pedagógicos, que funcionavam em locais cedidos pela Prefeitura Municipal, como creches, escolas municipais ou em locais particulares, salão paroquial, colégios particulares, etc.

Nesses encontros, os professores cursistas realizavam diversas atividades – recreativas, culturais, técnicas, didáticas - para depois utilizar em suas próprias salas de aula. Vale ressaltar que essa modalidade educacional equivalia à escolaridade, na época, às 5ª à 8ª séries e ao 2º Grau completo.

A partir de 1981/1986, a Secretaria de Educação do Estado ampliou essa modalidade supletiva para 20 municípios e, para isso, criaram-se os NES – Núcleos de Estudo Supletivo. Os NES tinham o mesmo sistema de funcionamento e eram subordinados ao CES. Os NES funcionavam em Creches, Centros Comunitários, em salas ociosas do Ensino Regular ou em outras localidades indicadas pela comunidade. Por serem subordinados aos CES, que prestavam acompanhamento técnico pedagógico, esses Núcleos não tinham autonomia administrativa e pedagógica.

Em 1988, o Estado implantou os NEPs – Núcleos de Educação Permanente, diferentes das outras modalidades comentadas, pois, no caso, a escola recebia verbas para contratar professores. O NEP atendia ao ensino fundamental e médio na forma semipresencial, principalmente para alunos do meio rural, que não podiam vir à cidade todos os dias.

No mesmo ano em que foi implantado o NEP, também foi trabalhado com o SPG – Suplência de Primeiro Grau, desenvolvido em dois momentos: primeiro, preparava as pessoas para o Exame geral, em que o aluno fazia um exame especial para conseguir o certificado de primeiro grau.

No segundo momento o SPG deu-se como avaliação do processo, mas ainda havia o acompanhamento do Centro de Exames Supletivos e da Secretaria de Estado de Educação. O SSG – Suplência de Exames de Segundo Grau - permaneceu com a finalidade de preparar para o Exame geral, que era oferecido pelo Centro de Exames Supletivos.

O Modular foi criado pela Secretaria Estadual de Educação, para atender as pessoas jovens e adultas que não tinham condições de freqüentar a escola. O aluno estudava por módulo e tirava suas dúvidas com o orientador de aprendizagem. Esse projeto atendia ao primeiro e segundo graus. O PEB – Programa de Educação Básica - atendia a jovens e adultos da 1ª a 4ª séries.

2.5.2. O retrocesso dos Cursos dos NEPS – Núcleos de Educação Permanente para Cursos de Suplência

Todos esses cursos criados pelo MEC e implantados pelo Estado de Mato Grosso tinham como objetivo diminuir o índice de analfabetismo e aumentar o nível de escolaridade mato-grossense. A professora Vera Lúcia, entrevistada por Boff (2002), critica o Estado por retroceder das ricas experiências ocorridas a partir da implantação dos NEPs para o ensino

supletivo de educação de jovens e adultos, muito próximo ao ensino regular, a partir das chamadas Escolas de Suplência.

Esses cursos, em relação à formação de professores, principalmente o Logos II, deram oportunidades a vários professores da zona rural de obter sua qualificação, além do direito de prosseguir com sua formação. Estou citando o Logos II por fazer parte dessa formação.

Esse curso foi o que deu respaldo à minha trajetória profissional. A minha formação de segundo grau e magistério veio através do Logos II. Esse curso me foi de grande valia, pois trocávamos experiências de problemas ocorridos em sala de aula com classe multisseriada, muito comum aos professores da zona rural.

As OSD (orientadoras) permitiam debates e trocas de experiências nos momentos dos trabalhos em grupo, durante os Encontros Pedagógicos. As aulas do Micro-ensino também eram experiências enriquecedoras para a prática docente. Cada cursista deveria preparar uma aula de 15 ou 30 minutos e ministrá-la durante os encontros. Logo após, as orientadoras (OSD) comentavam-nas e todos percebiam o que estava “certo” e o que estava “errado”. Mesmo sendo tão dirigidos e impostos, alguns passos metodológicos para se ministrar uma aula, era isso que nos permitia fazer as nossas criações pedagógicas.

2.5.3. Projeto de formação e habilitação de docência na modalidade supletiva

Ainda na esteira da pesquisa do prof. Boff (2002), encontram-se informações, entre as décadas de 1990 a 2000, de que foi desenvolvido no Estado um segundo viés dentro da política de Educação de Jovens e Adultos, na modalidade de cursos supletivos, com a finalidade de qualificar os professores leigos para o magistério nas séries iniciais. Os projetos desenvolvidos foram:

- Homem X Natureza (na região Oeste de Mato Grosso);
- Inajá I e II (Baixo Araguaia);
- Futuro Certo/Geração – inicialmente com este nome e, posteriormente, com mudança do governo, o Projeto foi modificado e passou a chamar-se Projeto Geração.

Os Projetos Inajá I e II e o Projeto Geração foram um sucesso em toda a região em que foram desenvolvidos. Renasceu em cada professor, que morava no “sertão” dos municípios, uma nova esperança de continuar seus estudos. Esses projetos não tinham a intenção de oferecer apenas uma qualificação ao exercício da docência, mas também uma formação crítica e politizada. Por isso, eram tão enfatizados os pensamentos do educador brasileiro Paulo Freire.

Esses projetos tinham como princípios básicos a construção coletiva do trabalho pedagógico e o estabelecimento de relações entre o saber adquirido juntamente com os novos conhecimentos, para enfrentar situações problemas no sentido de desejar resolvê-las. Muitos professores estão dando continuidade aos cursos superiores, principalmente no Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas da UNEMAT que foi, de certa forma, uma extensão do Inajá I, representando a vontade e a força do povo da região do Baixo Araguaia. Ainda ligado às décadas de 1990 e 2000, está um projeto muito importante para os jovens e adultos mato-grossenses: o Projeto ALFA. Este merece destaque, pois a pesquisa realizada com a Educação de Jovens e Adultos ocorreu nesse projeto.

2.5.4. Projeto Alfabetização de Adultos (ALFA)

Segundo as pesquisas documentais realizadas por Boff (2002), o Projeto ALFA foi implantado no Estado de Mato Grosso em 1997, para diminuir a dívida social com a população excluída da educação escolar. Boff (2002, p. 145) afirma que esse projeto tinha por objetivos:

Minimizar os índices de analfabetismo no Estado de Mato Grosso, resgatando o papel de alfabetização como condição fundamental para uma inserção social e cultural mais eficaz dos indivíduos; compreender a alfabetização como uma construção social, no sentido de que a aprendizagem da leitura e da escrita não fosse limitada apenas à aquisição técnica e mecânica, mas que envolvesse nesse processo o entendimento da realidade de inserção do indivíduo, de modo a estabelecer conexões entre o saber, fruto da experiência, e o saber sistemático universal; e alfabetizar 124.288 jovens e adultos, considerando a faixa etária de 14 a 49 anos, a partir de 1997.

Boff (2002) faz uma nota de rodapé em relação à faixa etária entre 14 a 49 anos. Ele critica essa posição dizendo que, justamente na década em

que se afirma, conforme Jomtien, Hamburgo e Dackar, uma perspectiva de educação para todos ao longo de toda a vida, o projeto limita a idade máxima.

Interessante essa crítica, pois conhecendo ou desconhecendo essa informação, a Escola da Vida (nome fictício da escola pesquisada) não a considerou, uma vez que nela estudavam adultos de até 70 anos. Pode-se dizer que a maioria tinha mais de 50 anos. Enfim, as próprias metas estabelecidas pelo Projeto estão muito distantes de serem alcançadas.

Boff ((2002, p. 145)) elaborou o seguinte quadro para mostrar os números de jovens e adultos alfabetizados:

**QUADRO 5 – MATO GROSSO: JOVENS E ADULTOS
ALFABETIZADOS
ENTRE OS ANOS 1997/2000⁷**

ANO	JOVENS E ADULTOS ALFABETIZADOS
1997	11.115
1998	5.892
1999	5.249
2000	12.042
Total	34.298

Fonte: Secretaria de Estado de Educação/ CPP/EJA – Extraído do Site: http://www.seduc.mt.gov.br/jovens_adultos.htm, em 17/12/2001

De acordo com os dados da tabela, ainda está muito longe das metas serem efetivadas – de 124.288 para 34.298 ainda faltam 89.990 estudantes para adquirirem o direito de saber ler e escrever. Os dados da Secretaria de Estado de Educação informam ainda, que existem 189.566 pessoas analfabetas com idade de 15 anos ou mais, o que significa 11,9% da população que ainda não sabe ler e escrever.

A Secretaria de Estado de Educação estava desenvolvendo um projeto piloto em 11 municípios que faziam parte do Programa Comunidade Solidária, com a intenção de estender a outros 70 municípios em que a taxa de analfabetismo fosse superior a 15% e, num processo gradual, atingir a todos os municípios do Estado. Ainda pretendia-se dar continuidade aos cursos de pós-alfabetização no ensino de Suplência. Mas, para que isso acontecesse, necessitava envolver instituições governamentais, não governamentais e os movimentos populares.

⁷ O site da Seduc MT não tem novos dados em relação ao número de jovens e adultos alfabetizados de 2001 à 2007. Ela apresenta novas perspectivas de diminuir o analfabetismo em Mato Grosso por meio de diversos programas.

Enfim, a perspectiva que se tinha para o Projeto ALFA era o apoio de instituições internacionais, como a ONU para a Educação e a Ciência, UNESCO, UNICEF e Anistia Internacional. Dos órgãos federais, contava com o apoio do MEC, da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, e Banco do Brasil; dos órgãos públicos estatais, formalmente participaram a SEDUC, SECULT, SEJUC, SEPLAN, PROSOL, UNEMAT, BEMAT, CEE; das particulares foram incluídas a UNIC, IVE, ICE, SESI, a Pastoral da Criança, SINTEP e AME⁸. Boff (2002) ressalta que os dados obtidos sobre a alfabetização são confusos e que, apesar de constar como 34.298 pessoas alfabetizadas pelo Projeto ALFA, não há relatórios que registrem isso na SEDUC. De modo que, embora o projeto tivesse incluído muitos parceiros, do ponto de vista prático e efetivo, as contribuições foram muito limitadas. Essas limitações, segundo Boff (2002), poderiam residir no fato de que não foram devidamente esclarecidos aos parceiros quais seriam os papéis e as funções de cada um nesse projeto.

Os professores alfabetizadores deveriam ser estudantes de Pedagogia ou de outra Licenciatura. Além disso, deveriam ter capacitação condizente com a proposta teórico/metodológica do referido projeto. Deveria ser garantido material didático como: papel sulfite, papel pardo, cola, tesoura, caneta hidrográfica, cartolina, fita crepe, pasta para o arquivo dos trabalhos dos estudantes e pincel atômico.

Como material de apoio pedagógico, deveria ser garantido um kit contendo: um caderno com a proposta pedagógica do projeto, considerações sobre o processo de alfabetização, considerações sobre aspectos metodológicos da proposta de alfabetização e cinco cartilhas, cada uma tratando de um tema específico: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Vida; Trabalho; Cultura e Ambiente.

Estava previsto também no projeto: material de registro, com ficha de acompanhamento dos alfabetizandos, diário de classe, máquina fotográfica e filme para fotografar as turmas.

Cada estudante deveria ganhar um kit contendo lápis, borracha, caderno, régua, tesoura, apontador e uma pasta elástica.

A formação dos grupos de alfabetização poderia dar-se a partir da iniciativa de qualquer órgão ou instituição pública, instituições da iniciativa privada, organizações populares, associações, sindicatos, entidades e outros. Os grupos de alfabetização deviam ser compostos com um mínimo de 15 e no máximo 30 jovens e adultos alfabetizandos. O funcionamento,

8 Ver lista de Siglas.

os dias letivos e a carga horária diária deveriam ser definidos com os alfabetizandos, atendendo a suas condições e possibilidades.

O que foi percebido na prática durante os dois meses de pesquisa na Escola Vida? Se o projeto tinha alguma parceria além da SEDUC, não foi explicitado durante a minha convivência com a sala de aula. Material escolar era por conta dos alfabetizandos. Todo material pedagógico que a professora necessitava, com exceção do giz e dos quatro livros do Projeto ALFA ela tinha que comprar. Não havia assessoria pedagógica e tampouco capacitação para ser alfabetizadora. Essa capacitação, a professora conseguiu no Curso de Habilitação para Docência de Educação de Jovens e Adultos. Assim mesmo, não havia elos com a proposta do Projeto ALFA.

As aulas eram ministradas todas as noites das 19h às 21h dos dias úteis da semana. A turma era composta de dezessete alunos adultos, em sua maioria com idade entre 18 a 70 anos.

A professora providenciava outros apoios pedagógicos - trazia jornais de casa, para auxiliar em suas aulas, e algumas poesias e músicas regionais. Utilizou-se de um filme que ela mesma locou. Além disso, como apoio metodológico, confeccionava cartazes que levava para a sala de aula. Não levava o Diário, e as avaliações dos alunos eram descritivas, em forma de Relatório.

Dos parceiros, a professora, em uma conversa informal, confirmou que “recebia tudo pingado, recebia um pouquinho de um, um pouquinho de outro e era assim que saía meu pagamento, mas não sei quem eram os parceiros, dizem que tinha, mas não sei quem é”. Quanto à participação da SEDUC, era por meio de informações, como o horário da aula e a doação de quatro livros do Projeto ALFA, os quais a professora considerava muito bons.

O que se observava era uma professora com seus alunos trabalhando com dedicação e também a admiração de alguns colegas que trabalhavam à noite com jovens e adultos no ensino fundamental e médio.

Ela e seus alunos realizavam festas comemorativas, para os quais juntavam e se organizavam para comprar os ingredientes para serem consumidos na festa. A organização se dava no final da aula, sobre o que iriam fazer e o que cada um iria trazer para a festa. Cada um participava, mesmo com pouco dinheiro. Eram pessoas aposentadas, donas de casa, pedreiros, vendedores, ambulantes e desempregados que tinham o orçamento restrito.

Essa turma teve a duração de cinco meses. A professora queixava-

se que era muito pouco tempo para trabalhar com tanta diversidade de idade e de escolaridade. Alguns eram alfabetizados logo, outros, devido ao emprego, até mesmo fora da cidade, faltavam muito, o que dificultava o trabalho de ensino-aprendizagem. A partir do ano de 2000, houve outra organização sobre o trabalho de Educação de Jovens e Adultos, novo governo, novas propostas.

2.5.5. A Educação de Jovens e Adultos a partir do Ano 2000 no Estado de Mato Grosso

Nesta parte do estudo, sigo com comentários, de acordo com Soares (2002), sobre a Resolução nº 180/CEE/MT/2000; a Resolução nº 198/CEE/MT/00 e a Resolução nº 118/CEE/MT/2001. A preocupação com a Educação de Jovens e Adultos continua no Estado de Mato Grosso. Este vem afirmando algumas políticas públicas em prol dessa modalidade. Soares (2002, p. 8) afirma que:

Os governos estaduais têm criado projetos e programas com formatos bem distintos. Em muitos deles a EJA não tem sido assumida com prioridade na educação. Entre aqueles que elaboraram um programa para a área com forte impacto no atendimento podemos citar o Paraná, o Mato Grosso e o Rio Grande do Sul.

Isso é indicativo de que Mato Grosso tem assumido compromisso com essa modalidade educacional. A SEDUC, atualmente, vem se organizando em relação à Educação de Jovens e Adultos. Conta com uma sala para discutir as questões relativas a esse processo educativo e com o apoio do Conselho Estadual de Educação.

O Conselho Estadual da Educação de Mato Grosso expediu a Resolução nº 180/CEE/MT/2000, fixando normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Esse documento normativo começa conferindo direito a essa educação de um modo amplo, ao afirmar que ela, como modalidade da Educação Básica, constitui-se em oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades desse segmento social de alunos, cujo acesso à escolarização, na idade própria, foi interrompido nas etapas de Ensino Fundamental e Médio.

Na seqüência, a Resolução diz que: **modalidade Educação de Jovens e Adultos** é definida como oferta regular adequada de processos

formativos dessa espécie de educação; **Etapas** correspondem à Educação Básica, que se compõe pelo Ensino Fundamental e Médio; **Segmentos** são partes desse ensino, sendo o primeiro relativo aos anos iniciais e o segundo compreendido pelos anos finais; **Fases** como sendo a distribuição das habilidades e competências e de cada um dos segmentos e etapas correspondentes ao Ensino Médio; **Conteúdos significativos** definem-se como sendo os conhecimentos a serem adquiridos que levem ao crescimento pessoal, à inserção no contexto sócio-cultural e acesso a segmento e etapa, assim como prosseguimento em nível superior; **Perfil de saída** diz respeito aos objetivos a serem alcançados em relação às necessidades básicas de aprendizagens definidos pela escola à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e desta Resolução; e **Forma** como sendo o modo de estruturar a oferta do Curso.

Desse modo, demonstra-se como serão tratadas todas as nomenclaturas e definições do documento que, em seu Art. 3º e incisos I, II e III, faz abordagens acerca da importância das funções fundamentais da EJA – reparadora, equalizadora e qualificadora, já discutidas no Parecer nº11/ CNE/CEB/2000.

Quanto à oferta de Educação de Jovens e Adultos, cada órgão público deverá encaminhar um Programa para o Conselho Estadual, com a finalidade de conferir o direito de oferecer tal modalidade, estabelecendo uma política educacional integrada no contexto do Estado de Mato Grosso. Essa afirmação pode ser conferida nas disposições constantes do Art. 4º, nos seus parágrafos 1º e 2º, que determinam tais providências aos órgãos públicos de educação, no sentido de que esses órgãos encaminhem, efetivamente, aos órgãos Municipais e Estaduais de Ensino, o aludido Programa, bem como propostas circunstanciadas, todas adequadas aos termos da Resolução do Conselho e também às Diretrizes Nacionais do Sistema.

Os artigos 6º e 7º, confirmando as formas, a idade, a faixa etária e as fases, afirmam que os cursos podem ser organizados sob as formas presenciais, semipresenciais e à distância, observadas as restrições da LDB quanto a esta última forma. Consta que é imprescindível a atenção quanto à estruturação e duração dos cursos de acordo com cada segmento, cumprimento mínimo da carga horária e número de dias letivos, assim como observância de frequência em cada fase e distribuição de conteúdos significativos, inserção na fase adequada à etapa correspondente, de acordo com a verificação de habilidades e competências curriculares, com vistas à

aprovação e prosseguimento dos estudos.

Os Planos de Curso contemplarão conteúdos curriculares significativos que considerem habilidades e competências de acordo com as diretrizes nacionais para o Ensino Fundamental, bem como metodologia adequada e formas de avaliação condizentes com a sua finalidade. Contemplarão também perfil de saída, formas de certificação e organização, a fim de que possam ser aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, conforme dispõe o Art.11 da Resolução.

A primeira autorização do Curso incluirá proposta de regimento, bem como o cadastro dos Planos de Curso para efeito de conhecimento, acompanhamento e avaliação e terá validade de três anos, podendo ser renovada por igual período, após ser avaliado o primeiro, em processo regular, como previsto no Art. 12.

Para atingir a finalidade do programa é imprescindível que as escolas que ofereçam o Programa se apropriem de uma identidade como expressão de cultura própria, relacionada com as necessidades e potencialidades dos alunos, além de conter com uma formação adequada de professores e com processos pedagógicos que incluam carga horária conveniente, avaliação contínua e formas de socialização, entre outros aspectos complementares desse quadro de requisitos.

No que se refere à modalidade educacional à distância, a Resolução nº 198/CEE/MT/00, Art. 1º, tem como “uma modalidade pedagógica que amplia a dimensão espaço-temporal da escola presencial, possibilitando uma maior democratização da educação e do processo ensino-aprendizagem”, É acessível às instituições, que podem credenciar-se para tanto, desde que apresentem comprovantes de qualificação acadêmica e experiência profissional, com equipes multidisciplinares compatíveis com o nível em que pretendem atuar, assim como do corpo docente e dos orientadores e técnicos nos diferentes suportes de informação, meios de comunicação, além de infra-estrutura adequada aos recursos didáticos pertinentes.

Devem ainda comprovar que os cursos oferecidos são compatíveis com as demandas regionais, que se identificam com a vocação e a capacidade institucional ou rede de ensino, que contém com orientador de aprendizagem na condição de professor que exerça a atividade, com acompanhamento sistematizado dos estudos do aluno no curso, e que utilizem a modalidade de Ensino à Distância.

As escolas públicas (que são as que nos interessam na pesquisa), portanto, deverão elaborar um projeto político pedagógico para atender a

demanda da Educação de Jovens e Adultos. Este projeto deverá ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, conforme as exigências das leis, que normatiza a modalidade no estado de Mato Grosso.

No entanto, obter o reconhecimento do Curso requer certa burocracia; muitas escolas ainda não conseguiram atender às demandas em questão. Outra exigência da Resolução é a de que a escola tenha profissionais com formação adequada para dar conta de atingir a finalidade do programa educacional de Educação de Jovens e Adultos.

Assim, como a escola da “professora” Lurdes não conseguiu atender às demandas burocráticas, a EJA não foi implantada, deixando a professora e vários alunos frustrados, pois eles tinham esse sonho: dar continuidade em seus estudos por meio dessa modalidade, quando a maioria deles já estivesse alfabetizado.

O quadro demonstra uma síntese das Resoluções criadas para normatizar a Educação de Adultos em Mato Grosso.

QUADRO 6 – NORMATIZAÇÃO ATUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO⁹

DATAS	RESOLUÇÕES
2000	É criada a RESOLUÇÃO Nº 180/CEE/MT/2000; • Normas e ofertas da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino;
2000	É criada a RESOLUÇÃO Nº 198/CEE/MT/00; • Utilização da modalidade de Educação a Distância na EJA, Ensino Médio e Educação Profissional em nível técnico;
2001	É criada a RESOLUÇÃO Nº 118/CEE/MT/2001; • Autorização e reconhecimento de etapas e modalidades, em nível de Educação Básica (inclusive a EJA).

Essas Resoluções são fundamentais para os órgãos públicos e particulares elaborarem os seus processos de pedidos para ofertar a Educação de Jovens e Adultos, sejam eles presenciais ou à distância. Com base nessas Resoluções, cada escola poderá procurar fazer um estudo e elaborar seus Planos de Cursos com a caracterização de cada bairro e enviar para o Conselho. Vale ressaltar que uma das exigências mais difíceis de ser cumprida é a de ter profissionais preparados para enfrentar esse desafio.

Lembrando ainda que, mesmo com tantas Resoluções e Pareceres

⁹ RESOLUÇÃO N. 177/02-CEE/MT, Homologada em 26/6/2002.

legalizando o direito das pessoas de freqüentar uma educação escolarizada, a tabela abaixo mostra o número ainda assustador de pessoas que não conseguiram romper com a condição de “analfabetos”. Esses dados foram retirados do Programa Letração.

