



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

A PRÁXIS EXISTENCIAL POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DA EJA

JEANE CHAGAS DE SOUSA

Brasília – DF
2012

JEANE CHAGAS DE SOUSA

A PRÁXIS EXISTENCIAL POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DA EJA

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito ao grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Renato Hilário Reis.

JEANE CHAGAS DE SOUSA

A PRÁXIS EXISTENCIAL POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DA EJA

Este trabalho foi julgado adequado como requisito para o grau de Mestre em Educação pela Comissão Julgadora da Universidade de Brasília.

Brasília, 11 de julho 2012.

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis – Orientador– FE/PPGE/UnB

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa – FE/PPGE/UnB

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios – IL/PPGL/UnB

Prof. Dr. Lúcio França Teles – FE/PPGL/UnB

Dedico a Deus, que sempre estará em primeiro lugar na minha vida, sem Ele este trabalho não seria possível.

Aos meus pais, Sandoval e Laurita, que sempre me apoiaram. Ao meu irmão, Domingos; meus filhos, Larky e Erik; meu companheiro, Abelardo.

Para meu orientador Renato Hilário e para a professora Maria Luíza. E também para Daísa, Adsney, Francisco, Iane, João, Jorge e Lília – professores que participaram da pesquisa.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver caridade, sou como o bronze que soa, como o címbalo que retine. Mesmo que eu tivesse o dom da profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência; mesmo que tivesse toda a fé, a ponto de transportar montanhas, se não tiver caridade, não sou nada. Ainda que distribuísse todos os meus bens em sustento dos pobres, ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, se não tiver caridade de nada valeria!

A caridade é paciente, a caridade é bondosa. Não tem inveja. A caridade não é orgulhosa. Não é arrogante. Nem escandalosa. Não busca os seus próprios interesses, não se irrita, não guarda rancor. Não se alegra com a injustiça, mas se rejubila com a verdade. Tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

A caridade jamais acabará. As profecias desaparecerão, o dom das línguas cessará, o dom da ciência findará. A nossa ciência é parcial, a nossa profecia é imperfeita. Quando chegar o que é perfeito, o imperfeito desaparecerá [...]

[...] Hoje vemos como um espelho confusamente; mas então veremos face a face [...]

[...] Por que ora subsiste a fé, a esperança e a caridade – as três. Porém, a maior delas é a caridade.

(I CORÍNTIOS 13, 1-13)

AGRADECIMENTOS

Obrigada, amado Senhor!

Tu és a minha força,

O meu refúgio,

A minha fortaleza.

Espero em Ti, amado Senhor!

Tu és o meu salvador,

Tu és a minha força, a minha alegria.

O Senhor sempre está comigo

Em todos os momentos,

Sinto que jamais estou só.

Sem Ti não saberia viver.

Teu amor me sustenta!

Preciso falar do Teu amor para todos

Para que como eu

Possam sentir

O quanto é bom tê-lo.

Sei que estás com todos,

Mesmo que não percebam,

Em todos os momentos,

Envolvendo-nos

Com Teu Amor.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo desenvolver um exercício da práxis político-pedagógica com os professores da EJA do terceiro segmento de uma escola pública do DF. Busca identificar possíveis transformações que ocorrem nos sujeitos da pesquisa e na pesquisadora, quando se propõe a compor um grupo que age/discute a problemática que envolve a escola e o trabalho do educador da EJA. Tem como fundamentação a linha histórico-cultural como metodologia a pesquisa-ação, pretende desenvolver uma ação de apoio ao trabalho do professor, fazendo um exercício de encontros práticos, que promovam a ação-reflexão-ação na própria escola. Nesses encontros, discuto com o grupo os problemas coletivamente, e ninguém melhor que o próprio grupo da escola, que está diariamente com os alunos, para identificar, analisar e desencadear ações que venham ao encontro da solução da problemática enfrentada no seu contexto de trabalho. Debates questões relevantes, num processo dialógico-dialético de constituição mútua, uma ação-reflexão-ação a partir da experiência e da formação específica de cada professor. Momentos de partilha, de construção coletiva do conhecimento, de encontro de histórias de vida, de trajetórias profissionais em um determinado espaço e local, por isso singular, em que o diálogo, a generosidade de se dar ao outro e receber do outro não só o conhecimento que cada um construiu até aquele momento, mas o seu ser, na sua emoção, motivação, integralidade. Esse exercício da ação-reflexão-ação dá indícios de transformações nos educadores, assim como ocorreu com a pesquisadora durante a pesquisa, pois não passamos um pelo outro sem nada deixar, ou sem nada levar. E isso se deu de forma mais intensa nos encontros práticos que promoveram um momento dialógico/dialético entre os professores no seu local de trabalho. A pesquisa acompanhou esse processo, esse movimento, esse crescimento mútuo entre os sujeitos, que se enriqueceram um com o outro nesse compartilhar de vidas.

Palavras-chave: Formação continuada. Práxis político-pedagógica Ação-reflexão-ação. Educador. Educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

This research work has as goal, to develop an exercise of politic-pedagogical praxis with EJA's third segment teachers in a public school in DF. It aims to identify possible transformations which occur in the subjects of the research and in the researcher, when it proposes to compose a group that acts/discuss the problem that involves the school and the work of the EJA's worker. It has as grounding the historic cultural line and as methodology the research-action which intends to develop a support action to the teacher's work, doing an exercise of meeting praxis that promotes the action-reflection-action in the school itself. In these meetings I discuss with group the problems collectively and no one is better than the same group that is daily with the students to identify, analyze and initiate actions which comes to the finding of the solution of the faced problem in their context of work. We debate relevant questions in a dialogical-dialectical process of mutual constitution, an action-reflection-action from the experience and specific formation of mutual of each teacher. Moments, of sharing, of the knowledge's collective construction, of the encounter of life stories, of professional careers in a specific space and place, by this unique, in which the dialogue and the generosity of giving yourself to the other and receiving from the other not only the knowledge that each one built up to that moment but your emotion, motivation, integrality. This action-reflection-action exercise provokes transformations in the educators as it occurred with the researcher during the research because we do not pass one by other without leaving anything behind or without taking anything. And this was given by the most intense way in the praxis meetings that promoted a dialogical/dialectical moment between the teachers in their work place. The research followed this process, this movement, this mutual growing between the subjects which enhanced themselves one with the other in this sharing of lives.

Key-Words: Continuous formation. Politic-pedagogical praxis. Action-reflection-action. Educator. Education of young and adults

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Matriz analítica.....	47
---------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1: Número de matrículas de EJA por etapa de ensino Brasil – 2007 a 2010.....	39
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: População urbana residente por grau de instrução – Paranoá – 2004.....	60
Quadro 2: Comparação: alta complexidade versus baixa complexidade.	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Meta n.º 7 do IDEB.	35
Tabela 2: Projeção do Pisa referente à melhoria da educação.....	41

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais de Nível Superior
CEDEP	Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá
CEF 01	Centro de Ensino Fundamental 01
CEF 02	Centro de Ensino Fundamental 02
CEF 03	Centro de Ensino Fundamental 03
CEII	Centro de Ensino Integrado de Irecê
CELAM	Conselho Episcopal Latino Americano
CENED	Centro de Educação a Distância
CEPACS	Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC 01	Escola Classe 01
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENM	Escola Nacional da Magistratura
ESAF	Escola de Educação Fazendária
FEDF	Fundação Educacional de Brasília
FIES	Fundo Financiamento Estudantil

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GENPEX	Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais
GO	Goiás
GTPA	Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IL	Instituto de Letras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LODF	Lei Orgânica do Distrito Federal
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PEI	Programa de Educação Integrada
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PIL	Projeto de Intervenção Local
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Plano Nacional do Livro de Alfabetização
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação da Educação

PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEDF	Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
SERPAJUS	Serviço Paz e Justiça
SIEDF	Sistema de Informações Estatísticas do Distrito Federal
SNF	Seminário Nacional de Formação
TERRACAP	Companhia Imobiliária de Brasília
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Centro Universitário do Distrito Federal
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEUB	Centro Universitário de Brasília
UNIEURO	Centro Universitário Euro-Americano
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UPIS	Faculdades Integradas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 DA MINHA CONSTITUIÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO	18
1.1 Início da minha carreira docente	20
1.2 Trabalho na Secretaria de Educação do DF/graduação na UnB.....	21
1.3 Trabalho com EJA na SEEDF.....	22
1.4 Trabalho com professores da EJA	23
1.5 Aluna especial do mestrado em EJA – UnB	25
1.6 Especialização em administração da educação – UnB.....	27
1.7 Retorno à EJA como orientadora educacional	27
2 PROBLEMATIZANDO E DIALOGANDO COM O OBJETO	31
2.1 A legislação: formação docente e EJA.....	32
2.2 O público dos programas de educação de jovens e adultos.....	38
2.3 O desenvolvimento profissional dos educadores da EJA numa perspectiva do exercício da práxis existencial político-pedagógica	42
3 DELINEAMENTO DOS OBJETIVOS	46
3.1 Objetivo geral	46
3.2 Objetivos específicos	46
4 APRESENTAÇÃO DA MATRIZ ANALÍTICA.....	47
5 O CAMINHO TRILHADO.....	48
5.1 Público/EJA Paranoá	60
5.2 Sujeitos da pesquisa.....	63
6 ENCONTROS PRÁXICOS COM OS EDUCADORES DA EJA.....	66
6.1 Primeiro encontro prático: os cursos de formação em EJA.....	67
6.2 Segundo encontro prático: a dimensão política (poder) da práxis do educador da EJA	97
6.3 Terceiro encontro prático: a EJA e a dimensão do trabalho.....	115

CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXO – Autorização.....	134
APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa I.....	135
APÊNDICE B – Instrumento de Pesquisa II.....	137
APÊNDICE C – Instrumento de Pesquisa III.....	138
APÊNDICE D – Instrumento de Pesquisa IV	143
APÊNDICE E – Instrumento de Pesquisa V.....	148

INTRODUÇÃO

Durante minha carreira profissional, tive oportunidade de desenvolver um trabalho com jovens e adultos tanto como professora quanto como coordenadora e supervisora pedagógica, o que me possibilitou trabalhar com os alunos diretamente e com acompanhamento de um grupo de professores. Identifiquei através desse trabalho o quanto a ação-reflexão-ação e a troca de experiência elevavam a motivação dos professores.

Percebendo o quanto esse trabalho é importante, pensei em desenvolvê-lo através desta pesquisa-ação, na qual poderia dar uma contribuição para a melhoria do trabalho do professor, produzindo conhecimento. Dentro dessa perspectiva, pesquisei que contribuições a práxis existencial político-pedagógica poderia trazer aos profissionais da educação de jovens e adultos (EJA).

Esta pesquisa foi realizada através de três encontros com professores da EJA do CEF 02 do Paranoá, buscando discutir a problemática existente na escola, as ações desencadeadas para melhorar a motivação e o rendimento dos alunos, e como esses momentos de discussão e estudo ajudaram nesse processo.

Desenvolvi uma pesquisa-ação, intervindo no contexto da escola, porque essa pesquisa não é um simples diagnóstico, pois busca soluções junto com os professores para o enfrentamento dos problemas do seu cotidiano, tentando encontrar alternativas de trabalho, através do diálogo e da construção coletiva do conhecimento.