De 1950 a 2000, a taxa de analfabetismo no Brasil caiu de 56,6% para 13,6%, número bastante significativo. Só no Estado de Mato Grosso temos um universo de 224.760 pessoas não alfabetizadas, o que corresponde a 11,1% da população, conforme quadros a seguir:

QUADRO 7 – POPULAÇÃO NÃO ALFABETIZADA DE MT

TOTAL DA POPULAÇÃO	TOTAL DE NÃO ALFABETIZADOS	% NÃO ALFABETIZADOS
2.010.883	224.760	11,1

Fonte: IBGE 2001

QUADRO 8 – POPULAÇÃO NÃO ALFABETIZADA DE MATO GROSSO POR FAIXA ETÁRIA

15 a 24 anos		25 a 59 anos		60 anos ou mais	
Nº	%	Nº	%	Nº	%
17.555	8,31	132.268	62,63	61.344	29,04

Fonte: IBGE 2001

Mato Grosso tem uma extensão enorme de território - 901.420 km² - e 139 municípios, com jovens e adultos espalhados em todo esse espaço. Com esse contingente de pessoas consideradas analfabetas, as políticas públicas nacionais deveriam injetar mais verba nessa modalidade educacional. Embora a partir da nova Constituição haja um aumento progressivo das discussões a esse respeito, o Plano Nacional de Educação restringiu a Educação de Jovens e Adultos à alfabetização e às quatro séries iniciais.

Toda discussão sobre o movimento dos conceitos em relação ao seu movimento progressivo rumo a uma educação mais politizada, não foi contemplada no PNE, aprovado em 2000. Houve uma restrição no financiamento para a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o texto do Programa Letração, mais uma vez excluíram os “excluídos” do financiamento do FUNDEF. Como garantir uma educação de qualidade sem um financiamento adequado? Diante de toda essa discussão percebe-se que o governo anterior (Fernando Henrique Cardoso) não teve preocupação

com a educação em geral, e muito menos com a Educação de Jovens e Adultos.

2.6. Educação de Jovens e Adultos em Cuiabá – MT

Em Cuiabá, as instituições escolares também seguem as normas exigidas pelas Resoluções. Em conversas informais, diretores e professores afirmaram que essas exigências, muitas vezes, criam obstáculos para oferecer a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em algumas instituições. Segundo esses mesmos depoentes, o fato acontece devido às dificuldades de atender a parte burocrática do programa - escrever o Projeto Político Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos - a maioria das escolas não consegue fazer essa parte com facilidade.

Em Cuiabá, capital do Estado, temos treze escolas estaduais que oferecem a Educação de Jovens e Adultos de 1ª a 4ª séries. Elas variam o número de turmas entre uma a doze; somando-as há um total de quarenta turmas.

No Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), são 11 escolas estaduais com 69 turmas. Quanto ao Ensino Médio, são quatro escolas estaduais com vinte turmas. O contexto escolar aqui analisado é o das séries iniciais do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries. Portanto, são 11.097¹⁰ escolas estaduais ao todo, na capital, e apenas 13 delas oferecem a Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo dando certa prioridade para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pode-se considerar um número muito restrito de escolas que atendem essa educação. A diferença entre 13 escolas a 11.097 é muito grande.

De modo similar, mesmo com dados comprovados acerca do compromisso do Estado em relação à EJA, os professores têm reclamado sobre a falta de capacitação docente. Em geral, eles não estão preparados para o ensino da EJA. Esses dados foram comprovados, ao acompanhar o estágio das alunas do Curso Emergencial de Educação de Jovens e Adultos realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Concordo com as palavras do educador Paulo Freire que, quanto mais nos capacitamos, mais aumenta a nossa responsabilidade social e política. Por isso, necessita-se de formar professores não no sentido de somente

10 Esses dados foram obtidos na SEDUC/MT, na sala do Ensino Fundamental. São dados do ano de 2003.

teorizá-los, mas numa perspectiva política.

O/a professor/a da EJA precisa entender que ele/a necessita de saberes disciplinares, curriculares, mas é essencial o seu compromisso com esses homens e mulheres que vieram “tardiamente” sentar nos bancos escolares. São pessoas com diversos saberes experienciais e que procuram ler as letras, as palavras, os textos e compreender os seus contextos. Assim saberão, criticamente, ler sua realidade, buscando alternativas para uma real mudança de vida.

Desse modo, percebe-se que tanto o Brasil quanto o Estado fizeram um longo caminho nessa modalidade educacional. Ficou demonstrado que todas as situações de cada período histórico, em relação aos conceitos da Educação de Jovens e Adultos, modifica-se devido ao contexto político da sociedade.

O Estado de Mato Grosso, assim como o Brasil, apresentam propostas educacionais proveniente do MEC e tiveram sucessos e retrocessos. Não há uma política educacional de consenso entre os governantes: a cada mudança de dirigentes, os projetos também são modificados. Um exemplo disso foi à alfabetização popular criada pelo educador Paulo Freire. Toda seriedade existente em relação à Educação de Jovens e Adultos foi arrastada com a Ditadura Militar, voltando a ser rediscutida novamente a partir da década de 1980 a 1990 com a nova Constituição Federal. Outros programas surgiram ao longo dos anos, acompanhando a ideologia dos governantes de cada época.

Em Mato Grosso foi implantado o Projeto EJA, que valoriza o educando jovem ou adulto, e que também tem como perspectiva a capacitação de docentes e que estes sejam compromissados com a causa. Em Cuiabá, algumas escolas já atuam com essa modalidade educacional, mas em conversas informais com os professores da EJA, eles reclamam da falta de uma formação mais específica para essa área.

A professora Catarina Maria Garcia Castro¹¹ busca em Cury (2000, p. 74), as idéias que ele registrou sobre a importância da formação de professores da EJA:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade. Assim esse profissional do magistério

¹¹ Dissertação de Mestrado intitulada: **Perspectivas de professores e alunos das séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos, uma interpretação a partir da conceituação de Basil Bernstein**, defendida em Porto Alegre no ano de 2002.

deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Nenhum professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA).

Fica explícito, com esse pensamento, que ser professor de EJA carece de uma maior atenção à formação docente. Porque nessa formação necessita-se estar preparado para lidar com as complexidades, ter habilitação específica e saber dialogar com pessoas que já sabem identificar e valorizar a função social da escrita. Pude perceber isso durante as observações em sala de aula da professora Lurdes. Ela, por muitas vezes, frisou o cuidado que se deve ter como professora da EJA.

Desse modo, os professores têm razão por reclamar um maior acompanhamento pedagógico na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto social, as exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas a diferentes dimensões da vida das pessoas: à vida comunitária, à vida familiar, ao trabalho e à participação social e política. Portanto, essa modalidade educacional é considerada uma educação diferenciada e seus profissionais devem ser qualificados e compromissados com um trabalho docente também diferenciado.

CAPÍTULO 3

SABERES NECESSÁRIOS AOS PROFESSORES

Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação –
uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor.
Selma Garrido Pimenta.

3.1. Origens dos saberes dos professores e os seus saberes construídos

Os autores referenciais dessa pesquisa são: Berger & Luckman, (1998); Elliott (1994); Heller (1972; 1977;1982); Freire (2000;2002); Giroux (1997); Kincheloe (1997); Léopold; Perrenoud; Altet; Charlier (2001); Shulman (1982;1987); Stenhouse (1984;1987); Sacristán; Gómez (2000); Schön (2000); Tardif, (2002); Zeichner (2000). Eles foram selecionados, dentre outros, por dois motivos principais: primeiro porque dedicaram seus estudos à formação de professores que abordam os diversos saberes que compõem a vida profissional do professor e, segundo, porque discutem a prática educativa, focalizando o professor investigativo, reflexivo, político, dialógico e intelectual.

Para fazer essa discussão e com o auxílio teórico construí um conceito amplo sobre o que entendo por saberes: **uma rede entrelaçada de sentidos para diferentes sujeitos; são os “diálogos reconstruídos”; a religiosidade; as crenças; os relacionamentos familiar, social e cultural. Também são sentidos construídos relacionados à experiência profissional; as relações entre os sujeitos que partilham o mesmo espaço; a mesma profissão; os valores; a (re)construção dos significados apreendidos com o conhecimento da educação escolar e das outras ciências que compõem o conhecimento científico.**

Ao longo deste capítulo a discussão terá dois eixos norteadores, contendo nove sub-itens: 1) Origens dos saberes dos professores e os seus saberes construídos: a) Compreensão da vida cotidiana; b) Saberes da prática educativa; c) Saberes experienciais 2) A formação do profissional professor: a) Formação profissional; b) Saberes Pedagógicos, Disciplinares

e Curriculares (Tardif); c) Saberes pedagógicos do professor reflexivo (Schön, Zeichner e Isabel Alarcão); d) Saberes pedagógicos do professor investigador (Stenhouse e Elliott); e) Saberes do professor político e dialógico (Paulo Freire e Kincheloe). Todos esses autores ajudarão a discutir parte das respostas dos questionamentos e levando-nos a entender quais saberes são construídos na prática docente.

Todos esses itens são justificáveis para debater questões tão complexas como compreender como e quais saberes são construídos na prática docente. A profissão professor não depende somente dos saberes adquiridos com as ciências da educação e nem dos saberes pedagógicos como se pode ver ao longo desta pesquisa, mas depende também da sua formação pessoal, que não está dissociada da formação profissional. Nesse sentido, cada eixo teórico tem igual importância, pois foram levantados cuidadosamente para nortear a discussão.

3.1.2. Compreensão da vida cotidiana

Nessa discussão sobre saberes necessários aos professores, é fundamental a compreensão do que se entende por vida cotidiana. Busquei esse entendimento em Berger & Luckmann (1998) que colocam três aspectos importantes que fundamentam o conhecimento da vida cotidiana: – a realidade da vida cotidiana; a interação social na vida cotidiana; a linguagem e o conhecimento na vida cotidiana.

Entre as múltiplas realidades, a realidade da vida cotidiana é predominante. Para os autores ela está ordenada em torno do “aqui” e “agora”, é o presente do sujeito, é o foco da sua atenção. A realidade da vida diária não se esgota nessas presenças imediatas, mas abraça também os fenômenos que não estão presentes.

Já a interação social na vida cotidiana é partilhada com os outros. Essa realidade é apreendida num contínuo de tipificações que vão tornando progressivamente anônimas à medida que se distanciam do “aqui e agora” da situação face a face. As relações não se limitam aos conhecidos e contemporâneos.

Com a interação social cada sujeito busca a compreensão do seu cotidiano, e vai ampliando seus conhecimentos para interferir em sua realidade. Para isso, necessita também dos reforços de pensamentos dos clássicos para melhor entender as suas relações cotidianas e o seu “aqui e agora”.

Quanto à última dimensão, a linguagem e o conhecimento na vida cotidiana, tem a expressividade humana, pois é capaz de objetivações e subjetivações. Um caso importante de objetivação é a significação e a produção humana de sinais. A linguagem é um sistema de sinais vocais e é considerado o mais importante sistema de sinais da sociedade humana. A humanidade necessita da linguagem para viver, para comunicar, essência do ser humano.

Comunicamos com nossos alunos, com nossos pares e nesse diálogo diário criamos linguagens que, muitas vezes, outros interlocutores não são capazes de compreendê-las. Quando alguém usa um código com outro alguém para se comunicar é um indicativo de linguagem conhecida apenas pelas pessoas que conhecem aquele código. É em nosso cotidiano de sala de aula e fora dela, que vamos construindo nossa prática docente e ampliando nossos múltiplos saberes.

Busco ainda as posições de Caldeira (1993, p. 52) que, de acordo com as idéias de Heller, discute outros aspectos sobre a vida cotidiana. Com a palavra ela afirma que:

El individuo, de la vida cotidiana, considera su ambiente como algo “dado”, es decir, para él su campo de acción y sus alternativas ya están definidas y sus posibilidades limitadas; se apropia espontáneamente de los sistemas de usos, costumbres e instituciones de su ambiente y, es dentro de estos límites que construye su “pequeño mundo”; su comportamiento es pragmático, es decir, para él, lo fundamental es lo que garantiza el éxito de una determinada actividad; sus conceptos son generales y su conocimiento una mera suma de opiniones. Heller también subraya que la vida cotidiana se compone de tipos heterogéneos y jerárquicos de actividad y que estos tipos de actividad cotidiana no se constituyen en praxis¹².

Esses aspectos discutidos por Caldeira, inspirados em Heller sobre a estrutura da vida cotidiana, são necessários, segundo a autora, para a sobrevivência e a reprodução social. A mesma chama a atenção para o perigo da alienação na vida cotidiana que ocorre quando o indivíduo age com certa passividade no lugar onde nasceu. Não procura desenvolver atividades com autonomia consciente capaz de organizar sua vida cotidiana.

Caldeira (1993) alerta que, para isso, o indivíduo necessita de um mínimo saber cotidiano para que possa mover-se em seu ambiente. No cotidiano da prática docente, em seu trabalho de ensino, os professores

12 Caldeira (1993) explica em notas que: “Para Heller praxis significa acción transformadora consciente, por lo tanto las actividades de la vida cotidiana no forman parte de la praxis”.

podem mudar sua concepção de mundo, apropriando-se de práticas e saberes que podem ou não reproduzir a realidade social.

O docente, com esse saber constituído em seu cotidiano, precisa estar consciente do que se passa em seu entorno e, mais do que isso, refletir se ele é aceitável ou negável. Se aceitável, não necessita de mudanças, então é só dar continuidade à vida normal, pensando individual e não coletivamente. Essa ação é passiva e alienante, pois não produz questionamento e nem reflexão.

Se, ao contrário, a prática docente não está aceitável, pensa em agir em prol de uma comunidade e não individualmente, então ele provoca situações conflituosas com seus colegas de profissão, com seus alunos, com a comunidade e busca uma compreensão mais crítica da realidade sendo possível um diálogo com seus pares. Negando essa realidade, ele orienta para uma outra idealizada, o que leva o docente a traçar rumos objetivando agir e construir caminhos para modificar o ambiente onde vive.

Nesse domínio perceber-se que a alienação pode ou não ocorrer na vida cotidiana dos indivíduos, pois depende da visão de mundo que cada um foi construindo socialmente e culturalmente ou, no caso dos professores, depende da relação que mantêm com o conhecimento teórico.

A ação pedagógica da professora Lurdes, em sala de aula, demonstrou uma maior preocupação com os saberes experienciais, que deixa transparecer a utilização de aspectos dos saberes construídos na vida cotidiana como estratégia para enriquecer esses saberes. A compreensão do cotidiano da professora aponta aspectos relacionados às duas compreensões de vida cotidiana: a de Caldeira (1993) inspirada por Heller e a de Berger & Luckmann (1998).

Por meio de observações sistematizadas e conversas informais, notou-se uma preocupação da professora com as atividades do fazer doméstico. A professora, como tantas outras professoras nesse país em que a educação é uma das piores profissões em relação à remuneração, acumula o cargo dos afazeres domésticos.

Em sala de aula ela discute com seus alunos sobre a exploração do trabalho, falando da importância de ter um olhar crítico sobre a realidade que cada um vive. Portanto, não é uma ação transformadora, uma “práxis”, mas é um alerta aos seus alunos para que olhem mais atentamente o mundo que o rodeia. Pode-se considerar que a vida cotidiana é onde os saberes têm suas origens e onde, posteriormente, esses saberes vão sendo ampliados de acordo com outras formações.

Nesse sentido, a formação profissional é essencial para a vida docente e até mesmo para ampliar os saberes experienciais, busco maiores esclarecimentos em alguns autores que se debruçaram sobre essa temática – formação de professores.

3.1.3. Saberes da prática educativa

Entendo aqui como saberes da prática educativa escolar a experiência construída na sala de aula. Utilizo o termo que Schön (1998, p. 28) tomou emprestado de Michael Polanyi (1967), como “*conhecimento tácito*”, ou seja, “saber mais do que se pode dizer”. O saber está implícito em nossas vidas, em nosso fazer espontâneo. O saber pedagógico também está relacionado ao “conhecimento tácito”. A experiência adquirida, ao longo da profissão e da vida, faz com que, muitas vezes, ajamos dentro de uma determinada problemática espontaneamente.

Para dar continuidade a este pensamento, Nóvoa (1992, p. 25) enfatizou, em uma de suas pesquisas, a importância do investimento pessoal, pois ao construir sua identidade pessoal, o professor também está construindo sua identidade profissional.

Ainda na esteira dos pensamentos de Nóvoa (1992), as trocas de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua. Nesse diálogo, cada professor desempenha o papel de formador e de formando.

Seguindo esse pensamento, Schön (1998, p. 36) argumenta que: “Uma prática é feita de fragmentos de atividade, divisíveis em tipos mais ou menos familiares, cada um dos quais sendo visto como vocação para o exercício de certo tipo de conhecimento”. Assim, a prática pedagógica vai se tornando um conhecimento familiar, mas não é estática, pois traz inúmeras problemáticas, sendo necessário refleti-las no sentido de “buscas” para tentar solucioná-las. É essa a interpretação para o termo “vocação”: é preciso ter compromisso e afeto pela nossa prática, pelos nossos conhecimentos, de outra forma ela se torna vazia e repetitiva.

O autor denomina esses conhecimentos em “*conhecer-na-ação*”. Conhecemos nossas ações, mas muitas vezes é impossível torná-las verbalmente explicável. Qualquer que seja a linguagem utilizada, o ato de conhecer está na ação. Esse conhecer tem suas raízes no contexto social, junto às instituições com as quais compartilhamos e com a comunidade de

profissionais, ou seja, no ambiente particular da profissão de cada um.

De acordo com a visão da reflexão-na-ação, os profissionais vão construindo situações de sua prática, não somente relacionando ao talento artístico profissional, mas também a outras competências profissionais.

Schön (1998, p. 39) considera que “quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam”. Assim, aprendemos as convenções, os limites, os repertórios de modelos para o processo de conhecer-na-ação. Por isso é importante aprender por conta própria, construir nossa prática de acordo com nossa cultura e costumes, acrescentando que é importante aprender com os outros, trocar experiências acumuladas. Tudo isso enriquece a nossa prática e aponta para necessidades de mudanças.

O autor chama a atenção afirmando que os profissionais têm percebido como aspectos centrais da profissão as “*zonas indeterminadas da prática*”, que são a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores. Quando os profissionais não conseguem responder aos conflitos de valores, quando violam seus próprios padrões éticos, quando suas expectativas ficam aquém, então estão sujeitos a expressões de desaprovação e insatisfação.

Dentro desse contexto Schön (1998) propõe aprender com a reflexão-na-ação a reconhecer e aplicar regras, fatos e operações-padrão, a raciocinar a partir das regras gerais até casos problemáticos, de forma característica daquela profissão e, somente então, desenvolver e testar novas formas de compreensão e ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham¹³.

A base de conhecimento pessoal, segundo L. S. Shulman, “é um modelo lógico de conhecimento para a base de conhecimento profissional para o ensino”. O trabalho pedagógico necessita dos outros conhecimentos que o professor vai construindo associados ao conhecimento pessoal.

Os conhecimentos experienciais, ou seja, aqueles adquiridos na sua

13 Há duas questões nesse ponto e elas têm igual importância. A primeira é que o ato de conhecer-na-ação, característico de profissionais competentes em um campo profissional, não é o mesmo que conhecimento profissional ensinado nas faculdades. Em um dado caso, o relacionamento entre os dois tipos de conhecimento deveria ser tratado como uma questão aberta. O ato ordinário de conhecer-na-ação, por meio da reflexão-na-ação pode ser uma aplicação do conhecimento profissional baseado em pesquisa ensinado nas escolas, pode ser sobreposto a ele ou pode não ter nada a ver com ele. Esse argumento é semelhante ao usado por Charles Lindblom e David Cohen em *Usable Knowledge* (1979).

A Segunda questão é que profissionais competentes, muitas vezes, têm a capacidade de gerar um novo processo de conhecer-na-ação por meio da reflexão-na-ação desenvolvida em determinadas zonas da prática. As fontes de conhecer-na-ação incluem essa reflexão-na-ação e não são limitadas à pesquisa produzida pelas escolas profissionais das universidades. (notas do autor D. Schön).

vida pessoal, com a família, com os vizinhos, com a religiosidade e com outras instituições que o professor participa, também são exemplos de saberes adquiridos ao longo da vida. As decisões tomadas em sala de aula não estão separadas do viver.

O professor ao trabalhar um conteúdo pode atribuir-lhe nova vida, novas interpretações, de acordo com a sua turma de alunos e também com o seu conhecimento pessoal. Zabala (1998, p. 30) argumenta que - “como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades”. Dessa forma, os conteúdos usados em ou extra-sala de aula não se restringem a um conhecimento ligado aos conceituais, mas possui uma maior abrangência de entendimento no processo do raciocínio pedagógico.

Nesse entendimento partilho com os autores (Paquay; Perrenoud; et al, 2001) que, em primeiro lugar, os professores constroem seus saberes através da experiência e vão ampliando-os com outros conhecimentos adquiridos em outras instituições dando maior qualidade aos seus trabalhos pedagógicos. Nesse caso entrariam os esquemas de ação que os profissionais refletem antes, durante e depois da ação.

Mas para isso é necessário enfatizar a importância da formação contínua do professor. Ele precisa estar instrumentalizado com atividades pedagógicas para auxiliar seus alunos a construir essa leitura que não é espontânea. Também nesse sentido, são importantes os estudos de interação em sala de aula.

A atitude de analisar o próprio trabalho leva o professor a uma conscientização sobre suas práticas de ensino, bem como a perceber a criação de novas significações sociais que podem levar à transformação, dentro dos limites impostos pelas instituições sociais. Entendendo os saberes experienciais como relevantes na prática educativa escolar, essa discussão terá continuidade com fundamento em um único autor, Tardif (2002).

3.1.4. Os saberes experienciais

Enfatizar os saberes experienciais é essencial nesta pesquisa, pois esse saber foi muito explorado pela professora Lurdes. Em todos os momentos de sua prática pedagógica era percebido o valor que ela destinava

a esse saber, acima de outros saberes adquiridos, que Tardif (2002, p. 38-39) chama de “saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos”, os quais serão aprofundados no item sobre a formação profissional.

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

É interessante que os saberes experienciais, na perspectiva deste autor, englobam outros saberes. Estes estão ligados ao cerne do “eu profissional” e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, e isso lhe confere um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo.

Em sua análise sobre os saberes experienciais, o autor (2000, p. 109-111) registra as principais características e algumas delas são aqui apresentadas:

- O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores.
- É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho.
- É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos.
- É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimento unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
- É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.
- É um saber complexo, não-analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.

- É um saber aberto, poroso, permeável.
- Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado.
- É um saber existencial.
- Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva.
- É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.
- Por fim, é um saber social.

Todos esses tópicos mostram que os saberes experienciais são bases para todos os outros saberes. Neles estão contidos os saberes construídos não somente na prática docente, mas também os saberes adquiridos na vida cotidiana. Pode-se dizer que existem diversos saberes dentro dos saberes experienciais. O saber experiencial ligado ao saber ensinar dos professores é modelado, adquirido, conforme mostra a experiência deles. O saber pouco formalizado, o saber prático, o saber personalizado e o saber social são saberes que estão a serviço da ação. É muito mais a consciência no trabalho do que a consciência sobre o trabalho que modela a identidade daquele que trabalha.

Sendo assim, o saber social leva o ator a interagir com diversas fontes sociais de conhecimentos. O ator posiciona-se diante de outros conhecimentos e os hierarquiza em função de seu trabalho. Por isso é fundamental a formação profissional.

3.2. A formação da profissão professor

São vários os conceitos que descrevem as perspectivas de formação do professor. Depois de analisar várias delas, Donnay e Charlier (1990) definiram que o professor profissional como um formador deve explicitar o projeto de formação. Nas palavras destes autores, no texto de Paquay et al. (2001, p. 88), este profissional:

- Leva em conta de maneira deliberada o maior número de parâmetros possíveis da situação de formação considerada;
- Articula-os de maneira crítica (com a ajuda de teorias pessoais ou coletivas);
- Considera uma ou várias possibilidades de condutas e toma decisões de planejamento de sua ação;
- Põe-nas em prática em situações concretas e recorre a rotinas para assegurar a eficácia de sua ação;
- Ajusta sua ação de imediato se perceber que isto é necessário (reflexão na ação);
- Tira lições de sua prática para mais tarde (reflexão sobre a ação).