Constituí um grupo prático, participante de um processo de formação contínua em serviço que refletisse a problemática da escola, que pesquisasse, lesse, discutisse, pensasse criticamente, que estivesse em busca de conhecimento, entendendo que este é produzido na práxis, na busca constante do desenvolvimento profissional e humano.

A pesquisa foi um momento de exercitar esses encontros práticos na escola, analisá-los, dialogando com os autores, para identificar como a ação-reflexão-ação contribui na constituição do profissional da educação que atua na EJA, encontrando indícios dessa transformação ao analisar as falas dos sujeitos nos diálogos, que ocorrem nos encontros práticos.

Esta pesquisa tem como tema a práxis existencial político-pedagógica do educador da EJA, e como objetivo a análise das possíveis contribuições de uma experiência prática

existencial político-pedagógica de professores da EJA no Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá-DF, no qual são realizados encontros práticos (vivenciais), no horário da coordenação pedagógica. Isso em razão de perceber, durante minha trajetória profissional, a necessidade de um grupo que discutisse a problemática específica da escola, dando oportunidade ao professor de repensar a sua prática através de um movimento de ação-reflexão-ação que busque transformar seu contexto de atuação.

No primeiro capítulo trago o meu memorial, percebendo como ele vai se entrelaçando ao meu objeto de estudo, principalmente no decorrer de minha formação docente e durante o meu trabalho com a educação de jovens e adultos. Vivencio a práxis político-pedagógica tanto no meu trabalho com um grupo de professores que discute sua práxis quanto na minha relação com a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Percebo que esse pode ser um caminho para resgatar a motivação do grupo. É importante que as soluções dos problemas sejam encontradas na própria escola, enfrentando as dificuldades do dia a dia, com um coletivo participativo crítico, politizado, consciente de sua parcela de responsabilidade para o sucesso de todos. Mas isso precisa estar agregado à leitura, à pesquisa, ao embasamento teórico-prático constante, acompanhando as novas pesquisas produzidas, a legislação atual, as novas propostas que estão sendo formuladas pela sociedade civil organizada, pelos governos, para podermos discutir e se necessário intervir. Sem essa intervenção, nosso trabalho se transforma em simples ativismo.

Também durante minha trajetória formativa na graduação, especialização e agora no mestrado, ainda nos diversos cursos que faço durante esse período, oferecidos pela SEEDF, ou por instituições particulares, sempre na busca pelo conhecimento, para que através deles pudesse compreender melhor o meu fazer, buscando sempre melhorar. Compreendo que um profissional não pode parar de se aprimorar, porque o mundo não para; está em movimento constante, em evolução, por isso a formação inicial não é suficiente; ela precisa ser contínua.

No segundo capítulo, problematizo o objeto de estudo e dialogo com ele, trazendo os avanços da legislação, alguns dados estatísticos que me fazem pensar o que fazer pela educação de jovens e adultos, a partir do meu contexto de trabalho, como também da produção de conhecimento, para que possa dar a minha contribuição na melhoria do atendimento aos jovens e adultos, através da pesquisa sobre a constituição profissional do educador através da reflexão da práxis político-pedagógica, buscando a permanência dos

alunos na escola para que consigam concluir seus estudos, sejam cidadãos críticos, participativos e saibam lutar por seus direitos.

No terceiro capítulo, apresento os objetivos a serem alcançados ao final da pesquisa: identificar as possíveis contribuições do trabalho de constituição docente, numa perspectiva do exercício da práxis pedagógica na educação de jovens e adultos no Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF 02) do Paranoá. No quarto, exponho a matriz analítica, que constitui o resumo do que pesquisei para fundamentar o trabalho e a análise dos dados.

Já no quinto capítulo, traço o caminho metodológico, que perpassa pela pesquisa-ação, de base empírica, e busca contribuir durante a pesquisa para a resolução de um problema que é descobrir que contribuições uma experiência prática existencial político-pedagógica de educadores da EJA pode trazer no próprio espaço da escola. Assim, em breves pinceladas, foco o lócus da pesquisa, o CEF 02 do Paranoá, localizado em Brasília, no Distrito Federal (DF), escola que atende ao terceiro segmento da EJA, equivalente ao ensino médio.

A ação na dimensão da metodologia pesquisa-ação, na qual além da ação que é o próprio caminho da produção do conhecimento feito pela pesquisadora, também a ação que promove buscando fazer uma intervenção junto aos professores. Nesse caso, a ação consistiu em formar o grupo prático, fazer a contratualização, promover os encontros práticos, no período da pesquisa, transformando esses encontros em produção do conhecimento coletivo, porque tanto o pesquisador quanto os sujeitos puderam fazer reflexões, questionamentos, através do diálogo promovido nos encontros.

O perfil dos sujeitos também foi um instrumento de pesquisa. As reflexões feitas pelo pesquisador estão fundamentadas em autores que embasam a pesquisa, mas também na sua vivência na escola, no seu trabalho com EJA, nas suas observações cotidianas. As reflexões tão permeadas por esse movimento prático, que se transforma na atividade pensante do pesquisador durante todo o período da pesquisa desde o início do projeto.

As entrevistas, embora tenham sido feitas, entraram pouco nas análises visto que o material dos encontros, no recorte necessário do material recolhido, é priorizado por mostrar mais o movimento, o dialógico/dialético que a pesquisa busca evidenciar.

No sexto capítulo, mostro em três encontros práticos a discussão, na qual são expostos anseios, dificuldades e conquistas de professores que atuam diretamente com a EJA.

Discuto a problemática do trabalho com EJA na escola, trazendo para a discussão autores que embasam a pesquisa, também situando a educação de jovens e adultos a nível nacional e local.

No primeiro encontro, discutimos a problemática dos cursos de formação continuada, os empecilhos à participação do professor. Também entraram questões como currículo, livros didáticos, Enem, Fies, Prouni, compreendendo como essas políticas públicas chegam na escola, como os professores as recebem. Embora considerando que há dificuldades em se realizar discussões na coordenação, os professores já percebem a necessidade de que esse tipo de discussão ocorra.

No segundo encontro, abordo a dimensão política do trabalho com EJA, inicio o encontro com uma pequena introdução em alguns *slides*. Trago a dimensão da EJA, nacionalmente, com base legal no Plano Nacional de Educação (PNE, 2011-2020), a VI Conferência Nacional de Educação de Adultos (Confinteia VI), assim como autores que embasam a pesquisa como Freire (1996), Foucault (1995), conforme anexos.

No terceiro encontro, enfatizo a dimensão do trabalho na EJA, trazendo Marx e Engels como embasamento. Nesse encontro, também apresento, em breve introdução antes da discussão, gráficos e tabelas do PDAD 2011, referentes ao Paranoá, destacando a questão do trabalho relacionado ao nosso aluno e a procura pela EJA.

Nas considerações finais, percebo que a ação-reflexão-ação, entendida aqui como a ação dos professores junto aos seus alunos que é a sua prática, associada à fundamentação que vem da sua formação inicial, associada a novos estudos e autores convidados a participar da roda de conversa que se deu, pois os professores fizeram uma reflexão sobre sua ação. E essa reflexão conjunta leva a indícios de transformação, pois puderam junto com os seus colegas trazer a problemática que enfrentam para ser analisada, e perceberam que juntos são mais fortes para enfrentar a demanda diária.

Durante a pesquisa, busquei caminhos com os professores para que pudéssemos, através do diálogo, obter soluções para os problemas enfrentados no dia a dia da escola e melhorar o atendimento aos jovens e adultos. Acredito que esse é um processo longo, mas que a pesquisa apontou uma alternativa, uma possibilidade, um caminho – essa é a sua principal contribuição.

1 DA MINHA CONSTITUIÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

[...] Amarás o Senhor teu Deus de todo o teu coração, de toda a tua alma, de todo o teu espírito [...]

Mateus, 22, 37.

Nasço no sertão da Bahia na década de 1970, num povoado chamado Barro Branco, município de Presidente Dutra, chamado de a “Capital da Pinha”, por causa da grande produção, distribuída por todo o país. Está localizada na Região de Irecê, conhecida como a “Capital do Feijão”, que tem seu auge nos anos 1980/1990.

Meu pai, lavrador, homem trabalhador, de caráter, honesto, de grande sabedoria e inteligência, conseguiu nos dar uma vida digna, transmitir valores, embora tenha estudado só os primeiros anos do ensino fundamental. Minha mãe, dona de casa, batalhadora, mulher de fibra, mãe exemplar, sempre sonhou com o melhor para seus filhos, sempre me incentivou a estudar, embora, assim como o meu pai, só tenha estudado os primeiros anos do fundamental. Se hoje estou em um mestrado, devo a eles pela luta e esforço dos dois, que sempre me apoiaram e me incentivaram.

Nos anos 1970, a formação de professores vivia o tecnicismo, que entendia o trabalho docente pelas competências técnicas; “[...] pretendia (e pretendem) substituir professores por máquinas [...]” (FONTANA, 2003, p. 18). Buscavam ter um controle sobre o trabalho do professor, desprezando a sua capacidade de agir por si mesmo, como se não fossem capazes. Os professores vivem uma crise de identidade, mas eles voltam ao cenário na década posterior, como coloca Fontana (2003, p. 19):

Na década de 80, voltamos à cena. Se por um lado, o interesse crescente pela qualidade da escola, já no contexto dos projetos de modernização as instâncias de controle sobre o trabalho docente, por outro lado, impulsionou também o interesse por ações neoliberais, impulsionou o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação, multiplicando as instâncias de controle sobre o trabalho docente, por outro lado, impulsionou também o interesse pelo estudo de nossa atividade, de nossas condições de trabalho e de nossos processos de formação básica, favorecendo o aparecimento de projetos e pesquisas voltados para o papel de professor(a).

Nos anos 1980, há uma retomada dos estudos sobre a atividade desenvolvida pelo professor, quando surgem também as teorias críticas que lhe valorizam no papel de agente transformador numa perspectiva social. A esse respeito, Fontana (2003, p. 20) afirma:

Ancoradas em um referencial teórico-metodológico marxista, as pedagogias críticas procuraram explicitar as insuficiências e falácias do projeto liberal na democratização do acesso à escolarização formal e suas consequências nas políticas,

propondo-se, em alguns casos, a traçar caminhos para a construção de uma educação escolar comprometida com as classes populares.

Inicia-se uma proposta que vai ao encontro das classes populares, embora ainda longe de atingir realidades esquecidas de um país tão grande como o nosso. Já é um primeiro passo na luta pela qualidade e acesso à educação para todos, em especial aos alunos da EJA, por ser um público muitas vezes esquecido na imensidão do Brasil.

Nesse período (1986), termino a quarta série numa escola pública chamada Polo Nordeste, única naquele local, a qual também tenta iniciar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral),¹ no período noturno para alfabetizar jovens e adultos, mas não há continuidade. As pessoas que viviam naquela comunidade continuaram esquecidas, analfabetas, sem acesso ao ensino formal, sem profissionalização, vivendo da agricultura, olhando para o céu e esperando a chuva, porque dela dependia a sua sobrevivência. Para as crianças permaneceu o atendimento, de forma precária. Só da primeira a quarta séries do ensino fundamental (equivale do primeiro ao quinto do ensino fundamental).