Nessa perspectiva, estes mesmos autores (2001, p. 88) levam em consideração o planejamento das ações e as decisões tomadas são adaptadas durante o planejamento. O profissional que se deixa ser interpelado pela realidade tem uma atitude favorável ao aprendizado a partir da prática. Acrescentam ainda que essa definição combina com duas abordagens – “define o planejamento como um processo de tomada de decisão e do tratamento racional da informação e a fase interativa como o produto da ativação de esquemas de ação e de reflexão na ação”.

Isso quer dizer que a fase interativa e a fase do planejamento seriam privilegiadas para uma reflexão na ação, enfatizando o saber construído pelo professor a partir de sua prática, combinando com as idéias de Schön. Para Paquay, Perrenoud, inspirados em Schön, o aprendizado na e a partir da prática constituiria uma característica profissional. O aspecto ressaltado pelos autores é que essa definição abarca apenas a atividade do professor: a gestão dos aprendizados em sala de aula.

Nesse contexto, percebe-se que para discutir os saberes deve-se passar também pela formação profissional que é um dos aspectos em que o professor adquire competências para a sua profissionalidade.

Paquay et al (2001), inspirado em Raymond (1993), afirma que a construção das competências não está solta, mas sim articulada por meio de três registros de variáveis: 1.saberes, 2.esquemas de ação e 3.um repertório de condutas e de rotinas disponíveis. Aqui interessa mais a primeira variável: saberes.

- *Saberes do professor* - estes são construídos pelo próprio professor, transformados e construídos a partir da prática ou de

suas experiências vividas no âmbito escolar. Essas teorias pessoais serviriam para avaliar saberes pertinentes de outras fontes.

- *Saberes para o professor* - esses saberes seriam elaborados por outras instâncias, em contextos distintos daqueles do professor, que deveriam sofrer múltiplas transformações para serem utilizados pelos professores em um contexto particular.

Os saberes do professor estão claramente definidos e são construídos por ele mesmo por meio de sua prática docente e das experiências que vai acumulando no convívio com os colegas, com os alunos e com a sua vida cotidiana. Nesse sentido, estaria formulando suas próprias teorias. Por isso, os saberes para o professor estão interligados aos saberes do professor. O professor, nesse caso, precisa compreender esse contexto distante, passar por transformações e aliar-se a este contexto para fazer modificações no meio onde vive.

Quando o professor consegue distanciar-se e fazer uma auto-avaliação sobre o seu trabalho docente, então ele já construiu as competências discutidas nessa parte. Há uma necessidade emergente de trabalhar, na formação de professores, tais competências, para que eles possam sair de sua formação com capacidade de atuar efetivamente dentro e fora da sala de aula. Dentro dessas capacidades, outros saberes construídos na formação vão se ampliando e estendendo-se aos saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares.

3.2.1. Saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais

A partir de agora serão discutidos os diversos saberes necessários aos professores para atuar em sua prática docente. No plano institucional é no decorrer de sua formação que eles entram em contato com as ciências da educação. Nesse sentido, os conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores. Apoio-me, basicamente, na opinião de Maurice Tardif (2002). O autor critica a visão fabril dos saberes, ou seja, aqueles que dão ênfase somente à dimensão da produção. Tardif (2002, p.35) afirma que, atualmente, todo saber, quando atinge um certo grau de desenvolvimento e sistematização, é integrado aos processos de formação institucionalizados.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

Nesse aspecto, concordo com o autor que, quanto mais experiência o professor tiver em sua profissão, mais enriquecedor tornará esse saber. Compreendendo assim, este saber sistematizado e formalizado, passa a fazer parte da formação do saber docente. Os dois saberes (saberes e produção de saberes) devem caminhar juntos sem separação, pois um precisa do outro e tudo faz parte do saber docente.

Tardif (2002, p 36) define o saber docente como: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

A diversidade de saberes torna-se plural, pois são construídos ao longo da formação pessoal e da formação profissional (das ciências da educação e das ideologias pedagógicas). Para o autor (2002, p. 36) os saberes profissionais são “... o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação”.

No plano institucional a articulação entre essas ciências e a prática docente ocorre por meio da formação inicial ou contínua dos professores. Nesse sentido Tardif (2002) esclarece que a prática docente não é apenas um objeto de saber das Ciências da educação, mas também uma atividade que mobiliza diversos saberes que ele nomeia de saberes pedagógicos. Os saberes pedagógicos são definidos pelo autor (Tardif, 2002, p.37) como:

a) Saberes pedagógicos

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação, incorporando-se na formação ideológica do professor, que auxilia na forma do saber-fazer, além de algumas técnicas.

É preciso considerar, nessa direção, um conjunto de relações interativas para facilitar a aprendizagem dos alunos e dos professores, determinando, como ponto de partida, o próprio planejamento.

Zabala (1998, p. 92) coloca algumas características das funções do planejamento que é uma tarefa de suma importância para o professor. Por isso,

- a) Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem.
- b) Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização.
- c) Ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer; sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo.
- d) Estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários.
- e) Oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara.
- f) Promover atividade mental auto-estruturante que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de meta-cognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem.
- g) Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididas pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a auto-estima e o autoconceito.
- h) Promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção.
- i) Avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a auto-avaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade.

Toda a complexidade dos processos educativos faz com que haja a

necessidade do professor valorizar o planejamento, mesmo sabendo que não se pode prever o que acontecerá em uma aula. Este é mais um motivo para planejar diversas ações com a finalidade de dar conta de atender as diversas demandas do ensino-aprendizagem. O planejamento está inserido nos diversos saberes – pessoal e profissional.

Esclarecendo os conceitos sobre os diversos saberes, que também fazem parte do saber docente e saberes profissionais, é importante discutir sobre os que advêm diretamente da formação profissional – saberes disciplinares e curriculares. Tardif, (2002, p. 38) aponta como **saberes disciplinares**: “Saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”.

Á formação de professores depende desses saberes. Eles emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Integram-se na formação universitária e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. É importante para o professor ter conhecimento da sua disciplina, aliado a outros saberes como os já discutidos nesse texto.

Antes de discutir os saberes curriculares, é necessário ver a própria questão do currículo, para Sacristán (2000, p.147), não há uma definição de currículo.

...Se compreenderá a dificuldade de oferecer uma definição válida de currículo que seja aceita universalmente. Não a demos, nem tem sentido dá-la, ainda que exista uma infinidade. Todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e a compreensão de currículo depende de marcos muito variáveis para concretizar seu significado.

Na concepção do autor (2000, p. 148), existem várias definições, mas terminam ficando limitadas. Como em qualquer conceituação, é importante fazer as seguintes considerações:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com

capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem idéias e prática reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalidade docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.

Na esteira do pensamento de Sacristán (2000), é importante o entendimento curricular. Muitas vezes, os próprios professores não fazem parte de sua estruturação. Ficam como meros consumidores de idéias, colocando-as ou tentando colocá-las em prática independente de sua concordância e de seus saberes curriculares.

Os saberes curriculares são considerados essenciais para a formação dos sujeitos que procuram a educação escolar. Toda instituição escolar adota estes saberes de acordo com suas concepções epistemológicas e pedagógicas como modelo da cultura e formação erudita.

Tardif (2002, p. 38) define esses saberes curriculares que “... correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. Esses saberes fazem com que os professores devam aprender a aplicar, pois se apresentam sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos).

Para Zabala (1998, p. 167-168), os materiais curriculares são muito importantes, pois eles são os elementos que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam. Essa visão pode ser ampliada para proposta de projetos educativos e curriculares da escola. Enfim, eles são essenciais para a formação do professor, mas sozinhos não enriquecem a prática docente. Assim, percebe-se que os saberes curriculares andam em consonância com os outros saberes.

Vale ressaltar que todo bom profissional tem por objetivo ser competente em seu ofício e isso só pode ser alcançado com estudo, troca de experiência com os colegas, diálogo com seus alunos e todos os envolvidos na educação escolar, pois todo professor deve refletir sobre seu trabalho pedagógico.

3.2.2. Saberes pedagógicos do professor reflexivo

Ao ser entrevistado por alguns professores universitários, Zeichner, ao referir-se à formação de professores para o século XXI, faz sugestões pertinentes sobre temáticas da educação de professores.

Esse autor afirma que se deve preparar os professores para trabalhar com os filhos das classes populares, para que possam ter uma educação de qualidade; exterminar com o sistema desigual de escolarização entre ricos e pobres; os professores devem ser “sacudidos”, de modo a avaliar e reavaliar o que eles aprenderam; rever programas educacionais, verificar de onde estão partindo as propostas, averiguar possibilidades de as reformas serem sugeridas a partir das bases dos profissionais da educação; deve haver uma conexão entre a pesquisa e a prática, pois a formação de professores está quase somente ligada à bibliografia acadêmica, baseia-se em estudar se a aprendizagem é cognitiva ou sociocultural, há pouco reconhecimento de teorias produzidas por aqueles que estão na prática.

Portanto, deve haver um equilíbrio entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos que estão na prática. Outras alternativas – parcerias entre universidades e escolas para a formação continuada dos professores e co-participação em pesquisas; valorizar o lado criativo dos professores; agir ensinando professores a problematizar, como parte do currículo, essa visão de escola que serve à economia global; mudar a política do trabalho de formação de professores nas universidades, pois tem um “status” muito baixo no interior dessas instituições.

Os professores devem estar conectados e comprometidos com a comunidade em que trabalham daí a importância de fazer parte dessa mesma comunidade. Pensamentos parecidos com os de Zeichner (2000, p. 5-15), sobre os saberes pedagógicos do professor reflexivo, são assumidos por Schön (1998), segundo os quais, profissionais da educação devem ser compromissados, reflexivos, intelectualizados teoricamente, partindo dos problemas reais das práticas pedagógicas.

Essa discussão sobre professor reflexivo é acentuada também por Alarcão (1996, p. 175). Ela discute a questão do professor reflexivo, elaborando alguns questionamentos importantes para o entendimento desse termo sobre o qual não há um conceito pronto e acabado. Ela indaga: “o que é ser-se reflexivo, afinal? Quem deverá ser reflexivo? Para que ser-se reflexivo? Sobre quê ser-se reflexivo? Como ser-se reflexivo?” Portanto, são cinco questões que precisam de respostas e ela vai elaborando-as num

diálogo compreensivo. No que diz respeito à primeira pergunta, “o que é ser-se reflexivo”, ela responde:

A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante: une cognição e afetividade num acto específico, próprio do ser humano.

É pertinente essa resposta. Só refletimos algo quando esse algo incomoda. Essa reflexão é somente para aquilo que acreditamos sobre o que temos vontade de investir. Esse movimento se faz em direção da afetividade, ou seja, pensamos em uma forma de melhorar algo, se gosto ou tenho curiosidade de investigar. Esses dois sentimentos levam as pessoas a querer modificar sua realidade. É por isso que o docente e seus alunos não podem livrar-se deles no cotidiano escolar.

A instituição escola está inserida no contexto social. Sendo assim, todos os envolvidos na educação escolar deveriam sentir-se mais responsáveis pelos problemas sociais que assolam as realidades brasileiras, no sentido de que somos cidadãos e buscamos o bem coletivo.

Em relação à segunda pergunta: “quem deverá ser reflexivo?”, Alarcão (1996, p. 176) responde: “não só os professores, mas também os alunos”. Ambos devem, portanto, refletir no tipo de ação que irão fazer. Agir para quê? Para quem? A autora, nesse sentido, afirma que, para ser professor, é preciso ter a clareza de quem sou eu e por que tomo determinadas atitudes no lugar que ocupo na sociedade.

Por isso tudo, esse foco deve ser voltado também para o aluno, para sua capacidade de pensar, seu saber sobre sua reflexão prática e sua capacidade de gerir a própria aprendizagem. Fatores que levam à terceira questão: “para que ser-se reflexivo?”

Alarcão (1996, p. 179) trabalha com os **dois níveis – do professor e dos alunos, abordando duas dimensões: dimensão formativa e pragmática**. Ela faz essa discussão em três comentários:

O primeiro tem a ver com a relação entre a reflexão e a ação. O segundo comentário tem a ver com a relação entre reflexão e conhecimento e constitui uma das minhas preocupações relativamente ao possível esvaziamento dos conceitos de professor reflexivo/autônomo e de aluno autônomo, também ele reflexivo. Quando reflectimos sobre uma ação, uma atitude, um

fenômeno, temos como objecto de reflexão a acção, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas para compreendermos precisamos de os analisar a luz de referentes que lhe dêem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo.

Para que se faça uma acção primeiramente devemos refletir sobre a mesma. Para isso, necessita-se do conhecimento da situação a qual se quer refletir para agir. Então, lançamos mão dos saberes que já temos construídos e buscamos neles referenciais para auxiliar-nos na tarefa de resolver as difíceis decisões que tomamos para buscar algo que acreditamos ser o melhor para aquilo que queremos agir.

A quarta questão – “*sobre que ser-se reflexivo?*” A autora (1996, p. 179) sabiamente responde com duas máximas: “*Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino. Aluno: conhece a língua que aprendes e conhece-te a ti mesmo como aluno para te assumires como aluno de línguas*”

Várias interpretações podem se dar a essas duas máximas. Entendo que para o professor ter compromisso com o seu trabalho, precisa em primeiro lugar encarar com seriedade a sua profissão. Essa seriedade é o que o faz refletir sobre os problemas que surgem no dia a dia do contexto escolar. Para isso será necessário que ele reconheça qual é o seu lugar na sociedade, pois se identificando no seu espaço social, ele vai agir com afetividade e curiosidade, procurando resolver as problemáticas do seu meio de atuação.

Quanto ao aluno, também deve saber qual é o seu lugar, principalmente o de estudante. Se ele refletir que necessita das informações que a educação escolar oferece, terá maior paixão pelos estudos e maior compromisso com a realidade em que vive. É importante esclarecer que não acredito em milagres que a escola pode fazer para mudar a sociedade. Ela sozinha não dá conta de educar a sociedade, mas é uma forte aliada de outras instituições educacionais para buscar uma transformação social.

A última questão – “*como ser-se reflexivo?*”, usando o texto de Flávia Vieira (1994), a autora (1996, p. 181) afirma que: “*As estratégias de formação reflexiva articulam-se com princípios de formação que define como: enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teoria e prática, introspecção metacognitiva*”.

Nesse pensamento, o processo de formação implica o sujeito num processo pessoal que, ao indagar-se, está buscando uma compreensão do

mundo que o rodeia.

Enfim, todos os questionamentos sobre o processo do ato de refletir levam a pensar sobre a importância da reflexão-ação do ato educativo. Toda profissão tem sua dimensão educativa e valorativa e a profissão-professor tem dimensões muito amplas. Uma delas é a de pretender formar sujeitos com capacidade de formar opiniões, tomar decisões e criar condições para modificar a realidade em que vive.

Enfatizo que a educação escolar não resolve tudo, é apenas uma parcela dos tipos de educações, mas com grande poder de educar ou deseducar, por isso é necessário que o professor seja também um investigador dos problemas de sua comunidade, da realidade onde vive, para compreendê-la e buscar alternativas de melhorá-la.

3.2.3. Saberes pedagógicos do professor investigador

Segundo Serrão (s.d), Stenhouse (1984, 1987); Elliott (1990), a prática docente é *locus* da produção de conhecimento. Eles concebem a investigação inerente ao exercício profissional neste campo. Explica Serrão:

Entendem os autores que o professor, cotidianamente, depara-se com problemas oriundos de sua prática, que requerem soluções a fim de prosseguir seu trabalho. O professor recupera o que tem acumulado para solucionar os problemas encontrados. Assim, na tentativa de resolvê-los, produz necessariamente conhecimentos. O conhecimento, portanto, é produto da sua experiência. Nesse sentido, a teoria assume um papel de mediação entre uma prática passada e uma prática presente, visando a transformação dessa última, uma vez que ela se torna fonte de problemas que geram ações e saberes e o professor torna-se, então, um pesquisador.¹⁴

Cada professor produz seu conhecimento conforme sua singularidade. Não se pode desprezar o seu contexto histórico-cultural. O que guiará sua ação de investigação é o seu senso crítico. Cada sujeito professor procura realizar sua prática para o exercício do bem. Tenta fazer o melhor possível para auxiliar seus alunos a buscar a compreensão dos saberes curriculares que irão auxiliá-lo a interpretar sua realidade e interagir com seus saberes construídos ao longo de suas experiências.

¹⁴ Artigo extraído de um site da Internet, seu título é: “A busca de uma prática pedagógica que supere a racionalidade técnica: sonho de uma noite de verão”. Maria Isabel Batista Serrão (UFSC).

É nesse sentido que Stenhouse (1984, 1987) e Elliott (1990), como afirma a autora, tentam explicar a questão da importância da produção de conhecimento como produto da experiência. O professor comprometido com sua prática pedagógica, ao ver-se diante de um problema, tenta solucioná-lo de alguma forma e, nessa tentativa, ele produz conhecimento.

Essa expressão sobre investigação-ação, Elliott, 1983b; Elliott (1994, p. 95), foi elaborada por Kurt Lewin (1947). Ainda que tenha surgido com as idéias de Aristóteles, Lewin a criou para descobrir uma forma de investigação, discutindo sobre duas abordagens, caracterizando-as da seguinte maneira:

1. Se trata de una actividad emprendida por grupo o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir “el bien común”, en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de “auto evaluación” en relación con determinadas concepciones individualistas del bien.

2. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la practica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las practicas sociales se consideran como “actos de investigación”, como “teorías-en-la-acción” o “pruebas hipotéticas”, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra. Las estrategias docente suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva constituyen na forma de investigación-acción. Si se considera una práctica social como la enseñanza como una actividad reflexiva, la división del trabajo entre prácticos e investigadores se desvanece. La idea de investigación-acción de Lewin hunde sus raíces históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos.

As características aqui discutidas são importantes para entender o que significa investigação-ação. A primeira abordagem clarifica que o investigador tem interesse em modificar sua realidade para o bem coletivo de sua comunidade. Por isso, ele investiga e age ao mesmo tempo. Esse movimento se faz de acordo com os valores sociais daquela comunidade.

A segunda abordagem enfatiza o trabalho docente numa perspectiva de investigação-ação, ou seja, do professor investigador. Nesse sentido, o docente considera todos os valores educativos da comunidade na

qual trabalha, reflete sobre os problemas que vão surgindo e sua ação é direcionada em tentativas de solucionar os problemas.

Desse modo, ele investiga sua realidade e, através do ensino, em conjunto com seus alunos, procura realizar atividades que dêem suporte para a superação dos problemas sociais que aparecem. O professor investigador é o prático e o investigador ao mesmo tempo. Não há uma divisão de trabalho entre o professor que faz a pesquisa e o professor que trabalha em sala de aula.

Essa prática é desconhecida por grande parte dos profissionais da educação, em especial para os que trabalham com as séries iniciais. O pensamento que se tem de ensino nessa dimensão da categoria ainda não ultrapassa os muros da escola. Ainda há uma barreira que separa o investigador do profissional que atua na educação escolar.

Assim, podemos afirmar que a investigação-ação é um processo que se modifica continuamente em um espiral de reflexão e ação. Esse espiral inclui estratégias de ação para resolver os problemas do contexto em que vive a professora. Os professores, por sua vez, não podem fugir dos problemas difíceis de serem resolvidos que vão surgindo no cotidiano de sua comunidade e interferindo em seu fazer pedagógico. Para atacar as problemáticas ele precisa fazer uma investigação e tentar superá-las através da ação coletiva. Mas, para isso, o professor investigador necessita de dois outros saberes que devem fazer parte da sua formação – o saber político e o saber dialógico.

3.2.4. Saberes do professor político e dialógico

Ao iniciar essa reflexão sobre a formação do professor dialógico e político, é importante pensar, em primeiro lugar, nos fundamentos teóricos de Paulo Freire.

O diálogo, para Freire (2000), é tido como um fenômeno humano: a *palavra*. O educador (2002, p. 78) revela que não é qualquer palavra:

A palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Nesse sentido, o professor, ao se inscrever num trabalho dialógico, busca, junto com seus pares, a esperança e a fé nos seres humanos enquanto sujeitos que constroem sua própria história e a possibilidade de transformar o mundo na conquista da libertação da humanidade. Freire (2002) afirma que, para fundamentar o diálogo, necessita-se de amor, valentia, liberdade, humildade, esperança e fé na humanidade.

Essa é uma prova de que o amor é base para os corajosos que lutam a favor dos oprimidos. Aos jovens e adultos iletrados foi negada a leitura da palavra escrita. Essa leitura é fonte somativa para a compreensão da realidade dos indivíduos e do mundo.

Por isso, o professor deve ter uma postura dialógica para compreender que, muitas vezes, o silêncio de seus companheiros (alunos e alunas) é uma forma de desespero, de fuga do mundo injusto e incerteza do caminho a tomar. Portanto, o diálogo deve começar na pesquisa, na busca do conteúdo programático. Para Freire (2000, p. 115), esse buscar do conteúdo programático é o que inaugura o diálogo. Um diálogo que tenha “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade”. É nesse momento que acontece a comunicação.

Segundo as idéias desse autor, para conseguir uma educação em uma sociedade em transição, inserida num processo democrático fundamental, necessita-se de uma educação com capacidade de colaborar para a organização reflexiva do pensamento do povo.

A realização de uma educação crítica, na percepção do educador Paulo Freire (2002, p. 115), dá-se: “num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; na modificação do conteúdo programático da educação; no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação”. O método ativo provoca a busca de conteúdos programáticos, porém, antes de iniciar a alfabetização, deve-se discutir a distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. No conceito da antropologia, Geertz (1989, p. 10) entende cultura:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade.

Compreendemos, então, a cultura como algo complexo, pois ela reflete o viver “normal” de um povo, com todas as suas características, seus costumes, seus valores, porém, com sua particularidade. Freire (2000, p. 117) detalha esse entendimento sobre a cultura:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como a aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso, crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”.

Paulo Freire sentiu que era importante detalhar o significado de cultura, sem sair da compreensão antropológica, pois as pessoas, para serem alfabetizadas, tinham que entender o que era cultura. Então, sabiamente, o autor colocava situações de trabalho através de “slides” para que os grupos fizessem a distinção do que era produzido pelo homem e do que não era. Assim, todos compreendiam o que era cultura e o que era natureza.

Em suma, o professor, ao assumir uma postura dialógica, teria que ter como base conhecimentos políticos, culturais, econômicos e sociais. Deve estar de acordo com a prática da liberdade, sabendo que ela é construída com consciência política comprometedora.

É nesse processo de postura dialógica que Freire (2002, p. 26) discute diversos saberes necessários à prática educativa. O autor destaca dois saberes essenciais para o professor – **pensar certo e ensinar certo**, sendo que **ensinar não é transferir conhecimento**.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (...) Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Freire (2002) afirma que o processo da relação no aprender leva sempre os aprendizes à criticidade e à criatividade. Ele fala do “saber ensinado” que é tão importante aos educandos. Acrescenta que (2002, p. 29) “O saber ensinado em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos”. É imprescindível que os educandos tenham a clareza de que o educador tem as experiências

da produção de certos saberes e, por isso mesmo, não pode simplesmente repassá-los a eles.

É preciso que educandos tornem-se sujeitos com capacidades de construir e reconstruir o saber ensinado. Freire (2002, p. 37) coloca como primordial “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Além desse saber, ele põe em evidência um outro grande saber que o educador necessita saber: “pensar certo e ensinar certo”.

A primeira condição de pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas. O pensar e o ensinar certo exigem coragem, comprometimento, negação da discriminação, exige risco e aceitação ao novo. “Ensinar certo” é o que Freire coloca em seus nove itens sobre as exigências do ensinar, no primeiro capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia*:

1. Ensinar exige rigorosidade metódica;
2. Ensinar exige pesquisa;
3. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos;
4. Ensinar exige criticidade;
5. Ensinar exige estética e ética;
6. Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo;
7. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;
8. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;
9. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

A respeito do assunto ainda é importante apresentar uma das questões levantadas pelo educador Paulo Freire (2002). Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Os alunos devem perceber que teoria e prática são necessariamente interligadas. É fundamental que eles percebam que devemos refletir sobre assunção (do verbo assumir), enquanto seres sociais, históricos, pensantes, comunicantes, transformadores e sonhadores.

É nesse sentido o entendimento de que ensinar não é transferir conhecimento e que é preciso refletir sobre os saberes da prática educativa,

pois não há prática docente verdadeira sem que seja ética e comprometedora com os sujeitos históricos e também com o planeta no qual vivemos.

O professor da educação de jovens e adultos, ao propor um trabalho diferenciado em sua ação dialógica e política, deve entender que o alfabetizando passa por um processo de conscientização, que alguns adquirem através do diálogo com os colegas e professores, outros através de suas práticas sociais. Rui Moura (2000, p. 8) resumiu as quatro etapas do seguinte modo:

Consciência intransitiva – onde as pessoas estão apenas preocupadas em satisfazer as suas mais elementares necessidades, não conseguindo discernir outro tipo de preocupações para além das biológicas. 2) Consciência semi-intransitiva – onde existe uma cultura de silêncio e repressão e a vida é entendida através de noções como fatalidade, ou destino. 3) Consciência semi-transitiva – as pessoas começam a ser capazes de questionar as suas vidas e a perceber que a realidade sociocultural é determinada pelo ser humano. 4) Conscientização – os indivíduos são capazes de se envolver num processo dialógico de questionamento e validação das normas sociais, dos códigos culturais e das ideologias.

O processo de conscientização não fica limitado à tomada de consciência, mas ele conduz ao desejo de agir em prol de uma coletividade para intervir contra as injustiças sociais. Por isso, é tão necessário o professor saber ser dialógico, saber ensinar certo, saber que ensinar não é transmitir conteúdos, mas para isso, ele próprio tem que estar engajado nas práticas sociais e nas lutas políticas. Só assim ele vai poder dar conta da sua realidade e ser capaz de transformá-la agindo nela. Para essa ação, o professor deve adquirir uma consciência política.

Destacando-se no domínio da dimensão política, Kincheloe (1997, p. 202) discute com propriedade essa questão ligada à educação do professor. Em seu debate sobre a pedagogia crítica pós-moderna, ele insiste em fazer abordagens acerca da negação existente sobre a dimensão política na educação. Para ele

Devido a esta negação, existem dimensões políticas para as relações professor-aluno e para os futuros professores que são ensinados para manifestar sua autoridade. A escolha de conteúdos para algum programa é uma decisão política porque ela promove o valor de um corpo de conhecimento em vez de outro. As escolhas diárias de atividades para a sala de aula têm dimensões políticas que giram em torno de questões de quem faz as escolhas.

Os centros de formação de professores têm falhado a respeito da educação voltada para o aspecto político, pois os profissionais, muitas vezes, repassam conteúdos aos seus alunos sem pensar no que podem representar para a sua formação. Ainda não é muito comum o professor escolher conteúdos, conscientemente, dentro de uma visão mais crítica. Atualmente, como cita Kincheloe (1997), os educadores críticos pós-modernos procuram reclamar o capital cultural do oprimido. Para quê? Utiliza esse capital como um meio de fortalecer o poder do oprimido, para que ele faça uma reapropriação de sua história. Kincheloe (1997, p. 203) está de acordo que:

A forma como o conhecimento é transmitido para nós, a forma de “depósito” contribui para a construção de nossa consciência. (...) A maneira como a alfabetização é conceitualizada pode ser politicamente fortalecedora de poder ou enfraquecedora. Concebida para ajustar as pessoas à lógica da domesticação - isto é, adaptá-las para as necessidades das elites de poder no status quo – a alfabetização é vista, então, como uma dádiva de filantropia fornecida pelos possuidores do conhecimento para aqueles incapazes de determinar o que precisam saber.

Nessa visão, os alfabetizados vão seguindo uma corrente utilitarista ao sistema capitalista: aprendem como obter crédito; modo de se vestir para determinado emprego; maneira própria de conseguir promoção no mercado. O capital cultural de que necessitam os trabalhadores para romper com o silêncio ao qual foram submetidos não entra nos valores da alfabetização utilitarista. O capital cultural, na compreensão de Bourdieu (1999, p. 74-79), pode existir em três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

O estado incorporado está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. (...) No estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, etc., é transmissível em sua materialidade. No estado institucionalizado, a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta”

(substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

Esses estados estão interligados sob a compreensão do conceito de capital cultural. Analisando esse conceito para a educação de jovens e adultos, percebe-se que a eles foi negado o acesso ao capital cultural. Em seu estado incorporado, o adulto não teve permissão financeira para disponibilizar tempo para investir nele mesmo.

Assim sendo, o estado objetivado também é prejudicado. Ambos estão integrados ao estado institucionalizado. Como adquirir um diploma, um certificado? Sem essa certidão de competência cultural que é o diploma, os jovens e adultos continuam sendo excluídos da sociedade.

Muitas crianças, futuramente, vão se transformando em adultos sem o saber letrado, ou os considerados “semi-analfabetos” identificam letras, mas não conseguem interpretar o que dizem. Por esses motivos é que devemos enfrentar a negação do capital cultural e da dimensão política da educação do professor.

Em busca de uma formação de qualidade, Kincheloe (1997, p. 205) propõe a formação de um professor praticante pós-formal. Segundo ele, esse professor deve ser:

1. *Orientado para a pesquisa.* O pensamento do professor pós-formal é cultivado e estendido pelas habilidades de pesquisa. A pesquisa-ação, como uma atividade cognitiva, torna-se uma preocupação central para aqueles que vislumbram os programas de educação do professor.
2. *Socialmente contextualizado e consciente do poder.* O pensamento do professor pós-formal nunca pode ser separado de seu contexto sócio-histórico e das dimensões de poder que têm ajudado a formá-lo.
3. *Baseado num compromisso em fazer o mundo.* Os pensadores professores pós-formais entendem que nossas percepções e crenças são baseadas nos mundos que eles e a sociedade maior fizeram. Neste contexto, conhecimento é algo a ser produzido por uma interação de professores e alunos, não alguma coisa a ser imposta por especialistas de fora.
4. *Dedicado a uma arte da improvisação.* Os praticantes pós-formais reconhecem que eles operam em condições de incerteza, de

singularidade e conflito que demanda uma arte da improvisação, uma forma de pensar na ação. Esta forma de prática reflexiva evita a aplicação de regras uniformes e procedimentos que fixam o mundo da prática.

5. *Dedicado ao cultivo de participação no contexto.* Os programas de formação do professor pós-formais fornecem práticas para os futuros professores na arte de provocar participação de colegas e alunos. Uma preocupação chave do praticante pós-formal é o esforço para encorajar a participação universal na cultura de sala de aula.
6. *Ampliado por uma consciência com auto-reflexão e reflexão social crítica.* Os professores pós-formais aprendem a pensar em estratégias para promover participação; com isto, eles chegam a um sucesso que os permitem formas de conhecer seus alunos e formas de seus alunos conhecê-los que produzem autênticos meios de diálogo.
7. *Formado por um compromisso com uma educação democrática autodirigida.* Os alunos entendem que eles possuem o direito de falar, para discordar, para destacar o erro do professor e para chamar para a renegociação do currículo.
8. *Mergulhado numa sensibilidade para o pluralismo.* Como pesquisadores de ação, os professores pós-formais desenvolvem uma habilidade analítica para expor os caminhos insidiosos através dos quais as perspectivas dominantes marginalizam os grupos oprimidos.
9. *Comprometido com a ação.* Mergulhados numa noção de práxis, os professores pós-formais chegam a ver o pensamento como o primeiro passo para a ação.
10. *Preocupados com a dimensão afetiva dos seres humanos.* Nos diálogos que os professores e seus alunos criam, a reflexão emocional é encorajada. Na sua autenticidade, os diálogos não abrem mão das expressões emocionais, como humor, compaixão, empatia e indignação, todos esses sentimentos são manifestados.

O autor produz, na materialidade textual, enunciados para explicar a necessidade de mudar a ação pedagógica dos professores. A educação escolar não pode continuar autoritária sem a participação de todos os seus membros. Numa perspectiva behaviorista, por exemplo, o professor

obedece a regras, não importa as situações ou os contextos. É importante refletir sobre esses tópicos como uma alternativa de mudanças nos meios educacionais, principalmente no que tange à formação da professora.

O professor orientado para a pesquisa ajuda seus alunos a ser investigadores que dêem conta de seus problemas gerados na vida cotidiana, devem buscar a contextualização social, devem agir como artistas, pois, às vezes, precisam utilizar meios de improvisação para inventar novas regras, para fazer a real integração entre currículo e necessidade dos alunos.

Também deve provocar participação de colegas e alunos. No processo de aprender sobre as preocupações de seus alunos, os professores desenvolvem habilidades para expandir aquelas preocupações nos contextos de aprendizagem. Essa situação dialógica permite a ambos, professores e alunos, se conhecerem. O diálogo permite o crescimento sobre a reflexão social crítica ampliando assim a consciência dos alunos para uma auto-reflexão. O importante disso tudo, além do crescimento intelectual, é que o pensamento pós-formal dá ênfase à reflexão emocional desencorajada pela educação mais tradicional.

À fundamentação política e dialógica na formação tanto do professor como do aluno, Kincheloe chama de pós-formal. Para que essa formação ocorra, é necessário o compromisso por parte dos professores, ou seja, precisa de uma ação comprometedor com os oprimidos da sociedade. E isso não é tudo, as instituições e programas que têm a pretensão de formar esses profissionais precisam passar por uma análise crítica curricular dos seus programas. As instituições, sejam elas públicas ou particulares, não estão dando conta da tarefa de formar profissionais dessa natureza, ainda faltam a eles a capacidade de formar um pensamento pós-formal praticante, uma efetiva participação dialógica com seus educandos. Por isso busquei mais um saber para somar a esses outros já discutidos: os saberes dos professores intelectuais transformadores.

Sob essa visão pode-se ampliar o diálogo, retomando os pensamentos do educador brasileiro Paulo Freire (2000), quando o autor diz que todos os professores devem lutar por uma pedagogia da liberdade, superar o pensamento de que para ter uma sociedade democrática basta converter o analfabeto em eleitor, ou seja, é preciso querer muito mais do que isso: um país livre de opressão psicológica, política ou econômica, um país onde todos tenham vida digna.

3.2.5. Papel do professor e o seu fazer-pedagógico

O papel docente passa, primeiramente, pela finalidade da educação. É preciso ter isso claro. Na concepção do autor Álvaro Vieira Pinto (1997, p. 49):

A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem* (...) o homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* do seu mundo.

O autor revela a importância da educação e a coloca como complexa, pois ele engloba todos os saberes adquiridos pelos sujeitos não a reduzindo aos saberes formais, científicos, técnicos. Para ele, a educação muda a concepção do pensamento do indivíduo, ou melhor, altera o ser humano. É só através do saber que a humanidade tem condições de sair da sua consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade. Na concepção desse autor, todo educador, para assumir o seu papel, deve cumprir sua tarefa social, precisa estar vinculado ao povo.

O educador tem que acompanhar o movimento da realidade. A Educação de Jovens e Adultos confere ainda uma maior responsabilidade, pois mesmo que o docente saiba que seu conhecimento em relação à educação formal é maior do que o do educando, isso não significa que tem uma maior consciência da realidade. Por isso deve haver uma reciprocidade nessa relação educacional: educando e educador, pois ambos necessitam da troca de experiências e do diálogo.

Nessa perspectiva da função do docente, pode-se utilizar as quatro tarefas que Sacristán (2000, p. 377) buscou, apoiando-se em Paulo Freire, para colocá-las como papel do professor:

1. Descrever... O que faço?
2. Informar... O que significa o que faço?
3. Confrontar... Como cheguei a ser como sou?
4. Reconstruir... Como posso fazer as coisas de modo diferente?

Essas quatro tarefas complementam os aspectos que são da responsabilidade do papel do professor. O professor deve deixar claro para

o aluno e para a comunidade quais são suas intenções na tarefa educativa. Precisa fazer um planejamento, refletindo os quatro pontos acima citados, mas, para isso, precisa ter a sua identidade profissional construída. Pimenta (1999, p. 18-19) auxilia nessa discussão:

Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Confirmando essa construção de identidade profissional, uma das práticas que mais estiveram presentes no cotidiano da professora foi a prática cultural. Muitas vezes, ela deixou de inovar sua prática pedagógica válida às necessidades da sua realidade por “consagrar” sua prática cultural que se apresenta viva no seu fazer-pedagógico.

Fatores que fazem parte dessa identidade são seus valores, sua maneira de perceber o mundo, é a sua história de vida. Como modificar sua prática pedagógica passando por “cima” dos valores dos adultos com os quais ela divide uma parte do seu tempo? Seria, também, distorcer sua educação desde a infância, passar por “cima” dos seus princípios pessoais adquiridos com a educação religiosa e cultural. Portanto, não é fácil modificar uma prática quando ela está grávida de outros valores que não são os das mudanças.

Um outro aspecto importante é o da religiosidade que faz parte da construção da identidade profissional. Geertz (1989, p. 67) analisa o sistema religioso numa perspectiva antropológica:

Na crença e na prática religiosa, o *ethos* de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisas atual que a visão de mundo descreve, enquanto essa visão de mundo torna-se emocionalmente convincente por ser apresentada como uma imagem de um estado de coisas verdadeiro, especialmente bem-arrumado para acomodar tal tipo

de vida. Essa confrontação e essa confirmação mútuas têm dois efeitos fundamentais. De um lado, objetivam preferências morais e estéticas, retratando-as como condições de vidas impostas, implícitas num mundo com uma estrutura particular, como simples senso comum dada à forma inalterável da realidade. De outro lado, apoiam essas crenças recebidas sobre o corpo do mundo invocando sentimentos morais e estéticos sentidos profundamente como provas experimentais da sua verdade. Os símbolos religiosos formulam uma congruência básica entre um estilo de vida particular e uma metafísica específica (implícita, no mais das vezes) e, ao fazê-lo, sustentam cada uma delas com a autoridade emprestada do outro.

Não podemos deixar fora a crença religiosa, pois a pesquisa apontou esse aspecto como parte integrante da construção da identidade profissional da professora. São os valores e as crenças dessa profissional que foram consolidando a sua identidade, seu jeito de ser e de atuar no mundo e na realidade em que vive. A mudança dos seus atos tem relação com todos os aspectos da sua vida cotidiana. A religiosidade é parte integrante dessa cotidianidade.

Na perspectiva de ciências sociais, Chauí (2003, p. 72) distingue a religião em duas modalidades:

Para as ciências sociais a religião popular resulta da combinação de quatro variáveis: a composição social dos fiéis (pobres oprimidos, camadas baixas), a função da religiosidade (conservar uma tradição ou responder ao desamparo suscitado por mudanças sociais), o conteúdo da religião (visão sacral do mundo oscilando, conforme a opção feita, entre uma ética rígida e uma atitude mágico-devocional mais fluida), a natureza da autoridade no plano da instituição religiosa (burocrática ou carismática, mas sempre tendo a formação de seitas em contraposição à religião dominante, que se institucionaliza sob a forma de igrejas).

Ao definir as duas modalidades da religião, a autora estabelece uma diferença qualitativa entre a religião popular e a religião dos dominantes. Seguindo esses pensamentos, a religião popular é um alento aos esforços dos oprimidos para suportarem a vida do jeito que ela se apresenta: injustiças sociais, pobreza, fome, desemprego, etc, mas tudo isso é recompensado, pois a religião fornece um sentimento de superioridade espiritual, o que compensa a inferioridade real.

O objetivo aqui não é discutir as camadas sociais, mas a religiosidade como uma explicação para a formação pessoal e profissional da professora Lurdes.

A religiosidade pode explicar parte do comportamento da interação entre professora e alunos, que é muito respeitosa. Essa interação está relacionada também à diversidade cultural. O professor precisa estar preparado para perceber essa composição antropológica e sociológica. A interação não se dá somente com os saberes relacionados à educação escolar, mas também com outros saberes. É por isso que o professor deve saber o quê, porquê e como vai trabalhar os conteúdos dentro e fora da sala de aula.

Zabala (1998, p. 143-144) entende que existem duas propostas acerca das diversas formas de organizar os conteúdos. Ambas partem de suposições e referenciais diferentes. Uma delas tem como ponto de partida e referencial básico as disciplinas ou matérias. Nesse sentido, os conteúdos podem ser classificados conforme sua natureza em multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. Nestas propostas, as disciplinas justificam os conteúdos próprios de aprendizagem, nunca perdem sua identidade como matéria diferenciada.

Elas estão, portanto, em três graus de relações disciplinares e podemos entendê-las como:

- A multidisciplinaridade é a organização de conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares são apresentados por matérias independentes umas das outras.
- A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de idéias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados pela pesquisa.
- A transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre as disciplinas, daí que supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador. Este sistema favorece uma unidade interpretativa, sem parcelamento. Atualmente, constitui mais um desejo do que uma realidade. Nesse sentido, esses modelos disciplinares dão prioridade básica às matérias e sua aprendizagem. Os alvos são as disciplinas e a maneira como os alunos podem aprendê-las melhor.

Em outro diferente modelo de organizar os conteúdos, estão os métodos globalizados. Segundo o entendimento de Zabala (1998), os métodos globalizados buscam:

- Nunca tomar como ponto de partida as disciplinas;
- Passar de uma matéria para a outra sem perder a continuidade;
- Entender as disciplinas não como finalidade básica do ensino, senão como função de proporcionar os meios ou instrumentos que devem favorecer à realização dos objetivos educacionais.

Nessa compreensão, podemos afirmar que o alvo e o referencial fundamental é o aluno e suas necessidades educativas. As disciplinas têm um valor subsidiário e a relevância dos conteúdos de aprendizagem está em função da potencialidade formativa e não apenas da importância disciplinar. São as necessidades que obrigam a utilizar conteúdos disciplinares e não o contrário. Zabala (1998, p. 159), em relação à atitude favorável nos métodos globalizados, afirma que:

Nos métodos globalizados nos diversos conteúdos de aprendizagem sempre são justificados pela necessidade de realizar um projeto concreto, de conhecer um tema de interesse, ou como meio para resolver alguns problemas ou questões que os alunos colocam. (...) Num modelo globalizador, os alunos sempre conhecem o sentido da tarefa que realizam. As estratégias globalizadoras pretendem que aquilo que aprende parta de uma necessidade sentida e não de conhecimentos impostos *a priori*.

Vários questionamentos são feitos pelos professores e um deles foi compartilhado também pela professora Lurdes no decorrer do processo da pesquisa: poderíamos trabalhar com conteúdos partindo de situações reais e, ao mesmo tempo, respeitar a estrutura e a aprendizagem lógica das disciplinas? É imprescindível que os conteúdos disciplinares sejam apresentados e trabalhados. Mas também que eles tenham uma outra seqüência lógica que não vise ao estudo das disciplinas apenas para atendê-las.

Todos esses métodos são provas de que é preciso planejar as ações, uma vez que todos eles partem da elaboração de um projeto para ser desenvolvido. O planejamento faz parte da formação docente. Sacristán (2000, p. 198) define o planejamento como:

Planejar implica *previsão* da ação antes de realizá-la, isto é, *separação* no tempo da função de prever a prática, primeiro, e realiza-la depois; implica algum esclarecimento dos *elementos* ou agentes que intervêm nela, uma certa *ordem* na ação, algum grau de *determinação* da prática marcando a

direção a ser seguida, uma consideração das *circunstâncias* reais nas quais se atuará, *recursos* e/ou *limitações*, já que não se planeja em abstrato, mas considerando as possibilidades de um caso concreto.

Sabendo da importância do ato de planejar, as instituições formadoras do profissional professor precisam rever suas ementas de Didática, para que tal disciplina venha ser subsidiária para essa problemática do planejamento. Ela deve ter uma carga horária suficiente para trabalhar todos os aspectos do planejamento, incluindo: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, todos em sua complexa compreensão. A avaliação é outro problema enfrentado pelos professores no Estado de Mato Grosso, incluindo a professora Lurdes.

Não se avalia somente os alunos/as ou somente os professores/as, mas também um ambiente educativo, o programa, ou seja, avalia-se todo o contexto sem fragmentar os aspectos educativos. Uma forma de negar a fragmentação é planejando as ações pedagógicas. Lembrando que todo planejamento do professor/a advém de um plano maior, que é o esteio da instituição na qual trabalha – o Projeto Político Pedagógico (PPP).

O PPP reflete as bases teóricas, políticas e metodológicas da instituição. A dimensão desse Plano deve ser discutida, pois ele é o caminho mais longo para o professor construir outras trilhas mais curtas para chegar aos diversos objetivos traçados.

Pude perceber, ao longo das discussões, que a educação escolar não é a única com capacidade de formar o professor, mas é uma forte aliada no sentido de que, por meio dela, podemos superar nossa consciência ingênua para uma crítica.

De posse de todos os saberes trabalhados, é possível, numa luta coletiva, melhorar a qualidade de vida dos sujeitos excluídos da sociedade, inclusive dos que não obtiveram o direito de aprender a ler e a escrever as palavras para compreender sua realidade e o mundo.

CAPÍTULO 4

(IN)JUSTA REFLEXÃO SOBRE O COTIDIANO E A PRÁTICA NA EJA

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado.
(Chico Buarque e Gilberto Gil).

Para a compreensão do objeto, nessa parte do trabalho faço a interpretação dos dados coletados durante os “diálogos reconstruídos”, ou seja, as entrevistas gravadas; analiso as observações de sala de aula sob a luz de teorias essenciais para as reflexões e compreensão dos dados registrados.

Organizei o material de análise em quatro blocos, os quais designo como **cenar**, que constituem o **cenário** de problemas enfrentados pela professora Lurdes em sala de aula, sob a nossa observação. No entremeio dessas **cenar** vão surgindo fatos importantes, que não escapam aos meus olhos, aos quais dou atenção na medida em que se apresentam, do modo como se segue:

Cena 1 – diferença de idade entre jovens e adultos;

Cena 2 – as “meninas” não conseguem ler e nem decifrar a escrita;

Cena 3 – procedimento metodológico da aula da professora;

Cena 4 – avaliação x prova.

Podia ter escolhido outras cenas, pois a sala de aula da professora pesquisada é um verdadeiro laboratório para o estudo do trabalho docente, no que tange à complexidade existente no espaço Educacional de Jovens e Adultos. Mas selecionei no universo de acontecimentos, os quatro relacionados acima, que compõem um cenário com particularidades, daí a idéia de montar as cenas, pois cada uma conta sua história singularmente, cada uma apresenta-se como inédita e leva a uma realização, cuja

autenticidade origina-se, sob o meu parecer, do trabalho de uma professora que também teve seus momentos de angústia, que foi excluída dos bancos de uma escola por inúmeros fatores, sendo alguns deles aqui apresentados.