Em 1986 moro em Presidente Dutra, cidade mais próxima, para poder continuar os estudos. Lá faço as séries finais do ensino fundamental (quinta a oitava séries). O primeiro ano do ensino médio, chamado científico, inicio em 1990, em Irecê, uma cidade a 15 km de Presidente Dutra, a mais desenvolvida da região, em um colégio particular, o Centro de Ensino Integrado de Irecê (CEII), outra realidade de ensino.

Os professores desse colégio possuíam curso superior na área em que atuavam. Aí percebo a importância da formação dos professores e o quanto havia perdido dos então chamados pré-requisitos do ensino fundamental. Infelizmente nem chego a terminar o primeiro ano, meus pais não podem mais me manter lá. Isso marca minha história. Pude ver outra realidade que não conhecia e, mesmo tendo de voltar à escola anterior, minhas expectativas de futuro são outras. Começo a sonhar com uma formação em nível superior.

Meu pai resolve sair do sertão baiano, deixar de ser agricultor para ser pecuarista numa cidade chamada Wanderley, próxima a Barreiras, oeste desse Estado. Lá inicio o

¹ Em 1967, o governo lançou o Mobral, que utilizava palavras-chave da vida comum das pessoas, mas sem nenhuma crítica à questão social. Na década de 70, houve uma expansão do movimento por todo o país, além da criação do Programa de Educação Integrada (PEI), que era a possibilidade de continuidade para os alfabetizados no curso primário (primeira a quarta séries) (MEC, PCN/EJA).

magistério, não existia científico – faço complementação das disciplinas profissionalizantes do primeiro ano enquanto cursava o segundo.

1.1 Início da minha carreira docente

Termino o magistério. Começo a lecionar, buscando fazer um trabalho diferenciado, já que leio muito para melhorar minha formação, refletir sobre minha prática. Leciono no mesmo colégio em que acabara de me formar, dando aulas para o ensino fundamental e médio. Durante três anos, trabalho nesse colégio, apenas com a formação de magistério, como os demais colegas que ali trabalhavam de 1994 a 1997.

Recebíamos uma carteira de autorização provisória da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Por não haver pessoas habilitadas nas áreas específicas para atuarem naquele nível de ensino, fazíamos cursos de formação oferecidos e custeados pelo Instituto Anísio Teixeira, localizado em Salvador, o qual enviava formadores para Barreiras, que ministravam os cursos também pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) em Barreiras.

Nessa mesma época, surge na Bahia um programa de formação direcionado a pessoas da comunidade que se disponibilizassem a alfabetizar adultos, chamado Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). A alfabetizadora recebe uma ajuda de custo, participa de um curso de uma semana e ganha o material necessário. Começam todos motivados. Depois de algum tempo, as pessoas desmobilizam-se, o projeto acaba na cidade.

Diante de todas essas experiências, tanto como professora leiga – terminologia usada para quem dá aula para um nível de ensino que não tem formação, como nos cursos de formação continuada –, percebo a necessidade de uma formação em nível superior. Tenho muita vontade de continuar estudando, pois percebo que minha formação só está começando, mas não possuo os recursos necessários para continuar meus estudos. Também não existiam políticas públicas que alcançassem aquele contexto muitas vezes esquecido. Mesmo assim, sentia que deveria buscar um curso superior. Assim, começo a lutar por uma formação adequada. Sobre essa questão, Freire (1996, p. 21) diz que [...]

[...] um professor que não leva a sério sua prática docente, que por isso mesmo, não estuda e ensina mal, o que mal sabe que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Anula-se, pois, como professor.

O professor precisa, sem dúvida nenhuma, ser um leitor, um pesquisador, alguém que esteja informado, atualizado, refletindo sobre sua prática, sobre o mundo que o cerca. E a formação continuada em serviço é indispensável ao seu desenvolvimento profissional.

Vou à busca de uma formação acadêmica. Sabendo da dificuldade de concorrer em um vestibular de universidade pública, resolvo com o pouco dinheiro que recebo comprar os livros do ensino médio, estudar em casa, já que não podia pagar um cursinho. Lá nem havia um. Então me torno autodidata. Leio dia e noite. Tanto para o vestibular quanto para a área de educação, leio os livros que chegam para a pequena biblioteca da cidade de Wanderley-BA. Entre eles havia um de Florestan Fernandes sobre sociologia. Nesse livro, ele escreve sua história e as dificuldades que enfrentou. Penso: se ele conseguiu, por que eu não? Hoje não está mais conosco, mas deixou um exemplo de superação e transformação da própria história.

1.2 Trabalho na Secretaria de Educação do DF/graduação na UnB

Como desejo muito continuar estudando, mas não há recursos, tento entrar em uma universidade pública. No final de 1997, faço a inscrição para o vestibular da UnB, Pedagogia, e para o concurso público de professor da SEEDF. Com a benção de Deus, passo em ambos. Início de 1998, estava morando, estudando e trabalhando em Brasília, após haver lecionado quase três anos num colégio público da cidade em que morava.

Faço a graduação na UnB, trabalhando 40 horas semanais na SEEDF. O que parece algo difícil, por ter de conciliar as duas coisas, trabalho/estudo, dá-me a possibilidade de ter uma formação, realmente, através da práxis, como propala Freire (1996, p. 38):

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente, produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, à qual falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...]

Para ter um fazer crítico, eficiente e comprometido, o professor precisa pensar e repensar a sua prática à luz da teoria, para que a sua ação não seja ingênua, mas permita que seu aluno seja crítico, ativo, sujeito da sua aprendizagem.