Além dessas razões que determinaram a escolha do objeto a ser trabalhado existem outras, como por exemplo, as que marcaram profundamente a professora, fazendo-a emocionar-se, refletir seu fazer pedagógico e se materializar no seu dizer, “que me fizeram perder o sono por várias noites”.

O quadro que se segue, preenchido pelos acontecimentos da sala de aula em cada cena, remete à reflexão sobre o fazer pedagógico da ação docente, durante e após essa ação educativa. No desenvolver de cada ato houve uma intencionalidade por parte da professora, uma vez que ela tinha clareza do seu objetivo maior: ensinar a ler e escrever a todos os seus alunos, mesmo diante de todas as problemáticas que cada peça deixa emergir, como se pode acompanhar pela leitura do texto a seguir.

4.1. Cena 1 – diferença de idade entre jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos, conforme já discutida, é diferente da educação infantil, pois o seu público são pessoas que já sabem o significado e a função social da escrita. A condição de trabalhadores/as faz com que essas pessoas sejam diferentes: elas ajudam a construir o país como ele é, como querem que ele fique, trabalham para sobreviver.

Isso não significa que esses/as trabalhadores/as são “cegos” por não perceberem o que está ocorrendo, por exemplo, com a distribuição da riqueza do país. Eles percebem que existem pessoas muito ricas e que existem pessoas muito pobres morando embaixo dos viadutos das cidades, nas favelas, ruas, etc...

Os/as trabalhadores/as percebem esse processo de dualidade, mas sem fundamentos não conseguem superar a visão ingênua fundada no discurso da resignação de que a vida é assim mesmo. Para Geertz (1989), essa atitude é explicada através da crença e da prática religiosa. Essa imagem de mundo, determinada religiosamente, torna-se convincente por ser apresentada como um estado de coisas verdadeiro.

Desse modo compreendemos que é preciso um tratamento diferenciado para essa educação.

É preciso, inclusive, ter cuidado, pois a professora Lurdes enfrentou

um sério problema em sala de aula por causa das diferenças de idade entre seus alunos. Na **цена** que se passa são dezessete alunos ao todo. No início do semestre, segundo a professora, eram mais de vinte, mas foram saindo da escola para trabalhar. A faixa de idade entre eles variava de 17 a 70 anos de idade, sendo que jovens eram somente três: 17,18 e 19 anos. Os outros variavam de 30 a 70 anos.

O problema girava em torno das “meninas”, que era como os mais velhos se referiam às três moças da turma. A desigualdade etária gerava várias reclamações de ambos os lados. As jovens reclamavam dos “enjôos” dos mais velhos e diziam: “estudar com esses ‘velhos’ às vezes é muito chato” [fala de uma das moças dentro da sala de aula, ao ouvirem reclamações deles - registro da aula do dia 25/10/2002]. Os adultos revidavam as reclamações e Tereza (40 anos) retrucou: “você fazem muito barulho e a gente tem dificuldade de entender” [registro da aula do dia 25/10/2002].

Para não haver confronto entre eles, os mais idosos sempre se calavam, mas no dia em que as “meninas” não compareciam à aula, então se ouvia os desabaços como: “que alívio professora, as ‘tagarelas’ num veio hoje. Elas arrasta cadeira, ri alto, faz muito barulho” observa Maria (52 anos, registro da aula do dia 30/10/2002). A situação era constrangedora para o senhor João (70 anos), pois as três “meninas” eram suas netas. Ele ficava sem jeito, sempre em silêncio, colocando a atenção no caderno, encenando um ato de leitura.

A professora, muito preocupada com o senhor João, tentava contornar o problema conversando ora com um, ora com outro. Com as “meninas”, ela chamava a atenção. Com os alunos mais idosos, ela procurava explicar que os jovens tinham muita energia, enfrentando olhares de alguns deles, desaprovando aquela afirmação.

A docente tem aproximadamente quarenta anos e isso lhe dá vantagens para dialogar com ambos os grupos.

Os gostos para a realização dos estudos variam muito, de acordo com a diversidade etária. Esse era o maior problema da professora Lurdes: ela nunca conseguia agradar a todos e entrava em conflito e, também, em contradição, pois se via em **цenas** antagônicas, ocupando posições, às vezes, paradoxais: “Sobre as diferenças de idade, eu acho que não devia ser assim não. Bom, tem hora que dá para trabalhar as duas coisas ao mesmo tempo. Mais para facilitar, só com os velhos, tem hora que eles querem coisas só do tempo deles sabe?” [fala da professora Lurdes trecho retirado da entrevista gravada]. Então, ela dizia que dava para trabalhar com a diferença de idade,

mas em suas palavras percebe-se que é mais difícil, que seria mais fácil trabalhar com os mais velhos separados dos jovens.

As “coisas só do tempo deles” a professora se refere trabalhar conteúdos e método na forma mais tradicional. Por isso ficava difícil para ela decidir se era melhor trabalhar com idades mistas ou separadas.

Em outro trecho da entrevista a professora colocou duas opiniões, uma divergente da outra: “Eu achava que não deveria ser só com os velhos não. Pode ser também misturado, se você tem experiência, se você sabe... só que dá trabalho. Tem que ser uma professora que sabe. Eu achava que devia ser separados”. A professora entra em um conflito compreensível. Era difícil fazer uma escolha quando, na verdade, ela gostava de todos e sentia-se desafiada frente a tantos problemas para resolver.

Ela continua ocupando duas posições: “Olha, os jovens você vê, eles chegavam conversando, sorrindo, os outros não gostavam, reclamavam. E a desistência? Eles [ela se referiu às pessoas idosas] desistem muito por causa disso. Por causa do barulho, de alguma coisinha que não gosta”. Ela demonstrava muito receio de que os alunos mais velhos abandonassem a escola, sentia-se compromissada com a tarefa de ensiná-los a ‘ler e escrever’. Também receava que as “meninas” saíssem por causa dessa diferença de idades.

Por outro lado, a professora afirma que existia o lado bom das diferenças de idade: “E tem hora, os velhos também ajudam a educar os mais jovens também em sala de aula. Bom, as ‘meninas não respeitavam’, mais tinha uns meninos de dezessete anos, logo que eu comecei, eles logo depararam com os mais velhos, então quietaram. Eles acompanhavam aquele ritmo”. A professora sentia o lado bom dessa história, mas enfatizou que com as ‘meninas’ não funcionou. Em uma conversa informal, ela me contou que os rapazes tinham desistido para ir trabalhar ou porque chegavam em casa cansados e perdiam o ânimo para ir até a escola.

O fato de a professora saber explicar os casos que ocorrem em sua sala de aula é, a meu parecer, prova de que é preocupada com seus alunos e também que há um diálogo entre eles. Ela demonstrou ter ficado muito chateada com as desistências.

Quanto à “rebeldia” das “meninas” de não gostarem muito de estudar juntas com os outros alunos mais velhos, ela diz que: “As meninas eu acho que é porque elas têm dificuldade em tudo. É bom os velhos porque ajudam a educar, eles falavam: “gente, tem que ser assim, assim...”. Ao final, é possível arriscar que a professora percebe as vantagens e as desvantagens

do estudo com idades diferenciadas. Por um lado é ruim, pois as pessoas mais idosas têm uma compreensão de escola ainda nos moldes tradicionais: alunos copiando em silêncio, professor transmitindo o conhecimento. Eles ainda acreditam numa concepção empirista de que o conhecimento se dá por meio da repetição.

As “meninas,” já cansadas desse método, não conseguiam aturar a aula caladas ou sentadas. Durante os momentos de cópias elas saíam, muitas vezes, para fora da sala de aula.

Por outro lado, a professora via vantagens, pois as pessoas adultas tinham mais saberes acumulados na vida cotidiana e aconselhavam as “meninas” a estudar e colocavam a importância desses estudos para elas. Mas, segundo a professora, essa variação de idade não era tarefa para qualquer professor, seria preciso ter experiência e saber lidar com as situações que vão ocorrendo.

Os alunos mais velhos adoravam copiar do quadro: inúmeras contas de adição, subtração e alguns já estavam começando a fazer contas de multiplicação. Afinal, esse era o papel da escola: o professor ensina e o aluno aprende. Por isso, a professora, às vezes, tinha dificuldade para dialogar com eles. Mesmo com muito respeito, eles faziam crítica à educação progressista.

A professora demonstrava consideração com seus educandos e, na opinião de Pinto (1997), os educandos são seres pensantes, produtores de idéias e dotados de capacidade intelectual, e isso é revelado na conversação das críticas que o adulto faz dos fatos, em sua literatura oral.

A Educação de Jovens e Adultos deve ter também, como finalidade, a elevação do padrão de produzir representantes, cada vez mais capacitados para atuar em seu meio.

O respeito da professora por esses alunos a fazia entrar em conflito sobre o que fazer com a sua forma de ministrar as aulas. Eles gostavam de trabalho repetitivo, mas as “meninas”, por outro lado, achavam a aula “chata”, dispersavam-se, não prestavam muita atenção. Não viam a hora de ir embora, como todos os jovens, adoravam ficar no pátio da escola “papeando” com os rapazes das outras salas.

Então, como ela resolvia essa problemática? Considerando os conselhos dos mais velhos, conversando tanto com os mais idosos como com as “meninas”. Ela tentava dialogar com todos eles, sem criar atrito para nenhum lado. O diálogo para ela era fundamental, assim como escreveu Paulo Freire em suas obras. Todo esse saber estratégico realizado

pela professora era advindo, segundo relato da professora, da sua vida cotidiana.

4.1.1. A vida pessoal introjetada na vida profissional

Essa forma pedagógica de trabalhar, principalmente com os educandos mais adultos, segundo a professora, é explicável, pois seu relacionamento, desde a infância até a fase adulta, sempre foi com sua mãe adotiva, que era uma pessoa idosa. Para entender a construção dos saberes da professora, é preciso dar importância à sua vida pessoal. Não era intencional enveredar por esse caminho, porém, as observações de sala de aula, as conversas informais, que Bogdan & Biklen (1994) sabiamente denominam de “reconstruções de diálogo”, e a entrevista gravada conduziram-me a essa abordagem.

A professora, em sua entrevista, confirmou o que ela já havia contado em sala de aula sobre sua educação. “Ela me pegou para criar, eu tinha quatro anos. Ela dizia: ‘não fui eu que pedi, foi a sua mãe quem me deu você’. Então, ela dizia que não era minha mãe. Ela me educava de um modo bem rígido. Ela me ensinou a ser uma boa dona de casa”.

A professora era grata por ter sido educada por essa “senhora”, mas percebia-se, durante a entrevista, muita tristeza em seu olhar quando falava que não podia chamá-la de mãe porque era rica e não permitia ser tratada assim. Outro momento em que revelou melancolia foi quando confirmou, na entrevista, o que já havia dito na escola, durante seus “casos” para animar a turma, que ela começou a estudar também na fase adulta. Que ela também tinha sido excluída do mundo das letras na idade em que todas as crianças deveriam ir para a escola.

“...mas era contra meu estudo. Estudei um pouquinho até os oito anos, depois fui retomar os estudos já com quase quinze anos. Ela achava que eu não precisava estudar. Os filhos dela, todos já eram formados. Ela ficou sozinha e aí nós ficamos morando na fazenda, então eu não pude estudar”.

Com esse depoimento, a professora revela sua dor pelo abandono, pela revolta por essa negação aos estudos. Mesmo com essa mágoa, a professora enfatiza, em vários trechos da sua entrevista, o quanto foi importante a educação que teve com a senhora que a adotou. Se ela não teve a educação escolar, teve a educação moral amparada pela religiosidade e era devota,

cumprindo com todas as obrigações que a religião pregava.

São vários os momentos da sua fala em que se percebe essa educação fazendo parte do seu cotidiano.

Para essa compreensão, Geertz (1989) acredita que a religião dá certa garantia cósmica, que faz a pessoa enxergar o mundo com mais sentimento, com maior capacidade de compreendê-lo, dá mais precisão às emoções, fazendo com que se suporte as pressões do mundo como ele é.

A religiosidade na vida da professora foi muito presente e ela revelou isso, várias vezes, durante as aulas em que observamos. Tal prática ela trouxe da educação de infância. Em um trecho da entrevista ela afirma que sua mãe adotiva “era religiosa e exigente e gostava muito de respeito. Principalmente com os mais velhos. Ela me criou naquilo. Os mais velhos têm que ser respeitados”.

Ainda a respeito do assunto, em um dos momentos de histórias que sempre surgiam durante as aulas, Lurdes contou um fato que revelava a importância da religiosidade para essa senhora. Elas iam à missa todas as manhãs, tinham que sair às quatro ou cinco horas para ir à igreja. Esta ficava longe e elas tinham que sair com certa antecedência, mas eram as primeiras a chegar. Lurdes contou que para sua mãe alguns comportamentos eram negativos: conversar e rir alto; xingar e falar coisas negativas; desrespeitar os mais velhos; ser preguiçosa e fazer as coisas mal feitas. Tudo o que a senhora lhe ensinou ela carrega como filosofia de vida, como aparece nesse trecho da entrevista:

“A dona que me criou tinha sempre um ditado muito certo: “o meu direito termina onde o do outro começa”. Eu peguei isso como regra na minha vida. Nunca briguei com o meu vizinho, nunca briguei com minha sogra, nem com a minha cunhada. Porque se você respeita os direitos do outro, não tem jeito, não tem briga, a mesma coisa é a sala de aula e com o adulto”.

Suas ações em sala de aula demonstravam esse respeito pelos jovens e adultos. Antes de iniciar qualquer atividade, era costume perguntar a eles o que achavam de fazer aquela atividade. Isso, às vezes, era bom, em outras era ruim. Em uma aula realizada no dia 30 de outubro, a professora estava trabalhando com um livro do Projeto ALFA e tinha como tema: “Projeto Pantanal”. De acordo com o registro das notas de campo ela passou no quadro de giz o texto sobre o Pantanal:

“A professora pede aos alunos que leiam no quadro. Os primeiros lêem com muita dificuldade, uns ajudando aos outros, os últimos lêem

com mais facilidade (decoraram muitas das palavras ao ouvi-las várias vezes. Quando eles terminam de copiar e ler o que estava no quadro, a prof. passa a tarefa de casa. Ela escreve no quadro e lê para os alunos o que eles devem fazer: IMAGINEM O PANTANAL E O DESENHE. Os alunos param de copiar e ficam olhando silenciosamente para o quadro. No rosto, a expressão de quem não gostou da tarefa. A prof^a. percebe o desgosto, ela é muito sensível e fala da importância da elaboração do desenho para a produção de texto. Um dos alunos [mais ou menos 30 a 40 anos] olha para a prof^a., e diz: ‘nós precisa de texto. É assim que aprende ler. Desenho não é para nós’. Alguns alunos olham surpresos pela coragem dele de responder a professora. Mais uma vez ela insiste na tarefa justificando que desenho pode ser considerado um texto. Em troca recebe o mais completo silêncio. Eles gostam muito dela e, para não contrariá-la, se calam”(Trecho retirado das notas de campo 30/10/2002).

Acontecimentos como esses deixavam a professora sem ação. Ela perguntava o que poderia fazer numa situação daquela? Ficava angustiada. Ela gostou da sugestão do livro, que pedia, logo depois de um texto informativo acerca dos aspectos geográficos, fauna e flora, para que cada um imaginasse o Pantanal e fizesse um desenho.

No dia seguinte, a professora entra na sala risonha e pergunta quem fez a tarefa. Dois alunos fizeram a tarefa. Os outros disseram que o trabalho não deixou que eles a realizassem. Ela pegou o desenho de uma das alunas e pediu que cada um construísse uma frase sobre o que via. Uma das alunas [que trabalhava no hospital] disse: “Essa professora é danada. Ela quer fazer a gente escrever de todo jeito” (Notas de campo do dia 31/10/2002). Eles construíram várias frases. Em seguida, a professora começou com outra tarefa do tipo que eles gostavam: várias contas para que copiassem e resolvessem.

Era interessante observar que, para determinada atividade, ela tentava uma alternativa; se os alunos não gostassem, ela passava uma outra que satisfazia aos mais velhos. Ela tinha muito respeito por eles. O aprendizado da infância, de acordo com os valores e costumes da senhora que a adotou, ficou arraigado em suas ações da docência.

Esse saber construído ao longo dos anos faz parte de sua vida cotidiana, está integrado ao sistema cultural do seu viver. Heller (2000) argumenta que a vida cotidiana é a vida do homem por inteiro. O saber cultural faz parte da formação dos sujeitos e a vida cotidiana, de acordo com a autora, também forma a individualidade, a personalidade, enfim, está dentro do acontecer histórico do ser humano. Diante desse pensamento

e analisando a **cena** apresentada, não se pode separar os saberes religiosos que estão intrínsecos nos saberes culturais, dos outros saberes adquiridos com as ciências, com a intelectualidade.

Assim, a vida cotidiana faz parte do viver e nesse viver se constrói saberes de acordo com os costumes e valores de cada grupo social, de cada povo. Então, tudo isso faz parte da particularidade de cada cidadão e cidadã.

Os registros das notas de campo apontavam para a ênfase que a professora dava aos seus saberes construídos na vida cotidiana e aos saberes construídos em sua experiência profissional, para aqueles saberes que ela foi construindo com seu trabalho de dois anos de sala de aula com a EJA. Aquilo que ela havia experimentado e eles não tinham gostado, ela não repetia.

Sendo assim, considero que a professora utilizava, fortemente, os saberes adquiridos na vida cotidiana e também os saberes adquiridos com a experiência, para dar conta de resolver os conflitos que iam surgindo em sua prática docente, contemplando a primeira cena.

4.2. Cena 2 – as “meninas” não conseguem ler e nem decifrar a escrita

Essa questão da grande dificuldade que as “meninas” tinham para aprender a ler e escrever provocava angústia na professora. As três moças (“meninas”), que ali estudavam - netas do senhor de 70 anos - eram três irmãs, de dezessete, dezoito e dezenove anos, embora tivessem frequentado uma sala de aula desde os sete anos, ainda não haviam conseguido identificar com quais e quantas letras são necessárias para formar palavras. Elas sabiam ler rótulos, mas não conseguiam decodificar as letras.

O desabafo da professora revela o seu maior desafio e também sua decepção por não ter conseguido ajudar as “meninas” a ler e escrever: “Aqueles meninas! Eu ia para casa, dormia e acordava sem saber o que fazer com aquelas meninas. Sem saber o que eu fazia” [Trechos da entrevista]. A professora passava as tarefas no quadro de giz e as “meninas” copiavam sem problemas. Copiavam vagarosamente, letra por letra até montar a palavra. Tinham uma caligrafia bonita, mas não conseguiam juntar as letras para formar palavras. Conheciam o alfabeto todo.

A professora tentava juntar as três moças para trabalhar em grupo, pois elas tinham as mesmas dificuldades. Não dava certo. Então a professora

tentava outra forma: “Elas começaram a desenvolver no final do curso. Porque eu voltava, separava-as, trabalhava de um jeito, só que a gente via que elas não tinham interesse. Já as outras pessoas eram interessadas, queriam cada vez mais”. A professora ficava numa situação delicada, sem saber o que fazer, levantava várias hipóteses, mas não conseguia perceber um bom resultado no trabalho com as três moças. Tentou trabalhar com palavras geradoras (de acordo com o interesse delas), como a palavra “música” que elas pediram.

A professora tentou trabalhar como o educador Paulo Freire, mas não conseguiu conciliar o tempo entre as “meninas” e os outros alunos, pois cada um estava em uma etapa do processo. Lurdes buscava uma causa daquela dificuldade para ajudá-las:

“E as três moças não sei se é devido à idade... ou não sei o que que é. Não queriam de jeito nenhum. Eu fazia aquela força, ou então elas mesmas reclamavam: ‘ah! Professora não quero mais isso.’ Se eu fosse voltar o a, e, i, o, u, o pa, pe, pi, pó, pu, essas coisas elas não queriam também não. ‘professora, não passa isso pra mim’. Aí eu pensava: meu Deus como eu vou trabalhar com essas meninas? Elas não eram alfabetizadas”. [Trechos da entrevista].

A professora Magda Soares (1998), conforme foi colocado no capítulo I, esclareceu que é nomeado *alfabetizado* todo aquele que aprendeu a ler e a escrever. No entanto, para a autora, o ato de alfabetizar-se é muito mais do que codificar letras: é necessário que saiba qual é a função social da escrita, que ela chama de *letramento*.

O indivíduo pode não saber ler e escrever e, de certa forma, pode ser letrado, desde que saiba fazer uso desse recurso. Um bom exemplo são as “meninas”. Elas não sabiam ler e nem produzir algo escrito, pois elas apenas faziam cópias silenciosas, mas elas pediam para escrever uma carta e ditavam essa carta, conforme ocorreu na festa de “amigo secreto” no dia 29 de novembro de 2002, na sala de aula. As “meninas” ditavam as palavras para outras pessoas que já sabiam escrever para fazer suas cartas de “amigo secreto”. Outro exemplo era quando viam uma ilustração que chamava sua atenção, elas pediam para uma pessoa da sala ler para elas.

Mas isso não era um consolo para uma professora que queria ver as “meninas” lendo e escrevendo, assim como o avô delas. Este aprendeu a ler e escrever inserindo-se no mundo alfabetizado, pois queria ler um jornal e, efetivamente, lia-o, embora vagarosamente, mas com muito orgulho até entender a mensagem.

Enquanto falava das “meninas”, a professora passava as mãos pelo

rosto em sinal de angústia. Pedia-me ajuda e eu aconselhava para tentar com as palavras geradoras e dar mais atenção a elas do que aos outros. As “meninas” pareciam cansadas de estudar, mas ficavam felizes quando recebiam elogios da professora. A professora continua seu relato sobre o que fazia:

“Aí comecei a fazer em casa, as sílabas e mandava elas recortar os quadrinhos e ir juntando, sabe. Elas queriam escrever os nomes dos namorados. O que é que tem os nomes dos namorados a ver? Mais eu entrava na delas também. Ta bom, vamos fazer os nomes dos namorados” [Trechos da entrevista].

As “meninas” escreviam os nomes dos namorados, a professora pedia para elas lerem, sabiam qual letra usar, mas no dia seguinte, quando a professora mostrava o nome elas já tinham esquecido. A professora ainda enfrentava outro problema como ela conta nesse trecho:

Aí virava uma das alunas e já falava: ‘olha o assanhamento dessas meninas e a professora, a senhora ainda dá asa pra elas...’ aí eu falava: - não gente, eu tenho que entrar na delas pra ver se elas aprendem. Quer o nome dos namorados? Vamos formar o nome dos namorados. Punha as três juntas e começava. Mais era muito pouco tempo sabe? Em duas horas só de aula eu achava muito pouco. Só que... quando terminou o curso, uma delas já tava querendo começar a ler. [Trechos da entrevista].

A professora reclamava do pouco tempo que tinha com seus alunos para tanto trabalho. Ela procurava contornar o problema tentando despertar-lhes o interesse pela leitura, para isso pedia que as moças lessem no quadro de giz, levava jornais para olharem, oferecia alguns livros de literatura cuiabana para lerem, fazia ditado de palavras. Tudo isso sem êxito. A professora revelou, em alguns momentos, pessimismo em relação ao seu objetivo com as alunas – não conseguia fazer com que elas aprendessem a ler.

E a **cena** continua: as “meninas” pedem uma aula diferenciada. Dizem que querem aprender a escrever os nomes dos namorados, conforme a professora relatou acima. A professora faz-lhes a vontade e é desaprovada pelos outros alunos. Novamente ela utiliza o diálogo e os saberes adquiridos na vida cotidiana – respeito aos mais velhos e aos seus saberes.

Repensando sobre os problemas da não-alfabetização das “meninas”, a preocupação da professora procede, pois não é nada comum. Em uma conversa informal com a professora doutora Miriam Lemle¹⁵, ela me

15 Autora do livro “Guia Teórico do Alfabetizador - UFRJ”. Ela estava ministrando um Curso no 3º Grau Indígena e então conversamos bastante sobre esse problema. Ela disse que a hipótese mais segura é a de que essas “meninas” tivessem problemas de “Dislexia”, segundo ela é um problema novo para os Neurologistas e que no Rio de Janeiro eles estavam estudando casos como esses, mas eram raros.

informou que o problema poderia ser muito mais sério e que precisávamos buscar formas de levar essas “meninas” a um especialista. Nesse caso, a professora referida sugeriu que poderia ser possível alfabetizá-las por palavras, rótulos, ou seja, através da memorização. Pode-se perceber que essa problemática a professora tentou resolver pelos saberes pedagógicos, curriculares e disciplinares, conforme foi analisado, utilizando as teorias de Tardif (2002).

Lurdes confessou ser uma tarefa muito difícil para ela, pois as alunas estudavam desde pequenas e, até então, não sabiam decifrar as palavras. No dia da prova, as alunas sempre davam um jeito de copiar de alguém “a cola”, com muito disfarce, pois os outros alunos não deixavam, mas a professora tinha meios para contornar essas situações de interação entre seus alunos e com ela mesma.

4.2.1. A interação, em sala de aula, entre a professora e os alunos

É muito importante o estudo das interações em sala de aula, pois permitem identificar os fatores da situação que podem estar facilitando ou dificultando a construção de um contexto propício para a aprendizagem.

A professora, conforme afirmou, respeita muito as pessoas idosas. A relação entre ela e seus alunos não era diferente, ambos se respeitavam mutuamente. Ela, por ter vivido sua infância e adolescência no meio de pessoas adultas, foi educada para respeitá-los e “servi-los”. Aliás, este foi um dos aspectos observados em sala de aula. A professora pensava muito antes de responder qualquer pergunta, media cada palavra. Ela dizia: “com o adulto é diferente, você não pode responder qualquer coisa, se não, ele pode magoar-se e ir embora. O adulto tem muita sabedoria”. Ela citou um exemplo deste cuidado e disse que, mesmo quando alguém pergunta se uma tarefa está certa ou errada, ela fala: “se a gente ficar corrigindo muito, eles vão embora, se a gente não corrigir, eles não gostam, por isso, precisa pensar muito”.

Esse saber lidar com os adultos, conforme já foi discutido, teve sua origem nos saberes da sua vida cotidiana, somou-se aos saberes da experiência e também aos saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares.

A professora disse que os dois anos de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos tinham-lhe deixado muitas lições e uma delas é a de que

não se pode dizer qualquer coisa. Há preocupação da docente em não tratar seus alunos como crianças. Em conversas informais, Lurdes disse que se mantinha vigilante, uma vez que ela lecionava para crianças há tantos anos e não podia misturar o tratamento com os grupos diferenciados.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do homem não pára pelo fato de não saber ler e escrever. Esse desenvolvimento se dá pelo trabalho, pela sociabilidade e é fundamentalmente de natureza social.

O adulto, devido a vários fatores, de ordem econômica, social, cultural, que não obteve condições de freqüentar os bancos de uma escola, não deixa de ser sujeito pensante. Concordo com Pinto (1997), do ponto de vista antropológico-sociológico, que o próprio educador é educado pela sociedade, pois, em última análise, quem dita as regras sobre o papel, a finalidade de sua ação, é a própria sociedade. Nesse sentido, o autor aconselha que todo educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade.

Sendo a sociedade a formadora também dos docentes, é preciso destacar que essa sociedade é formada também pelas pessoas que não participaram da educação escolar. Nesse sentido, a professora tem razão quando atende aos pedidos dos seus alunos para dar uma aula mais tradicional: contas no quadro de giz, cópias de texto e outros. Ela vai testando todos os saberes já adquiridos e, também, aprendendo outros com seus alunos.

Entre a professora Lurdes e seus alunos havia uma sábia relação de afetividade, sinceridade e compreensão. Em relação aos estudos, os alunos lhes davam muita relevância e se orgulhavam de fazer parte do grupo de estudantes: alguns pela primeira vez e outros recordando o que tinham aprendido há muitos anos.

Na sala de aula da pesquisa não estudavam apenas as pessoas que queriam alfabetizar-se, conforme finalidade do Projeto Alfa. Outras pessoas que já sabiam ler e escrever estavam lá para estudar novamente.

Um outro aspecto preocupava a professora: as inúmeras faltas dos alunos. Isso fazia com que dificultasse o desenvolvimento pedagógico. Mesmo sabendo que isso era prejudicial tanto para ela como para eles, pois entendia a situação de cada um, uma vez que conhecia seus problemas.

“Eles sempre falavam porque faltavam. Por que sempre faltavam? Sempre foi o trabalho, a doença, [ela faz uma pausa para pensar] é... ‘Ah! Hoje trabalhei demais professora e to muito cansado’. Sempre era o trabalho deles ou a doença mesmo. Tinha uns que tinha pressão alta. Isso tudo eu

olhava, a gente tem que entender”.

A falta para eles era algo inaceitável, mas não tinha outro jeito, o cansaço, o trabalho, a doença eram motivos para que eles se ausentassem da sala de aula. Às vezes, alguns cochilavam durante a aula e despertavam olhando de um lado para outro, como se tivessem cometido um “crime”, como se fossem culpados.

Esse sentimento não nasceu fortuitamente, foi determinado pela própria sociedade, é ideológico e cria o estigma de que quem não estuda nada sabe, é ignorante.

A professora, dotada de tantos saberes e também do amor pelo trabalho, dialoga abertamente com os alunos. Durante as aulas, por várias vezes, repetia-se o contar de história entre ambos. Isso era uma prova de confiança mútua. Os alunos contavam como eram sofridas suas vidas, descreviam o seu dia a dia, geralmente, para justificar a dificuldade em compreender o conteúdo.

A professora contava passagens de sua vida para dar-lhes ânimo, para mostrar-lhes que sua trajetória não fora fácil e que, como eles, só pôde dar continuidade aos estudos já quase na fase adulta. Essa troca de confidências era uma prova de carinho, respeito, ânimo e esperança. Além disso, compreendo essa troca como uma pedagogia, que a professora construiu para dar conta de atender aos alunos, com saberes acumulados ao longo da vida.

Nos momentos de diálogo informal, os alunos não paravam com a atividade que estavam fazendo. Normalmente, isso acontecia durante as cópias do quadro de giz para o caderno, aliás, essa era uma das atividades preferidas por eles. De vez em quando seus estudos eram comparados aos dos filhos ou dos netos.

Para os alunos mais adultos é inaceitável o fato de que a criança pode aprender através da música, dos jogos, das receitas, dos filmes, do teatro de fantoche e outros... Para eles, o aprendizado se dá através do “caderno cheio” de escrita, da repetição da escrita, das longas tarefas “Para Casa”. O depoimento de uma das alunas da sala revela essa compreensão:

“O caderno dos meus netos não tem quase nada escrito. Também, os alunos de hoje em dia só vai na escola pra brincar, ficar correndo, desenhá, eles não aprende logo a escrever. Só sabe ficar correndo de um lado para o outro. Quase matam a pobre da professora. Outro dia, a professora da minha neta foi pro hospital. Tá faltando é um bom castigo para esses menino [Marieta, 60 anos aproximadamente, 13/11/2002].

A professora tentava explicar que o ensino escolar havia mudado, e eram categóricos em dizer que a escola não era mais como antigamente. Essa fala da aluna demonstra o quanto o escrever está acima de qualquer atividade. Sabe-se que esse pensamento é fundamentado numa epistemologia empirista. O papel do professor, neste caso, é de depositar conhecimento no cérebro dos alunos e estes têm obrigação de aprender.

Por outro lado, os adultos estão percebendo que a educação escolar está em crise, os alunos estão confundindo a liberdade de pensamento, os valores familiares são outros, os pais já não conseguem “controlar” a vida de seus filhos. Essa vida e, em consequência, a vida escolar, não cabe na cabeça dos adultos acostumados com outros valores e outra educação. Eles não entendem que se a sociedade passa por mudanças e valores incertos, a educação escolar também entra em crise.

Este era um grande problema no cotidiano pedagógico da professora. Que conteúdos trabalhar com eles? Como trabalhar? Os alunos exigiam uma aula com base no ensino tradicional e ela estava procurando modificar seu trabalho, dando-lhe um enfoque mais construtivista.

Mas, diante de tantas reclamações dos/as alunos/as, a professora entrava em conflito. O que fazer diante de tamanho impasse? O respeito que ela tinha por eles e o excessivo cuidado no tratamento pessoal a deixava insegura quanto ao modo de lidar com duas concepções tão contraditórias: uma que era a conhecida por eles, em que a aprendizagem se dava através da transmissão dos conhecimentos; a outra, a que ela mesma tentava buscar com todas as suas limitações, era uma concepção mais construtivista, o que, para o educador brasileiro, é pensar e ensinar certo conforme foi discutido no capítulo teórico. Eles, ainda numa visão arcaica de educação escolar, ela, já com uma visão transitória do tradicionalismo para um modo mais progressista da educação escolar.

A interação conflitiva entre a professora e os alunos jovens e adultos mostra-se como um indicativo para os professores dessa modalidade refletir sobre a formação e o trabalho pedagógico. O silêncio constante no rosto de um ou de outro estudante, durante as aulas, às vezes, marcava um estado de submissão, outras vezes apontava uma espécie de resistência em aceitar o que a professora solicitava, como ocorreu com o caso do “desenho do Pantanal” relatado anteriormente.

Essa negação não-verbal em estudar conteúdos e metodologias diferentes, por parte dos alunos, levava a professora constantemente a refletir sobre seu trabalho em sala de aula. Onde foi que errara, pois tinha

preparado determinada aula com muito cuidado, por que não dera certo? Os valores dos seus alunos eram outros em relação à interação de sala de aula. Esse aspecto a professora já havia entendido, então fazia novos questionamentos: como superar essa problemática sem causar evasão ou repulsa pela aula? Ao perceber a diferença de significados do cotidiano escolar, a professora avançou, pois o fato de compreender em que hora podia tentar inovar suas aulas ou não, demonstrava o seu entendimento sobre a comunicação entre significados. Pode-se citar, enquanto significados: o silêncio dos alunos, um torcer de boca, ou um movimento de negação com a cabeça, conforme registrei em notas de campo:

A professora pede aos alunos para lerem o jornal, cada um escolhe uma seção para ler. Depois a professora pede a eles para escrever uma frase [uma aluna fica tamborilando o lápis, a outra, torce a boca], a professora compreendendo que elas estão tendo dificuldade vai até elas para ver o que se passa. A professora já entende os sinais que os alunos fazem silenciosamente quando estão com dificuldades (Notas de campo da aula do dia 21/11/2002).

Alguns autores indicam que o professor deve permanecer sempre atento a essas comunicações não-verbais. Ao mesmo tempo diz para tomar cuidado, pois o professor pode confundir uma expressão com significados de acordo com sua cultura, quando, para o aluno, pode significar outra coisa. Tudo isso revela a complexidade das interações em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos.

Todavia, é possível assegurar que a professora Lurdes tinha sensibilidade para a compreensão do significado do cotidiano de uma sala de aula interpretada pelos seus alunos e entendimento como resultado dos seus saberes culturais, curriculares e experienciais.

Passando à análise de outra cena, esta nos remonta a uma situação complexa e carregada de incertezas, enfrentada pela professora que, às vezes embaraçada, segue experimentando metodologias alternativas para tentar solucionar os problemas que vão surgindo no desenvolver de cada ato dessa peça em construção, a qual podemos tematizar como “os conflitos metodológicos enfrentados por uma professora no cotidiano de uma sala de aula para jovens e adultos”.

4.3. Cena 3 – procedimento metodológico da aula da professora

Os alunos da educação de jovens e adultos, ora em questão, concebem a escola como um espaço para aprender a ler, a escrever e a contar, do modo como já foi abordado. Para eles, o alcance desses objetivos depende de muita cópia dos livros e do quadro de giz, leitura das “lições” e muita conta, as quatro operações e problemas para resolverem, como já foi possível observar nas **cenas** anteriores.

A professora tenta algumas alternativas para solucionar essa problemática. Ela gosta de trabalhar com temas já conhecidos pelos alunos, pois acredita que, através do vivido, fica mais fácil compreender o pensado. Ela busca livros que abordam assuntos sobre o Pantanal, traz revistas para eles pesquisarem sobre diversos temas.

O interessante é que a professora, de acordo com sua turma, utiliza uma metodologia que talvez possa ser considerado como um “método transitivo”, ou seja, que desloca de um modelo “tradicional” para uma dimensão mais construtivista. Utiliza vários tipos de textos em sala de aula como propõe Emília Ferreiro. Faz perguntas acerca de conceitos para ver qual é o de cada um e depois o amplia mostrando o que é científico, como indica Vygotsky. Conversa com cada um deles quando estão com dificuldades e tenta dialogar sobre a vida deles em relação ao trabalho, às profissões e às suas remunerações.

Nesse diálogo percebe-se a dedicação que a professora tem por seus alunos, como já foi registrado. Essa atitude lembra Paulo Freire, pois, enfim, diante de tantas polêmicas, a professora vai construindo maneiras de “dar suas aulas”. Também utiliza a cópia do quadro de giz, a leitura repetitiva, toma a “lição” de cada um. Eles ficam felizes quando ela pede para lerem em voz alta. Mas, muitas vezes, quando tenta modificar um pouco sua prática pedagógica, os conflitos emergem.

Um dia, discutindo sobre o analfabetismo, a pobreza do povo pantaneiro (ela estava trabalhando o que chamou de “projeto Pantanal”), a professora disse que iria passar um filme que retratasse esses assuntos discutidos – “Central do Brasil”. No dia seguinte, conforme havia prometido, apresentou o filme. Um dos seus alunos, um senhor de 70 anos, chamou sua esposa e foram saindo da sala de aula. A professora perguntou o que estava ocorrendo e ele disse: “professora, escola é lugar de aprender a ler, escrever e contar. Eu não vim aqui pra assistir cinema”. Ela tentou explicar a importância do filme, mas eles foram embora e ficaram alguns

dias sem comparecer na sala. A professora confirmou esse fato no dia da entrevista:

“Igual no dia do filme, o seu João foi embora com sua esposa, depois eu fui explicar que ali se estudava a geografia, a história, falava do transporte, da religião, um monte de coisa. Depois conversei com ele. Aí depois mandei completar o que era, o que acharam do filme. Mais o seu João sumiu uma semana por causa do filme. Eu tive que ir na casa dele, explicar, explicar que hoje em dia a gente trabalha assim também. Não é assim igual antigamente que era só escrever, escrever. As meninas e os outros ficaram até o final do filme. A dona Maria esposa do seu João falou: ” ah! Esse aí não volta mais”. Eu fiquei tão triste, tão chateada, tão apurada, esse foi o dia que acabou comigo. Falei meu Deus do céu! Eu fiquei preocupada mesmo. O que eu fiz né? Será como... Mas, só ele que não gostou. Os outros gostaram, mas eu não trabalhei mais não.

Essa foi a saída que encontrou para livrar-se do “problema metodológico” – não passou mais filme nenhum, apesar dos protestos das mais jovens.

A professora demonstrou compromisso com seu trabalho, pois foi à casa do educando dialogar com ele e propor uma aula que ele aceitasse. Desse modo, eles voltaram e ela cumpriu com seu “dever” de respeitar sempre os saberes dos mais velhos, conforme a educação que recebera desde sua infância.

As reclamações das “meninas” não foram suficientes para voltar a assistirem outros filmes. Muitas vezes, a professora procurava intercalar seus métodos para que eles não constituíssem um choque com seus alunos. Eles queriam copiar muito para aprender a matéria, ela queria dialogar, procurar quais eram suas perspectivas de vida, seus anseios para, a partir daí, buscar conteúdos que tivessem significado em suas vidas. Todavia, na concepção deles, isso era compreendido como um bom “papo” dentro da sala de aula. Não entendiam esse diálogo como um elemento curricular e que fazia parte da escola. Às vezes, um ou outro dizia: “o papo ta bom, mas nós precisamos voltar ao estudo”.

Essas atitudes faziam com que a professora retrocedesse em seu modo de “dar aula”. Mesmo assim, vagarosamente, ela introduzia textos que fossem significativos. Também trabalhava com problemáticas que os fizessem refletir sobre suas vidas pessoais e profissionais. Nas discussões havia grande participação dos alunos. Eles gostavam de falar de suas intimidades, mesmo contrariando a postura assumida de que escola não

era lugar para esse tipo de atividade.

Não era fácil para a professora com suas limitações. Vez por outra, ela ficava aflita buscando entender diferentes concepções e sentia dificuldades para estabelecer a relação entre sua prática educativa e as concepções teóricas existentes e discutidas dentro das políticas educacionais. **Como organizar os conteúdos de forma que atendessem às necessidades da educação de jovens e adultos?** Ela buscava todo tipo de capacidades e de saberes que havia adquirido, seja na vida cotidiana, seja na experiência, seja nas ciências da educação.

A professora sempre considerou a afetividade, a relação interpessoal e de inserção social. Quando sentia que seus alunos estavam dormindo na sala de aula, tentava dar-lhes ânimo para agüentar até o final da aula, lia um poema, ou simplesmente contava sua história de vida para eles, identificando sua vida com alguns deles.

Os alunos se interessavam muito e Maria José (50 anos aproximadamente) comentou: “hoje a senhora é até professora nossa né?” (aula do dia 28/10/2002).

A história de vida da professora para eles era um ânimo e um conforto ao mesmo tempo. Eles se sentiam mais animados em prosseguir seus estudos. Ela elogiava-os ou ajudava quando não conseguiam cumprir a tarefa. Fazia leitura de jornais, pedia para escolherem um texto do jornal que lhes interessasse. Eles olhavam e liam os preços dos apartamentos e das casas belas. Ela aproveitava para discutir a questão das oportunidades em uma sociedade.

Ela entendia, na sua formação, que essas capacidades são fundamentais, pois estava lidando com alunos com uma considerável vivência e que possuíam determinados saberes sobre os quais não se tem a dimensão. Mas, mudar para uma prática pedagógica desconhecida por eles não era fácil. Ela expôs isso em seu depoimento na entrevista gravada:

“Se eu chegava em sala de aula e falava, por exemplo, hoje eu vou fazer um desenho livre e depois vocês vão escrever o que acharam desse desenho. Então eu dava um tema lá... Ninguém gostava, faziam cara feia. ‘Ah! professora desenho eu num gosto, eu vim aqui foi pra escrever, desenho não’”.

Neste relato, a professora desabafou sobre seus conflitos pedagógicos. A forma que ela tinha para resolvê-los era mudando constantemente a metodologia de trabalho. O objetivo era fazer com que os alunos produzissem textos espontâneos, buscando incentivo no desenho. Os alunos, por outro

lado, queriam conteúdos que eles imaginavam ser os da escola, como ler, escrever, copiar ou fazer leitura do livro didático. Mesmo assim, trilhavam um mesmo caminho: a ênfase no trabalho disciplinar.

A professora tinha a preocupação de que eles aprendessem a ler, escrever e fazer as quatro operações, para dar conta de prosseguir no Ensino Fundamental e esse também era o desejo deles.

Diante de tais discussões, é possível perceber que o trabalho pedagógico da professora Lurdes apresentava uma inquietação em relação ao conteúdo disciplinar. Os alunos, de certa forma, a incentivavam a fazer isso. O trabalho que desenvolvera com crianças, muitas vezes, fazia com que a professora os tratasse, também, como crianças, (mas só fora da sala de aula como aconteceu durante a entrevista):

“Na cabecinha deles, desenho não faz parte da criatividade. Eu acho que o desenho faz parte da criatividade. Eu falava para eles escrever: olha pode escrever errado. Eles não gostavam, só alguns fazia, aí na hora eu mudava o conteúdo. Então vamos falar de tal coisa assim, tipo uma trovinha, assim para animar e continuava, eu mudava o conteúdo. Não era mais o mesmo”.

Em sala de aula, a professora não os tratava como crianças, conforme já foi discutido, ao contrário, ela procurava todos os meios para não contrariá-los, mas, de vez em quando, tentava puxar para uma educação que possibilitasse a eles uma discussão corajosa de suas problemáticas. Muitas vezes dava certo, dependia muito do modo como encaminhava as aulas. Outras vezes, eles encaravam a discussão como um “passatempo” e voltavam a querer copiar. A professora disse: “Olha, para trabalhar com jovens e adultos, tem que ser uma coisa animando eles e cada dia diferente”. Esse diferente não era somente a questão metodológica, mas também; uma hora copiar, outra hora ler, outra hora fazer contas.

A ação pedagógica, o cotidiano de uma sala de aula não é fácil, aparecem problemas de todas as naturezas. Em um outro trecho, a professora coloca suas preocupações de ordem pedagógica e também psicológica:

“A gente repete não sei quantas vezes para eles entenderem o que você está ensinando. Aí eles debatem com você também. Tem muita discussão, muito diálogo, tem que ter. Muitas vezes eles colocam você na parede. Imagine entrar numa sala de jovens e adultos, brava com eles” [Trecho da entrevista].

O colocar na “parede” significa, nesse contexto, que eles querem saber coisas sobre as quais a professora tem dificuldade para explicar, como

por exemplo: “professora, por que inventaram a raiz quadrada? Para que serve ela? Perguntou um dos alunos de mais ou menos 50 a 55 anos” [Notas de campo do dia 31/10/2002]. Não é fácil para uma professora pedagoga, sem conhecimento específico de matemática, responder satisfatoriamente a um adulto que, ideologicamente, concebe o professor como aquele que tem que saber.

Nesse sentido, as universidades poderiam repensar os cursos de formação de professores das séries iniciais.

Normalmente, no Ensino Médio, as disciplinas das chamadas ciências exatas são consideradas para “gênios”, não há uma correlação entre a teoria e a prática para que o aluno possa fazer uma reflexão sobre a concepção de determinado conteúdo. Quando chega à Universidade, dependendo do curso, também não vê mais aquele conteúdo, muitas vezes, necessários à vida, ao cotidiano pessoal e profissional.

A professora Lurdes freqüentemente reclamava da diversidade de interesses dentro de sua sala de aula em relação à metodologia.

“Quando tem jovens adolescentes, aí tem regras, tem que ter respeito. Tinha três adolescentes na minha sala, então elas tem hora que você tem que...[pausa para pensar] elas têm que entrar na regra tem que respeitar os mais velhos, né. A diferença de idade é muito difícil trabalhar com ela. Tem hora que você passa um conteúdo para eles copiarem, as jovens falava: ah! Professora...reclamava... já os velhos já queriam que passasse mais. Ah! Professora, pode passar cópia aí para nois. Aí também o dia que eu via que eles já tavam cansados... Você via que ali tinha umas que era só sentar e já ficava dormindo...” [Trechos da entrevista gravada].

A professora, como já foi dito, procurava atender aos interesses dos seus alunos. As necessidades eram demonstradas no interesse pela atividade de cópia, porque entendiam que copiando aprenderiam a escrever. Como a professora afirma, trabalhar com jovens e adultos é diferente. Devemos refletir sobre o que falamos e sobre como falamos.