O que eu aprendo na universidade me leva a refletir minha prática, executando o que aprendo, afastando-me do ato pedagógico para analisá-lo, e depois refazê-lo, numa constante ação-reflexão-ação. O curso se torna extremamente significativo, e o meu trabalho

crece – levo o conhecimento adquirido na universidade a cada escola por onde passo. Em relação ao assunto, Freire (1996, p. 39) afirma que [...]

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática [...].

É imprescindível ao educador a reflexão crítica sobre sua prática. Sem ela não é possível o desenvolvimento profissional docente e, por consequência, a melhoria da qualidade de ensino. Esse exercício precisa estar presente no fazer pedagógico dos educadores, para que possam fazer um trabalho mais significativo e criativo.

1.3 Trabalho com EJA na SEEDF

Em 2000, inicio o trabalho com EJA, primeiro na Escola Classe (EC) 115 Norte, depois na EC 01 do Paranoá. Nesse mesmo ano, a Região Administrativa do Paranoá possuía duas escolas de primeiro segmento da EJA. Atualmente possui uma escola de primeiro segmento, o Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01), no período noturno, que atende primeiro e segundo segmentos da EJA. O segundo segmento também é atendido pelo CEF 03, e o terceiro pelo CEF 02, com a população urbana estimada em 46.527 habitantes, segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2010/2011, da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), divulgada em 23 de setembro de 2011.

A Região Administrativa do Paranoá cresceu uma média geométrica anual de 2,3%, igual à do Distrito Federal (DF). Quanto à escolaridade, registrou 42,6% da população com o ensino fundamental incompleto. Assim, o sistema de ensino precisa ampliar a oferta, como também garantir a permanência do aluno, até a conclusão do terceiro segmento, que equivale ao ensino médio.

Na Escola Classe 01 do Paranoá, a primeira construída, antiga *escola de lata*, termino o primeiro semestre de 2000 na regência de Classe da EJA, assim como o segundo, procurando sempre fazer um trabalho crítico, com diversidade de textos, leitura, produção e resolução de problemas. Um trabalho que dá bastante resultado no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

1.4 Trabalho com professores da EJA

Diante do trabalho realizado com os alunos, sou convidada para a coordenação pedagógica pela direção com aprovação dos professores. Passo dois anos nessa função, buscando realizar um trabalho com o uso social da escrita e da leitura, com projetos críticos e adequados àquela modalidade de ensino.

Começo um trabalho de acompanhamento individual e coletivo dos professores, tentando realizar uma formação continuada em serviço, falando de autores, novos conhecimentos que iam surgindo. Procuo mostrar que a EJA não é como o ensino regular, pois trabalhamos com jovens e adultos. Por isso, a proposta de trabalho tem de ser adequada ao nosso público. Aos poucos nossa escola vai mudando.

Em 2003, sou convidada para assumir o curso noturno como assistente pedagógica. Nesse período, intensificamos o trabalho com projetos, formação continuada dos professores através de estudo, troca de experiências. Toda semana, conversamos sobre os projetos em andamento. Acredito que uma das formas de melhorar a qualidade de ensino passa pela formação específica para essa categoria, no próprio local de trabalho, refletindo sobre a sua prática, buscando inovar o fazer à luz da práxis.

Já no final do curso, depois de direcionar os trabalhos para a EJA, tenho oportunidade de refletir sobre minha prática, fazendo um estágio sobre alfabetização de jovens e adultos, com a professora Maria Luiza Angelim, que contribuiu muito com minha formação na graduação. Esse estágio me motivou também a cursar o mestrado. Tenho a oportunidade de realizar uma pesquisa com base etnográfica, na qual faço observações em sala de aula, refletindo à luz da teoria (FREIRE, 1996; FERREIRO, 1999) sobre o que via.

O estágio fecha a minha graduação de forma a instigar o meu desejo de continuar pesquisando, pensando sobre minha prática. Através dele tenho a oportunidade de observar, refletir sobre o ato pedagógico, sem estar presente nele, colocando em cheque tudo o que havia estudado até aquele momento, para descobrir qual a melhor maneira de trabalhar com aqueles alunos, daquela modalidade, daquele contexto sociocultural, para que a ação fosse realmente transformadora. Como diz Freire (2005, p. 41), [...]

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

A nossa práxis precisa ser uma ação transformadora. Pelo menos, devemos buscá-la. Como assegura Freire (2005), esse mesmo homem que é produtor da realidade social também é capaz de transformá-la.

O estágio é um desafio, uma busca também de releitura, de transformação do que está posto e me possibilita um olhar diferente, diria, mais apurado, menos leigo. Embora saiba ser só um degrau a mais de uma caminhada e que ainda falta muito a ser descoberto, a ser aperfeiçoado em termos profissionais. Como eternos aprendizes que somos, quanto mais estudamos, mais percebemos que ainda não sabemos; que ainda há muito a ler, a reler, a reaprender, a construir, a reconstruir, a ver, a rever, sempre com um olhar novo, de outro ângulo, de forma multidimensional.

Tudo o que observo no estágio reafirma meu interesse por formação inicial e continuada dos professores, porque mais do que qualquer coisa material precisamos de profissionais capacitados, envolvidos, interessados, motivados, entusiasmados, acreditando na importância do seu trabalho, com fundamentação teórica cada vez mais profunda, para que possam atender adequadamente aos alunos da EJA.

Embora não existam ainda condições adequadas e políticas públicas eficientes que atendam a essa modalidade de ensino, há pessoas que lutam, que acreditam na capacidade dos jovens e dos adultos, buscando que seja respeitado seu direito de ter acesso e permanência à educação, resgatando a cidadania do nosso povo, tão maltratado, explorado e excluído, dando-lhe meios para terem uma vida mais digna.