Na entrevista gravada, ela mostra ter iniciado o trabalho com alguns conteúdos, dentro da lógica de “conteúdos globalizados”, ou seja, partindo do problema real para que eles entendessem mais os problemas sociais. Segundo ela, mesmo cansados, eles mantinham uma determinada disposição para discutir seus problemas.

“Mais sempre não faltava aquela disposição deles. Sempre queriam copiar, sempre queria debater e debatia mesmo. Eu trabalhei assunto da família, eles tinham muita experiência, família, filhos, muitas chegavam

até chorar, reclamar. Pobreza deles, de família mesmo que acontece. Aí nós discutia, mandei desenhar a família, mandei eles escrever desde a infância, desenhar como foi sua infância, a casinha onde vocês morava, comecei por aí. Trabalhava a família deles. Fui fazendo assim como que era antigamente e o tempo agora o que eles estão achando. Mais oralmente eles entendiam mesmo. Então tinha gente ali que tinha filhos ou netos que usavam drogas, sempre eu tocava no assunto das drogas, do álcool. Mais eu chegava a conclusão, porque que a família não era unida né, fazia um monte de perguntas para eles. E eles davam aquelas respostas com gosto. Tava mexendo com o que eles viviam de fato”.

O pedido do registro de suas histórias, através do desenho, justificava-se pelo fato de que, naquele momento, muitos de seus alunos ainda não possuíam o domínio da linguagem escrita através das letras. É interessante que, nesse registro, através do desenho, os alunos não reclamam com ela. A própria professora nos responde a esse aspecto: “tava mexendo com o que eles viviam de fato”.

Ao querer participar da discussão, da história de suas vidas, significa que eles gostavam de trabalhar com conteúdos globalizados. Porém, não é tarefa fácil para a professora organizar todos os conteúdos na perspectiva de projetos, como exigem os “conteúdos globalizados”. Faltou a ela domínio de conteúdos conceituais, ou mesmo dos saberes curriculares e disciplinares, para trabalhar com segurança essa maneira de organizar os conteúdos.

Ela sempre buscava diferenciar seus métodos de dar aula. Ora ela buscava auxílio nos recortes de jornais, ora nos livros de cultura cuiabana, ora nas músicas (rasqueados cuiabanos), sempre para atender uma lógica disciplinar. Sua preocupação era ensinar a ler, escrever e trabalhar os conteúdos exigidos, para que eles pudessem superar a condição de alfabetizando e elevar o nível para outras séries, como era o desejo também de seus alunos. Essa diversidade metodológica não agradava a todos, conforme relato da professora:

“Comecei a trabalhar diferente – o filme, gravuras, trazia figuras, muito recorte e colagem, mas, os de mais de sessenta anos pra lá não gostava disso, queria desistir. Eles não gostavam mesmo. Mas, assim, naquela faixa, de trinta, até quarenta, eles gostavam. Só que ai tinha que conversar”. (Trecho da entrevista).

A professora vai agindo pedagogicamente, de acordo com seus saberes pessoal e profissional. Ela escolhe as atividades metodológicas

para trabalhar os conteúdos. Esse “aprender a ensinar” e a ser “professor” faz parte de um processo de aprendizagem profissional do professor. O diálogo era uma forte estratégia de trabalho do qual ela lançava mão.

Percebe-se que lhe faltam conhecimentos de cunho teórico para enriquecer sua experiência profissional. O educador Paulo Freire, em suas várias obras, frisa a importância de cada professor estar buscando sua capacitação, pois quanto mais capacitado e preparado, mais responsável ele se torna em sua profissão, uma vez que seus compromissos aumentam. O professor supera o pensamento ingênuo da realidade onde vive e passa a ter pensamentos e ações mais críticos.

O respeito aos saberes dos adultos a professora traz desde sua infância, pois foi educada para respeitá-los, como exigia sua mãe adotiva. Seus princípios e valores religiosos e culturais foram adquiridos desde essa época e se manifestam na construção da sua profissionalidade, mas esses saberes foram somados aos saberes adquiridos na escolarização para a formação de professora.

Como é possível perceber, mais uma cena se desenrola mostrando a habilidade que a professora tem nos procedimentos metodológicos, mesmo sem “saber”.

4.3.1. Ascensão da escolarização da professora

Depois de acompanhar o trabalho da professora Lurdes durante dois meses e tê-la ouvido contar sua história de vida, com ênfase nos saberes da vida cotidiana, um dia ela disse que tinha feito magistério. Mas não explicou mais sobre isso. Durante a entrevista indaguei-a como ela tinha feito o Magistério e o Curso de Pedagogia. Ela disse: “O magistério, a gente fazia teatro, fazia muita pesquisa, o meu Magistério era bem puxado”.

Durante os nossos diálogos ela já tinha dito que, quando fez o curso de Magistério, teve algum contato com as teorias de Piaget e Vygotsky. Disse que esse curso a ajudou muito no trabalho pedagógico com as crianças.

Quanto ao curso de Pedagogia, a professora não fala com empolgação. “O meu curso de pedagogia ajudou bastante. A gente fazia mais era leitura, só que o tempo de ler me prejudicou um pouco. Eu não tinha tempo e nem costume de ler muito né”. O referido curso foi realizado à distância em uma Faculdade particular. Ela disse que poderia ter aproveitado mais o curso se já tivesse o hábito de ler. Demonstrou pouca satisfação com o curso e

não quis prolongar a conversa e continua dando ênfase aos seus saberes experienciais: “Lá onde eu dou aula, eu tenho essa facilidade de inventar. Eu invento na hora, Adorava inventar. Tem vez que eu invento na hora e dá certo. Eu sou de criar. Eu crio na hora e dá certo. Tudo isso é experiência também né”.

Lurdes mostra criatividade, consegue agir durante a sua prática docente, o que Schön chamou de “reflexão na ação”. Quanto aos saberes experienciais, Tardif (2002:48) explica da seguinte forma: “O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados”. Nesse caso, a professora Lurdes faz do seu “inventar” um saber prático, o qual ela já está acostumada a ir experimentando durante o longo período de sua profissionalidade docente.

De acordo com a concepção do saber-fazer, o professor não constrói sozinho. A atividade docente é desenvolvida principalmente com seus alunos. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, onde estão presentes os valores, os sentimentos, as atitudes e tudo o que faz parte dos saberes experienciais adquiridos.

Observando que a professora enfatizava tanto os saberes advindos da sua vida cotidiana como os saberes experienciais, fiz a seguinte pergunta na entrevista: “O curso da EJA ajudou na construção desses saberes todos?” Na introdução, contextualizei-a sobre a origem desse trabalho que nasceu no Curso de Habilitação de Docência na Educação de Jovens e Adultos do Curso de Pedagogia - sede, Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. A este curso faço referência quando me dirijo à professora. Por quê? A professora, ao enfatizar seus saberes, esquecia de dizer que esse curso também fora de grande valia para ela. Foi lá que ela estudou teorias apontando que a Educação de Jovens e Adultos é muito diferente da educação com crianças, ao que ela confirma:

“Me ajudou demais. Aquilo que eu queria mesmo. Quando eu fiz o curso de jovens e adultos eu gostei muito, porque aprendi mais coisa mesmo. Aí eu aprendi como trabalhar. Eu não sabia. Como que eu ia trabalhar com a EJA? Diferenciar as idades? A diferença é muito grande. E aí tem que ser gente que sabe para trabalhar com jovens e adultos senão não consegue”.

Observei um reconhecimento de que o estudo no Curso da EJA foi fundamental para o seu trabalho. Tanto que, muitas vezes, recorria aos meus conselhos, pedindo informações teóricas que pudessem ajudá-la na busca de solução para algum conflito do cotidiano de sua sala de aula. Em

conversas informais, ela se lembrava sempre dos textos lidos em Didática, os quais recomendavam sobre o cuidado necessário para não infantilizar a Educação de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que o trabalho de educação com jovens e adultos requer uma preparação específica do educador, para que ele, além de outros, possa conhecer a lógica do conhecimento popular.

Nessa direção é preciso propor caminhos para se estabelecer uma prática político-pedagógica que respeite a mentalidade das pessoas dotadas de experiências da vida cotidiana, estabelecendo um diálogo com a cultura do educando, para compreender a estrutura de pensamentos que permite a construção de novos conhecimentos para que se transformem em saberes nas suas vidas.

Depois de falar sobre a importância do curso, a professora volta a afirmar que: “Eu já tinha um pouco de experiência com velhos. Adoro velhos. Quando fui morar com a dona Filhinha, ela já era velha. Eu tenho uma paixão por velhos, aquele respeito”. Ela não desmerece o valor do curso, mas coloca como primordial o seu saber adquirido na vida cotidiana, pois a sua educação foi com base nele, principalmente no que diz respeito à vida com pessoas idosas. Continua valorizando esse saber em relação ao trabalho com os jovens também: “E sei trabalhar com os mais jovens também né. A gente tem que dar algumas regras para eles. Nunca tive dificuldades com meus filhos na adolescência”.

Quando se fala em saberes, com muito orgulho, ela se lembra dos saberes que foi construindo ao longo de sua vida pessoal e profissional sem separá-los. Em todos os seus depoimentos sobre educação, coloca a vida cotidiana em primeiro lugar, como pode ser confirmado na entrevista:

“É muita experiência, coisas de vida, aprendi coisas completamente diferente, eu fui para essa família e ela era rica, tinha um costume, aprendi uma educação. E tinha muito saber a dona que me criou. Ela passava muita coisa pra mim. Hoje, é difícil tirar não tira, aquilo que você aprende desde criança ninguém tira de você, você vai só criando mais experiência cada dia que passa. Com isso que você aprendeu, mais o que você começa a estudar, aí mais aquela experiência que você já tinha né”.

Mesmo dando ênfase a esses saberes da vida cotidiana, ela coloca o saber da experiência em segundo lugar e os saberes adquiridos nas instituições formadoras (ciências da educação) em terceiro lugar e volta a arrematar com a experiência que já tinha.

Ela é uma trabalhadora e, como todo professor e todo trabalhador

social, tem por objetivo uma mudança social, que pode acontecer por intermédio da problematização sobre a realidade. Entendemos que, sendo assim, só quem sente a necessidade de mudar a estrutura da sociedade são os trabalhadores que superaram sua consciência ingênua passando à criticidade.

O público que procura a Educação de Jovens e Adultos é constituído em grande parte por trabalhadores/ras, com variação de idade que vai da adolescência até os setenta anos, como é o caso da sala de aula da professora Lurdes. Destes, uma parte considerável já teve experiência escolar numa visão de educação nos moldes tradicionais. Fato que, como se pode observar, tem sido um problema para a professora o modo de avaliar, pois a diferença de idade implica no modo de avaliar como demonstra a análise da próxima **cena**, é um exemplo.

4.4. Cena 4 – avaliação x prova

Na opinião de Sacristán (2000), a avaliação se refere a qualquer processo: seja de um ambiente educativo, de um grupo de estudantes, de professores, de objetivos educativos, mas essa avaliação recebe a atenção de quem está avaliando e de acordo com os critérios estabelecidos ou pontos de referência, fazendo um julgamento relevante para a educação.

Zabala (1995) enfatiza a avaliação formativa que, em um primeiro momento, faz questionamentos a respeito do que o aluno/a conhece, sabe e onde pode chegar. Em um segundo momento, novas propostas serão introduzidas no processo de ensino-aprendizagem. No terceiro momento, sistematiza-se o conhecimento dos alunos/as em relação aos objetivos previstos e então se verifica o que cada um/a conseguiu assimilar.

Concordando com esses autores, percebe-se que o ato avaliativo é necessário e que ocorre o tempo todo em diversas situações. Na educação escolar, a avaliação deve ocorrer tendo por base o saber dos alunos/as e, a partir daí, prosseguir com novos conhecimentos que possam ampliar saberes que os alunos/as já adquiriram.

Para realizar essa avaliação, foram utilizados diversos instrumentos: a observação individual, a participação em grupo, em plenária, as dificuldades e os avanços sobre o seu processo de ensino-aprendizagem; o caderno do aluno também é um outro instrumento: o que ele/a registra no caderno. Outros instrumentos são: as atividades realizadas em sala de aula

e as extra-classe; a prova; o sistema de *portfólio* (a cada dia recolhe-se um trabalho individual, em grupo e, depois de um tempo determinado, faz-se uma análise desse material e o professor/a e o aluno/a fazem um relatório desse recurso de aprendizagem).

Enfim, existem vários instrumentos avaliativos, tanto para o trabalho dos alunos/as, quanto o dos professores/as. Porém, os alunos da professora Lurdes ignoravam os vários instrumentos de avaliação, conheciam e valorizavam apenas um: a prova. Os jovens e adultos geralmente buscam o conhecimento na escola ignorando que seus saberes são o ponto de partida para novas aprendizagens e descobertas.

Nesse sentido, avaliar o aluno/a sem a “prova” era muito polêmico para a professora que, ao longo de sua profissionalização docente, vem superando a prova enquanto único instrumento avaliativo.

Os alunos, por outro lado, entendem que o ato de avaliar é somente a prova. Cadeiras enfileiradas, silêncio absoluto na sala de aula para não atrapalhar a memória e não possibilitar a famosa “cola”. O professor/a não pode nem chegar perto nessa hora. Tudo o que tinha para ensinar já ensinou durante o bimestre.

A professora, durante a entrevista confirma o gosto dos alunos pela prova:

“Eles gostam mesmo é da prova né. Gosta da prova pra colocar nota para eles. Eles querem é a nota. Eles não gostam de errar, fica acanhado, assim meio zangado. Um dia, [ela cita o nome da aluna] errou e foi embora chateada quando nos fomos corrigir as contas no quadro”.

Os alunos não entendem que, atualmente, a avaliação vem sendo repensada numa dimensão integral. Ao contrário deles, a professora Lurdes busca um entendimento sobre o ato de avaliar e, de acordo com essa primeira fase que Zabala descreve sobre a avaliação, ela dialoga com eles, faz questionamentos sobre o que esperam da escola, busca um ensino-aprendizagem de acordo com seus interesses. Porém, o interesse deles sobre a educação escolar está centrado na concepção de transmissão de conteúdos.

Percebe-se a necessidade da ação e da reflexão do docente e, para o profissional que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, a responsabilidade aumenta. Os alunos/as sabem o que querem, mas não conseguem conceber que, para o professor/a avaliar seu processo de ensino/aprendizagem, ele/a não precisa aplicar somente uma prova de dois em dois meses.

Compreendendo que seus alunos/as têm uma forma ainda positivista de conceber a educação escolar, a professora entra em conflito, o que chamamos de “conflito avaliativo”. Para nós o “conflito avaliativo” é a dúvida que a professora tem sobre quais instrumentos utilizar para avaliar seus alunos/as. Não é qualquer instrumento, mas aqueles que dêem conta de responder às angústias de seus alunos/as, bem como as incertezas da professora. Ela sabe que precisa buscar formas alternativas para tentar verificar o progresso e as dificuldades que eles ainda têm sobre todos os aspectos trabalhados.

Essa busca é um novo desafio em sua formação teórica/metodológica. Ela já sabe a situação de ensino-aprendizagem de seus alunos, pois a turma é pequena, eles dialogam bastante, e isso facilita a sua observação em relação ao desenvolvimento da educação escolar de cada um, mas eles querem ver apurados esses resultados através da prova.

Outro aspecto de relevância conflitiva é o tempo. A professora analisa o processo de cada aluno em relação aos seus aprendizados e tem a convicção do que eles necessitam para dar continuidade à sua formação, considerando as individualidades. O Projeto Alfa, conforme foi analisado no primeiro capítulo, normalmente funciona de quatro a cinco meses somente com cada turma.

Nas conversas informais com a professora, ela reclamava desse problema, pois isso geraria mais dois problemas sérios: um, os alunos/as deveriam recomeçar na mesma turma. Essa turma estaria no processo inicial da ‘alfabetização’. Como dar atenção para esses outros alunos/as que já estavam em outro processo? O segundo problema é que eles poderiam ficar desmotivados a continuar seus estudos, repetindo a mesma turma.

Muitos tinham maiores dificuldades, pois faltavam muito às aulas por problemas já explicitados pela professora, o que se tornava um empecilho, pois o tempo letivo se resumia em apenas duas horas por noite, sendo, portanto, escasso para um trabalho mais direcionado.

Alguns conseguiram dar continuidade aos estudos no Ensino Fundamental, mas outros repetiram o ano novamente com ela. Isso a deixava preocupada. Mesmo assim, seguia buscando formas de ajudá-los na construção da leitura e escrita, numa perspectiva crítica de ver e perceber o mundo.

Por outro lado, tinha dificuldade de acompanhar o desenvolvimento tão diferente em que cada um se encontrava, pois eles cobravam o dia da prova para ver se já podiam passar para o “ginásio”, como denominavam o

Ensino Fundamental, por efeito de memória.

Para cada caso ela buscava uma maneira de contornar a situação. O diálogo que se segue é importante para acompanhar a tentativa de solucionar alguns problemas que iam surgindo em sala de aula em relação ao ato de avaliar. “Aí você vai com aquele jeito: Olha tá errado! O jeito da prova que eu fazia era mais dialogando né. Olha, será que tá certo, volta, olha de novo né. Eles estranhavam”. (Trecho da entrevista).

Então, a professora dava uma prova para atender aos anseios dos alunos. Nesse momento, ela aproveitava para explicar algumas questões que eles não tinham compreendido, causando estranhamento. Novo conflito surgia, conforme a fala da professora abaixo:

- “A senhora ta ensinando!
- Não, eu não to ensinando. Eu dava as dicas. Eles estranhavam porque antigamente era rígida a prova, mas eles gostavam que ensinasse na hora da prova, eles tinham dificuldade de fazer, então aceitava, mesmo estranhando. Eu até comentava com eles:
- Gente, hoje o ensino mudou. Não é mais assim como era... Hoje eu avalio vocês tudo o que vocês fazem.
- Tudo o quê professora?
- Por exemplo, se vocês fazem uma redação, e escreve uma palavra, um ditado, eu estou avaliando, tudo o que vocês fazem. Aí eles ficavam admirados.
- Ah! É mesmo! Que ponto que a senhora dá.
- Um ponto, mais um ponto, aí vai juntando para dar a nota de vocês. Aí eles ficavam alegres. Mais Deus me livre de ficar sem prova. Aí eu explicava para eles que era relatório. Aí não era nota. Era relatório...
- Mais o que a senhora vai falar de mim? Não tem mais nota?
- Aí pra mim explicar, olha você ta avaliado com a nota sete ou oito, mais ou menos assim. Mais era relatório. Às vezes eu lia o relatório para eles”(trecho da entrevista).

Era muito difícil para os alunos entenderem que um relatório pudesse substituir suas notas. Mas no dia da prova, quando um ou outro tinha dificuldade para responder, eles caíam em contradição: tentavam colar, coisa que para eles era proibido. Criavam situações estranhas e cômicas no dia da prova. Registrei em meu caderno de campo alguns eventos:

Hoje, 13 de novembro (quarta feira), cheguei primeiro do que a professora, na sala tem duas alunas que chegaram mais cedo, dizendo que era para estudar para a prova. Hoje é dia de Prova. Depois chegam os outros alunos e a professora também. O clima é de tranquilidade entre os alunos/as. Eles não estão tensos, pensei que fossem ficar por ser dia de prova. Isso demonstra que a professora utiliza a avaliação apenas como um instrumento de verificação de aprendizagem.

Ela pediu a eles que copiassem no caderno o cabeçalho e em seguida escreveu:

Avaliação sobre o Pantanal.

1. Na época da seca, muitas árvores e arbustos do pantanal perdem totalmente ramos e folhas. Você acha certo ou errado?.
2. Como os índios chamavam o pantanal?
3. Por que devemos preservar o pantanal?
4. Marque só a alternativa certa. No pantanal chove:
Outubro a março ()
Julho a abril ()
Fevereiro a março ().
5. Que tipo de animais são encontrados no pantanal?
6. Escreva os nomes das cidades que fazem parte do pantanal (Notas do caderno de campo, 13/11/2002).

O primeiro problema surgiu na questão 4. Eles não conseguiam interpretar o enunciado das questões. Uma das alunas pediu, com muita vergonha, para eu ler e explicar a questão 4. Comecei a ler e ela falou: “lê baixo, porque é dia de prova”. O aluno mais idoso da sala também me chamou, meio disfarçado, pedindo para eu ler a questão. Eu li para ele, mas percebi que estava incomodado. Atendi ao pedido e depois falei para a professora, então ela leu a questão 4 em voz alta.

O senhor que conhecia o Pantanal dizia: “depende muito. No pantanal as chuvas começam em outubro ou em novembro, não tem um mês certo,

mas hoje é dia de prova e eu não posso falar mais nada porque senão os outros alunos vão colar. A gente faz prova é calado”. Então a professora explicou de novo, leu o enunciado e disse para marcar os meses que se aproximavam daquela data.

Em relação à questão 5 ocorreu um fato muito engraçado. Uma das alunas pediu para eu ler em voz baixa, depois da leitura ela falou: “capivara, jacaré, leão...”. Esse senhor que era pantaneiro, que estava sentado à frente dessa aluna, virou-se e com muito espanto disse: “vote? Leão no pantanal? Nunca vi. Lá num tem leão”. Ele falou alto e todos caíram na risada. Ele pediu, então, desculpas para a professora.

Depois disso, eles ficaram relaxados e pediam sempre para ler as questões. Sabiam responder oralmente, mas na hora de escrever era um grande problema, não conseguiam. Depois que esse senhor demonstrou que entendia sobre assuntos pantaneiros, todas as questões relativas ao Pantanal eram dirigidas a ele que ficava muito orgulhoso de ser o sábio daquela sala, naquele dia tão importante – o dia da prova.

A professora foi ajudando, eles começaram a pedir ajuda para os colegas, mesmo estranhando, pois, como disseram, no dia da prova a professora não pode ensinar, mas aquela era muito boazinha e acabava ensinando todo mundo.

A professora estava aflita, pois já terminava a etapa com aquela turma e nem todos sabiam ler tudo. A maioria tinha dificuldades para ler e escrever, mas já estavam alfabetizados.

No início do semestre, a professora fez várias perguntas para eles – O que vocês querem aprender? Para que vieram na escola? As respostas dos alunos eram unânimes: **viemos na escola para aprender a ler e escrever. Grafar a letra e conseguir fazer uma leitura dos nomes, das palavras**, era o desejo maior dos seus alunos. Ler o mundo? Do jeito deles sim. Eles diziam: “professora, quando a gente sabe ler e escrever ninguém passa a perna na gente”. Então, a codificação das letras e o “juntamento” delas seriam suficientes para ler as palavras, ler o texto e entender, de certo modo, a leitura de mundo. Ela estava preocupada se atendera aos anseios deles ou não.

A professora Lurdes desenvolveu com seus alunos uma avaliação aproximada da avaliação que Zabala chama de “Avaliação formativa”. Ela indagou inicialmente quais seriam os interesses de seus alunos, buscou conhecer o que cada um sabia. Ela tentava introduzir conteúdos que não fossem somente os conceituais e que pudessem ajudá-los a compreender

a vida pessoal e profissional. De certa forma, a professora estava decepcionada, pois queria que seus alunos tivessem maiores progressos, não estava satisfeita com o resultado obtido. Entretanto, ela entendeu que diversos fatores ocorreram para que isso acontecesse. Um dos exemplos, a própria professora citou em sua entrevista. “Aí também o dia que eu via que eles já tavam cansados... você via, que ali tinha umas que era só sentar e já ficava dormindo..”.