Como sonhou Freire (2005), como também sonham grupos da UnB que há anos promovem um trabalho de formação continuada de educadores de jovens e adultos. Como bem coloca Angelim (2006, p. 276),

Ao longo de dezesseis anos, o GTPA – Fórum EJA/DF tem sido um espaço político-pedagógico de formação continuada de educadores populares da comunidade, jovens com nível de ensino médio incompleto e estudantes de graduação em licenciaturas, não só pela extensão da UnB, seja Decanato e Faculdade de Educação. Como também organizações não governamentais de base popular que se instituíram como formadoras, tais como: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (Cedep), Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre) premiada pelo MEC com medalha Paulo Freire em 2005, Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho (Cepacs) e Serviço Paz e Justiça (Serpajus/Novo Gama-GO), tendo como área de abrangência 28 municípios em oito estados: Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Piauí, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Acre, grande parte com apoio do governo federal pelos Programas Alfabetização Solidária e/ou Brasil Alfabetizado.

A UnB tem feito um grande trabalho de formação continuada de educadores de jovens e adultos, trabalho premiado por seu mérito e seu valor social (CEPAFRE, 2005). Há ainda o Cedep, no Paranoá, que se destaca no trabalho de constituição profissional docente, e outros grupos nas demais cidades distribuídas no DF e nos demais Estados, citados por Angelim (2006), que vêm promovendo ações dessa natureza.

Esses grupos de extensão da UnB atuam junto à SEEDF no aperfeiçoamento de educadores da rede de ensino, promovendo diversos cursos como o de especialização para educadores da EJA, na modalidade a distância. Usam meios multimídia para formação em serviço, além de manter o *site* GTPA – Fórum EJA/DF, espaço político-pedagógico que tem contribuído muito para a formação continuada dos professores da EJA.

1.5 Aluna especial do mestrado em EJA – UnB

Faço a disciplina EJA no mestrado, como aluna especial. Nessa disciplina vivi uma experiência muito peculiar. Início-a com uma ansiedade por conhecimento, embasamento teórico para que possa avançar no trabalho que venho desenvolvendo com jovens e adultos. No decorrer das aulas, percebo que o trabalho é bem diferente – perpassa pelo conhecimento do outro, de cada colega que faz parte do grupo. Passamos a conhecer a história de cada um, o que nos leva a repensar nossa própria história e o que nos liga à EJA – é a teoria vivenciada.

Esse processo de descoberta que vinha acontecendo era o mesmo que deveria ser realizado com os nossos alunos: estávamos vivenciando em nós mesmos essa experiência de ouvir o outro, prestar atenção ao que cada um falava através da escuta elaborante. A esse respeito, Reis (2000, p. 5) diz que [...]

[...] não basta aprender a falar, pensar. É preciso aprender a ouvir/escutar elaborando o que o outro sujeito falante está dizendo, e ao dizer o que está pensando. Isso pressupõe um sentimento de ser acolhido pelo outro e de acolher o outro. Ouvir/escutar o outro, elaborando em cima do que ele fala, e responder sobre o que falou e naturalmente pensou. Da mesma forma, o outro, até então falante, passa a ouvir/escutar elaborando o que o outro está dizendo. E nessa alternância de sujeitos falantes/pensantes/atuantes e ouvintes escutantes/elaborativos, o sujeito e os sujeitos estão constituindo, tendo como chão, a materialidade de suas condições históricas de vida.

Fomo-nos conhecendo a cada encontro, e conhecendo um pouco mais a nós mesmos. Dessa forma, passo a dar mais importância à troca, à história de cada sujeito e à necessidade de conhecê-la para melhor compreendê-lo.

Hoje me compreendo melhor. Percebo que não há conhecimento sem o outro, mas, como já disse antes, vivencio essa realidade – é diferente de ler, porque já havia lido muito a esse respeito. O que realmente me impressiona, nessa disciplina, é a vivência do diálogo, do trabalho em grupo, da escuta elaborante, da oportunidade dada a todos de se colocarem, de o grupo passar a entender que nos constituímos através do outro, que também se constitui como sujeito político (de poder), epistemológico (de saber) e amoroso (de sentimento), num contexto histórico cultural, em uma sociedade, de forma relacional. Sobre o assunto, Reis (2000, p. 187) assim se expressa:

O sujeito se constitui nessa arena de poderes e de forma relacional (Eu, o Outro e o Contexto). Constitui-se pelo outro, constituindo-se a si mesmo e simultaneamente constituindo o outro. É constituído pela sociedade, ao mesmo tempo em que constitui esta mesma sociedade (o contexto histórico cultural) em que está inserido.

O papel do professor é de alguém que coordena o grupo, que amarra a discussão, que permite a todos construir sua autonomia de pensar, de falar e agir. Mas para isso é essencial a escuta, repensando-a a partir da fala do outro, sempre procurando valorizar o que cada um fala, buscando algo que possa valorizar em cada fala, permitindo-lhe adquirir confiança.

Seguindo essa linha de pensamento, Vygotsky (1998, p. 188) argumenta:

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente, também é preciso que conheçamos a motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de atingir esse plano.

Todo esse processo é um grande aprendizado. Com certeza, o levo não só para o meu trabalho como também para minha vida, com quem conviver. Temos uma vida tão atribulada que acabamos por não dar o devido valor ao que as pessoas falam, sentem, o que as motiva e a sua história de vida.

Antes de cursar a disciplina, achava que já desenvolvia um trabalho diferente com os meus alunos e com meus colegas professores. Mas essa disciplina, sem dúvida, veio a me mostrar que há muito a caminhar, para fazer um trabalho que proporcione a libertação do outro, sabendo acolher e ser acolhido – isso é outra coisa que exercitamos durante o curso, e precisamos continuar a praticar de forma que se transforme em algo espontâneo.