O cansaço era um outro fator que atrapalhava muito. Os alunos ausentavam-se muito da sala de aula quando tinham coragem de desafiar a dor do próprio corpo, cansado pelo trabalho duro, pois a maioria deles fazia serviços gerais. Por isso não conseguiam uma boa concentração para entender tudo o que a professora lhes apresentava.

O problema não era só dos alunos/as, mas também da professora. Em determinados dias ela chegava muito abatida. Isso me causou uma outra preocupação: quando ela planejava? “A professora não leva um caderno de planejamento. Ela está seguindo um livro, mas ela disse que trabalha com vários deles. Ainda não vi os nomes deles. É um livro com várias disciplinas”(notas de campo do dia 30/10/2002). Eu ainda não tinha visto um caderno ou uma folha onde estivesse escrito seu plano de aula. O trabalho era com os textos do livro, mas, várias vezes, devido às dificuldades dos alunos, ela criava uma outra aula. Ensinava as consideradas sílabas complexas, que eles tinham maiores dificuldades. Aulas como essa que registrei no caderno de campo:

“Ela interrompeu o texto do Pantanal e começou a pedir a eles que escrevessem palavras com ch; rr; ss; lh; sc; x; h; pr; cl. Eles diziam que eram difíceis para escrever. Então ela pediu para eles ditarem as palavras e saíram: churrasco; pallhaço; e a professora foi escrevendo no quadro e eles copiaram. Depois fez leitura com eles daquelas palavras e então ditou para que eles pudessem escrever” (Notas do dia 21/10/2002).

Suas ações pedagógicas não eram desorganizadas, mas eu ainda não a tinha visto acompanhar um planejamento em sua sala de aula. Desse modo, o registro sobre as tentativas de mudar a avaliação acabou se perdendo.

4.4.1. Ênfase no planejamento improvisado

Eu não podia afirmar que a professora não fazia planejamento, pois ela trazia livros, revistas, jornais, poesias, e isso era indicativo de que suas

ações tinham sido planejadas. Então, durante a entrevista perguntei para a professora sobre o planejamento:

“Eu fazia o planejamento, pesquisava em vários livros, para fazer alguma coisa interessante, cada dia diferente. Cada dia tinha um assunto interessante. Então eu pensava o que trabalhar mais coisa de nosso, de Cuiabá”.

Ela tinha como ponto de partida assuntos conhecidos por seus alunos. O livro sobre alfabetização de jovens e adultos, do qual retirava a maioria dos textos que fazia a contextualização dos aspectos do pantanal matogrossense, era utilizado para discutir as questões regionais. Os alunos participavam com gosto. Quase todos sabiam sobre a fauna e a flora do pantanal. Tinham orgulho de responder aos questionamentos feitos pela professora sobre o texto que lia e copiavam do quadro de giz.

Ao afirmar que fazia o planejamento, eu perguntei para a professora se ela o levava para a sala de aula e ela disse:

“Bom eu sempre tinha um caderninho que eu levava sempre, mais chegando lá, tinha vez que eles já tinham livro, ou tinha outra coisa, recorte com colagem ou recorte de jornal. Eu pensava assim, meu Deus o que eu vou fazer? Eles tão precisando disso e já arrumava aquela bagagem. Não aquele planejamento que escrevia tudo bonitinho, mas eu montava o planejamento (professora é cuiabana e essa é uma forma de expressar na oralidade), hoje, vou dar tal coisa” (trechos da entrevista).

Esse depoimento da professora justifica a descrença em um planejamento escrito, uma vez que, ao chegar em sua sala, os alunos pediam outros conteúdos e não tinha como ela seguir um planejamento elaborado antecipadamente. Diante das observações de sala de aula e do depoimento, pode-se dizer que seu plano era improvisado, de acordo com as necessidades e desejos dos seus alunos.

Geralmente, ela não considerava válido fazer uma previsão de trabalho para suas ações pedagógicas e docentes, como sugere Sacristán (2000:198), ao afirmar que “planejar implica previsão da ação antes de realizá-la”. Ela dizia que fazia o plano, mas, chegando na sala, ele era modificado:

“Aí tem vez eu chegava lá, mudava aquele planejamento né, mais sempre eu pegava aquelas dificuldades deles. Sempre que eles tinham dificuldades eu ia voltando os conteúdos que eu tinha dado, tinha que voltar. Por que às vezes eu planejava aquela coisa e não dava certo. Eles faltavam muito mesmo. As faltas deles prejudicavam demais eles. Eu explicava uma

coisa, tinha dois, três, quatro na sala, aí tinha que ir e voltar. Voltar aquele conteúdo” (Trecho da entrevista).

Novamente a entrevistada entrou em conflito entre o pensar e o fazer pedagógico em seu cotidiano, pois, mesmo sabendo que era importante o plano de ensino escrito, quando chegava na classe e lá estavam poucos alunos, ela modificava suas aulas.

Um dia ela me disse que um dos alunos queria aprender a manusear o teclado do caixa eletrônico, então perguntou como ela poderia fazer. Sugeriu que fizesse um cartaz com o desenho do caixa eletrônico e explicasse a eles, pois esse tema era de interesse de todos.

A professora preparou o cartaz e levou-o para a sala de aula. Nesse dia, alguns alunos e, principalmente, os que tinham maior interesse não compareceram, então ela resolveu trabalhar com problemas matemáticos e “continhas” de adição, subtração e multiplicação. Essa era uma das atividades preferidas pelos mais velhos. Eles próprios diziam: “essas contas é de escola mesmo. Os alunos de hoje em dia não querem estudar, só querem desenhar e passear”. A professora não conseguiu ministrar aquela aula e nos dias seguintes não retomou o assunto.

Mesmo não tendo um plano escrito “bonitinho,” como ela dizia, havia uma intencionalidade em aplicar determinados conteúdos. A sua preocupação era dupla em relação ao ensino: primeiro, ela se preocupava com a organização disciplinar dos conteúdos que os alunos necessitariam estudar para adquirir determinados conhecimentos. Segundo, ela se preocupava em partir de conteúdos vivenciados por eles, a partir de problemas que os afligiam.

Ao mesmo tempo em que ela se preocupava com a organização dos conteúdos globalizados, ou seja, partindo das angústias, dos anseios, dos problemas que seus alunos enfrentavam no cotidiano de suas vidas, preocupava-se também com as disciplinas que deveria trabalhar em seu dia a dia de sala de aula.

Acompanhavam a professora muitas dúvidas e incertezas de como orientar sua ação pedagógica. Mesmo assim, ela não desistia e criava seu próprio jeito de trabalhar, conforme depoimento registrado neste texto. É possível avaliar que ela ressignificava seus saberes de acordo com os problemas surgidos.

Esta é mais uma **cena** que complementa o **cenário** deste capítulo que “encerra” uma parte de uma experiência numa sala de aula de jovens e adultos, mesmo sabendo que a “peça” continua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.
(Carlos Drummond de Andrade).

Nessa trajetória fui tecendo algumas considerações que me orientaram na análise dos dados e, fundamentados em reflexões teóricas, pude perceber como a professora foi trabalhando seus saberes para dar conta dos problemas e conflitos que surgiam em sua sala de aula. A pedra em meu caminho era enfrentar mais um desafio que foi analisar esses dados tão ricos e tão complexos ao mesmo tempo.

Dentre os diversos tipos de saberes, ressaltaram dois, constitutivos da professora Lurdes: o saber construído em sua vida cotidiana e o saber experiencial.

Nos depoimentos apresentados, a professora, em seu dia a dia em sala de aula, vai tentando resolver a problemática surgida, de acordo com seus saberes.

Configurou-se, neste estudo, que a mobilização de todos os saberes apresentou-se como concepções refletidas sobre a prática educativa, no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educacional. Os saberes pedagógicos se articulam com as ciências da educação.

No caso da professora, que não está estudando atualmente, mas esporadicamente participa de cursos de capacitação oferecidos pela SEDUC, há um desejo manifesto de continuar os estudos.

Durante o processo da pesquisa, pude constatar que a entrevistada não possui o hábito de ler, talvez pela falta de tempo para essa atividade, uma vez que, além de exercer a docência, é também dona de casa. Esse é

o caso de muitos professores/as brasileiros/as, com baixa remuneração. O tempo para dedicar-se à profissão fica restrito, comprometido, por mais desejos que demonstre em fazer um bom trabalho.

A falta de preparação profissional, no sentido de buscar mais leitura sobre o tema de Educação de Jovens e Adultos, tem atrapalhado o enriquecimento da prática pedagógica da professora, limitando sua ação e reflexão pedagógica, deixando-a por vezes frustrada, quando não consegue resolver determinadas situações.

Foram vários os momentos em que a professora revelou ter consciência de suas dificuldades para lidar com os conflitos que surgiam em sala de aula. Ela comentava que precisava voltar a ler, estudar.

Essa necessidade foi observada em função de vários fatores, como por exemplo: o caso das “meninas” que, não sabiam ler as palavras, o que provocava insatisfação na professora.

Ela reconhecia essa limitação principalmente, no que se refere à lingüística, o que pode ter prejudicado o entendimento do processo da aquisição da leitura e escrita de alguns alunos.

Com um pouco mais de estudo poderia obter elementos para argumentar em favor de outros instrumentos avaliativos.

Embora a professora não enfatizasse os saberes adquiridos em sua formação profissional em instituições escolares, ela sabe o quanto foram importantes as reflexões teóricas, os debates em sala de aula, os trabalhos em grupo, as trocas de experiência com as colegas e o fato de discutir temáticas ligadas especialmente à Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com as idéias do educador Paulo Freire (1997), o reconhecimento de que precisa estudar mais é um indicativo de que já não está na fase da consciência ingênua, pois nessa concepção fica entendido que à medida que o educador vai se capacitando, mais a sua responsabilidade com os homens aumenta; quanto mais ele vai sistematizando suas experiências, mais utiliza o patrimônio cultural que é um bem de todos.

A professora sentia-se responsável em atender o desejo de seus alunos: aprender a ler e escrever. O patrimônio cultural de estudo ligado à ciência da educação construído por ela era restrito, diante das diversidades de saberes que um profissional comprometido com sua prática docente e com a humanidade precisa ter.

O temor de Lurdes se legitima e, por isso, é imprescindível que se instrumentalize tecnológica e cientificamente para fortalecer o compromisso e a responsabilidade com jovens e adultos.

A partir da reflexão sobre os conflitos pedagógicos enfrentados pela professora, percebe-se que o saber experiencial é muito importante, mas, ao lado dele, necessita-se de outros saberes das ciências da educação para responder aos diversos problemas surgidos no contexto da educação escolar.

Assim como a professora Lurdes, a maioria dos professores não costuma registrar suas práticas, suas experiências, o próprio relatório das aulas torna-se difícil para serem elaborados, uma vez que, normalmente, eles são exigidos como uma forma de registro burocrático e não como memória das aulas para, posteriormente, serem analisados e refletidos, tornando-os marcos teóricos que poderão auxiliar na prática pedagógica de outros docentes.

A preocupação maior da professora era mais imediata: dar conta da prática de sala de aula, satisfazer as necessidades dos alunos na constante luta pelo aprender a ler e escrever. O escrever estava acima de todas as outras atividades.

Faltou à professora conhecer uma forma de registrar suas experiências para facilitar a reflexão. Um dos maiores problemas dela era como resolver os conflitos surgidos em seu dia a dia.

A professora foi construindo o seu saber pedagógico de acordo com seu dia a dia. Preocupava-se com o problema que também afligia seus alunos: como ensiná-los a ler e escrever em tão pouco tempo?

Nesse cotidiano, o maior interesse da professora era desenvolver seus saberes, sem ter a consciência de que, nessa situação particular, ela produzia outros saberes. Era um processo empírico de elaboração do fazer pedagógico.

Na esteira dos pensamentos de Freire (1997) pode-se traduzir uma prática docente enquanto “práxis”, pois a professora fazia suas intervenções para alcançar seus objetivos – tornar os alunos “analfabetos” em “alfabetizados”. Nesse sentido, pode-se dizer que é uma questão dialética, uma vez que ela tinha uma realidade (alunos que ainda não decodificavam a escrita “analfabetos”) e a negava. Isso era indicativo de que ela tinha uma outra realidade que era a ideal (auxiliar seus alunos a conhecer o mundo da escrita, passando da condição de “analfabetos” para “alfabetizados”), porém era um fazer em busca de soluções imediatas, sem se dar conta de que suas ações poderiam ser registradas e refletidas para ampliar seus saberes. Mesmo assim, o fato da professora propor atividades intencionais, no rumo de modificar uma realidade que ela negava e transformá-la,

produzia uma “práxis”.

No exame da realidade educacional do professor brasileiro não observa na história de profissionais intelectuais e epistêmicos. O que há, são registros, como esse da professora Lurdes, que constrói seus saberes de acordo com os problemas mais imediatos e, nem por isso, deixam de ser saberes.

Percebemos, ao longo da nossa pesquisa, que as experiências vividas pela professora fizeram parte, o tempo todo, do seu fazer pedagógico.

Neste estudo, o poder da cultura ficou evidente na construção dos saberes pedagógicos da professora Lurdes. Sua vida cultural firmou maior poder decisório sobre seus valores e seus princípios. Sua experiência pedagógica é única, pois de acordo com os casos que iam surgindo ela buscava maneiras de resolver a situação do momento.

Configura-se, neste estudo, de que a formação da identidade profissional indica, ao lado do domínio de diferentes tipos de conhecimentos e saberes, a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional.

As reflexões realizadas evidenciam que os professores/as de Educação de Jovens e Adultos, em minha concepção, precisam redobrar o cuidado ao trabalhar a partir das experiências de seus alunos. Muitas vezes, os sonhos dos adultos são apenas os de aprender a decodificar as letras. Mas seus valores e princípios comandam suas vidas. Um desses valores apreendidos é o de que a escola não é lugar para discutir políticas, modo de vida e nem o de tomar o conhecimento dos alunos como base.

Esse foi um dos impasses que a professora Lurdes enfrentou. Portanto, necessita-se de um trabalho dialógico, planejado e discutido com os alunos, calmamente. Eles precisam saber a história da educação escolar, as epistemologias e tendências pedagógicas, mas de um modo simples, para que compreendam as intenções de cada uma delas, inclusive da que eles mais conhecem – a escola tradicional, representada pela epistemologia empirista que reproduz o modo vigente da sociedade.

No entendimento de Paulo Freire (2000, 1997) e outros autores os alunos têm o direito de saber porque nessa escola o silêncio deve reinar. Porque nessa escola os alunos escutam e o professor transmite o saber. Confirma-se a hipótese da importância da reflexão: levá-los a repensar a necessidade de uma educação dialógica e politizada, rumo à preparação de sujeitos para a vida. Uma vida mediatizada pela vontade e desejo de discutir o seu real e querer modificá-lo de acordo com as necessidades das pessoas

que sobrevivem de baixa renda, das pessoas que sabem o que é a fome, o desemprego e o curto salário que as impedem de viver com dignidade.

Então, nesse sentido, cada vez mais pesquisadores/as e professores devem unir-se para acabar com essa dicotomia, que o pesquisador descubra as problemáticas surgidas em sala de aula, estude-as e estenda-as para os professores solucioná-las. É por isso que estou fazendo uma tentativa de dialogar, aqui, sobre a importância do professor reflexivo, professor investigador, professor político e dialógico e o professor como intelectual transformador.

Isso significa que o professor não pode desprezar o seu contexto histórico-cultural. A sua experiência é muito importante, mas a teoria assume o papel de mediação entre uma prática passada e uma prática presente, visando uma transformação da realidade que está sendo negada.

Entendo, dessa forma, que todo professor deve dar importância à sua prática educativa, mas também tem que dar continuidade à sua formação profissional, para que possa dar conta de auxiliar na busca de soluções para os problemas da realidade à qual está inserido. O conhecimento científico sozinho não traz respaldo para esses problemas que surgem no dia a dia. É preciso que os atores sociais estejam engajados na ação educativa voltada para a mudança social.

Afirmando em Freire (2000, 1997) o professor é político e dialógico quando já conseguiu superar sua consciência ingênua de fazer uma leitura de sua realidade com menos simplicidade e mais dialógica. Todos esses fatores levam a refletir sobre a necessidade de formar sujeitos políticos e dialógicos. O pensamento do professor não pode ser separado do seu contexto sócio-histórico. Ele deve perceber que o conhecimento é algo a ser produzido, construído através de uma interação entre professores e alunos.

O que, nesse texto, chamo de professor político e dialógico, Kincheloe denomina de “praticantes pós-formais”. O professor político sabe que sua ação pedagógica é conflituosa e incerta e que, na maioria das vezes, deve agir conforme a arte da improvisação.

O ponto de partida deve ser as escolas como espaços abertos, como locais que estão atrelados às questões de poder e controle. Para isso, o professor deve tornar o pedagógico mais político, colocando a escola na esfera das relações de poder.

Nesse raciocínio, acredito na escola como esfera pública que seja possível dinamizar o engajamento popular e políticas democráticas como

parte da formação do cidadão e cidadã.

A questão da formação de professores e a própria idéia de saberes, como palavra chave, é essencial para ser discutido. Esta pesquisa evidencia que entender que o “saber ensinar” remete a uma pluralidade de saberes.

Enfim, sabe-se que um professor utiliza sua cultura pessoal para atingir fins profissionais, seus valores, seus princípios que lhe concede essa atitude. Daí a grande importância do professor procurar ampliar seus saberes e interligá-los com os saberes da ciência da educação para que ele se sinta seguro para elaborar seus julgamentos antes, durante e depois de sua ação pedagógica, não esquecendo dos seus parceiros diretos que são os alunos/as e também os colegas de trabalho.

Se conferi um valor maior aos saberes experienciais, foi devido ao meu entendimento de que esses saberes práticos estão integrados à prática e fazendo parte dela, formando um conjunto de interpretações e compreensões, orientando a profissão e a prática cotidiana em todas as dimensões.

Essa interpretação de que o saber experiencial é consolidado pela educação em geral está embasada em minhas análises. A professora Lurdes confirma, com suas palavras, a importância do saber adquirido na vida cotidiana para a formação do profissional docente - “... coisas de vida, aprendi coisas completamente diferente.(...) Aprendi uma educação” (Lurdes, 2002).

Pode-se afirmar que ela utilizou o saber construído na vida cotidiana como referencial básico e utilizou essa estratégia para dar conta de resolver várias problemáticas que foram surgindo no dia a dia de sua sala de aula, o que se tornou um saber experiencial.

Ela uniu o saber da vida cotidiana, a qual colocava em primeiro lugar na docência com jovens e adultos, aos saberes da experiência que ela já tinha adquirido como professora. Não se pode deixar de frisar, mesmo que a professora não tenha dado tanto ênfase, mas marcou em seu depoimento, que a diferença do seu trabalho responsável com a Educação de Jovens e Adultos, deu-se devido ao conhecimento adquirido no Curso de Habilitação de Educação de Jovens e Adultos.

Diante dessa discussão, confirma-se a hipótese conforme argumento de Tardif (2002) e de outros autores citados, constata-se a necessidade dos três saberes básicos para ser professor da Educação de Jovens e Adultos: o saber adquirido na vida cotidiana (todo saber que vamos acumulando desde nossa infância); o saber adquirido com a intelectualidade científica (aquilo

que aprendemos com a ciência da educação e outros saberes científicos) e o saber da experiência (nossa ação pedagógica colocada em prática, aquilo que sabemos fazer).

Para finalizar essa discussão de saberes pessoais interligados aos profissionais, em relação à Educação de Jovens e Adultos, indica-se que seja muito importante para que as instituições formadoras façam uma reflexão no sentido de dialogar com seus pares sobre as mudanças nos programas de formação de professores, da forma que coloque em questão o tema – saber pessoal interligado ao saber profissional.

Assim, estaremos construindo modos alternativos de formação profissional em que a cultura de cada sujeito se desenvolva como direito de cidadania, em conjunto com os direitos políticos, econômicos e sociais; que seja enfim, uma educação intercultural em que haja um diálogo entre e através das culturas e que nenhuma se sobreponha à outra, ocorrendo o mesmo com os saberes.

Fecho aqui a “cortina”, até o próximo ato, já que a vida continua e, para apreender uma realidade, em qualquer tempo/espaço, é preciso observar atentamente a tudo o que nela se passa, o repetir dos afazeres, as criações e as inovações, pois tudo isso são construções e reconstruções dos saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (org.) Porto Portugal: Porto Editora, 1996.

BERGER P. L; LUCKMAN, T. *A construção social da realidade*. 16ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 1998.

BOFF, Leonir. A. *As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos*. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BRANDÃO. Carlos R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CALDEIRA, A M. S. Tesis Doctoral. *La practica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico*. Barcelona, 1993.

CASTRO, C. M.G. (Dissertação de Mestrado). *Perspectivas de professores e alunos das séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos, uma interpretação a partir da conceituação de Basil Bernstein*. Porto Alegre: UFRS, 2002.

CHAUÍ, M.. *Cultura e democracia*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación. Segunda edición*. Madrid: Morata, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Educação e mudança*. 21ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A .1989.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*. (s.d) Ação Educativa – assessoria, pesquisa e informação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: (<http://br.busca.yahoo.com./search/br?p=stehouse&vl=pt&ei=UTF-8>).

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HYPÓLITO, Á. M.; GANDIN, L. A (org.). *Educação em tempos de*

incertezas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PAQUAY, L., et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. *Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência*. In: Anete Abramowicz e Roseli Rodrigues de Melo (orgs.) *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOURA, Rui. *Aprendizagem transformativa: uma abordagem ao conceito*. (<http://br.busca.yahoo.com./search/br?p=stehouse&vl=pt&ei=UTF-8>), 2000 (1 de 16).

NÓVOA, A (coord.) *Formação de professores e profissão docente*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto Inovação educacional, 1992.

PARCER CNE/CEB11/2000

PIERRE BOURDIEU. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores), 2ª edição - Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

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

PINTO, Á. V. *Sete lições sobre educação de adulto*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RESOLUÇÃO Nº 180/2000 CEE/MT.

RESOLUÇÃO Nº 198/2000 CEE/MT.

RESOLUÇÃO Nº 118/2001 CEE/MT.

ROMANELLI, O. L. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, G. J; GÓMEZ, P. A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, D. *A Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SERRÃO, M. I. B. *A busca de uma prática que supere a racionalidade técnica: sonho de uma noite de verão*. UFSC, (<http://br.busca.yahoo.com./search/br?p=stehouse&vl=pt&ei=UTF-8>).

- SILVA, E.J. L. *Os Fóruns da Educação de Jovens e Adultos e sua contribuição para a formação do educador de EJA*. http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Eduardo%20Silva_nov2005.pdf , dia 10/3/2007.
- SOARES, L. J. G. *Diretrizes Curriculares Nacionais: educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. *Educação de Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. São Paulo: USP, 1995 Tese (Doutorado).
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZABALA, A. *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZEICHNER, K. *Formação de professores: contato direto com a realidade escolar*. *Presença Pedagógica*. Vol. VI, nº 34, julho/agosto, 2000.



TRIUNFAL
GRÁFICA & EDITORA

Diagramação, Impressão e Acabamento

Triunfal Gráfica e Editora

Rua José Vieira da Cunha e Silva, 920/930/940 - Assis/SP
CEP 19800-141 - Fone: (18) 3322-5775 - Fone/Fax: (18) 3324-3614
CNPJ 03.002.566/0001-40