Senti-me um jovem e adulto nessa disciplina, fazendo descobertas em relação a mim, ao outro e à sociedade em que estou inserida, vencendo limitações, permitindo-me arriscar, sentindo-me parte de um grupo que está em busca de algo, que vai ao encontro do outro,

comprometendo-me coletivamente com a transformação social, que perpassa pela busca da autonomia e do acolhimento de cada cidadão excluído deste país.

Freire (1996, p. 123) destaca:

O educador de classes populares tem que antes de tudo ouvir o seu aluno, valorizando o conhecimento que já possui, para que a partir dele possa ampliar sua visão de mundo, pois ‘o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que dessa forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados’.

Para o autor, o respeito aos conhecimentos prévios dos alunos se faz indispensável no trabalho com EJA. Só dessa forma o educador conseguirá de forma democrática permitir que os alunos possam dialogar e trazer para sala a riqueza cultural de cada um e ampliar seus conhecimentos.

No ano 2004, continuo como assistente pedagógica da EC 01, mas no diurno. No ano seguinte, atuo na equipe de apoio à aprendizagem como pedagoga; depois como coordenadora, como professora e diretora. Exerço várias funções na SEEDF, sempre buscando dar minha contribuição para melhorar a qualidade de ensino das classes populares, a grande maioria atendida pela escola pública.

1.6 Especialização em administração da educação – UnB

Em 2006, passo na seleção para o curso de Especialização em Administração da Educação na Faculdade de Educação (FE) na UnB, buscando sempre a formação continuada, por considerar algo imprescindível para melhorar minha atuação como educadora. Não foi possível concluí-lo, porque no período fiquei grávida. O curso era presencial, e não me foi concedida a licença-maternidade.

1.7 Retorno à EJA como orientadora educacional

Retorno ao noturno como orientadora educacional no CEM 01 do Paranoá. Mais um concurso, assumo em 2008. Volto a trabalhar na EJA no início de 2010 no segundo segmento (quinta a oitava séries) no CEF 03 do Paranoá. Ao chegar, encontro alunos da EJA com os quais trabalhei de 2000 a 2003 no primeiro segmento na Escola Classe 01 (EC 01). Sinto-me em casa, meus olhos brilham ao lembrar um período inesquecível de minha trajetória profissional, em que convivi com esses alunos. É como se estivesse recarregando a bateria. O que senti naquele momento resgatou minha motivação.

Penso na beleza do ser humano, o quão rica é a trajetória de cada um, vencendo tantos obstáculos, tornando-se forte com eles. Encanto-me com cada jovem, cada adulto, cada idoso que conheço que, por algum motivo, nossos caminhos se encontram. Busco compreendê-lo em vez de julgá-lo, entender que trajetória de vida o levou ali, fazê-lo perceber o quanto é forte, guerreiro, que, apesar de tantas mazelas, tantas dificuldades vividas, ainda tem esperança, porque está ali em busca de uma vida melhor, da maneira correta, honestamente. E precisamos fazer algo de concreto para ajudá-los.

Somos seres humanos, por isso, nossos sentimentos estão presentes também na nossa ação. É preciso que tenhamos amor a nosso semelhante, a solidariedade precisa estar presente em nossa relação com o outro. Só na plenitude do ato de amar é que podemos promover o outro, que muitas vezes se encontra injustiçado, atingido na sua dignidade, na sua cidadania. Sobre o assunto, Freire (2005, p. 40) assim se manifesta:

[...] passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele os oprimidos deixam de ser designação abstrata e passam a ser homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa.

Como bem coloca Freire (2005), precisamos fazer algo, não podemos ficar só como espectadores. É preciso não só identificar problemas, mas pensar em soluções, tentar de alguma forma encontrar caminhos para melhorar a qualidade e o atendimento do ensino para jovens e adultos. Penso que nós, educadores, temos muito a contribuir nesse sentido, interferindo dentro do nosso espaço de trabalho, buscando sempre melhorar nossa formação e nossa atuação profissional.

Nesse caminho com jovens e adultos, impressiona-me cada história que conheço, o quanto são fortes, o quanto são capazes de superar obstáculos, sendo sujeitos de sua própria história, não sendo passivos, diante do que lhes acontece. Cada lição de vida me ajuda a crescer um pouco mais como ser humano. Constitui-me, constituindo-os, numa relação humana muito bela, indescritível – a beleza do outro, da relação entre pessoas, de histórias de vidas que se encontram, nos embates da vida, na luta cotidiana.

Os alunos da EJA me levam a acreditar na beleza do ser humano. Não na sua perfeição: o belo está justamente no que é imperfeito, na fragilidade que é força, na escuridão

que é luz, na contradição, na ordem, na desordem, na complexidade da vida, em sermos humanos, portanto, em processo, em crescimento.

Segundo Morin (2008, p. 206), [...] “a complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação”. Assim, como observadores, estamos entrelaçados na observação.

Para que ocorra na formação um processo de transformação, é indispensável a ação-reflexão-ação. Não pode haver desenvolvimento profissional sem esse momento, sem o dialógico, que permite ao professor refletir sobre o que tem feito no seu dia a dia. É importante pensar sobre o ato pedagógico, percebê-lo sob vários ângulos, na sua complexidade, buscando sempre aperfeiçoá-lo. Essa análise precisa estar embasada, fundamentada, o que permitirá ao professor inovar, criar novas estratégias, profissionalizando-se sempre mais. Referentemente a essa proposição, Imbernón (2009, p. 97) afirma:

É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que se acredita e se pensa que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve.

Durante minha carreira profissional venho percebendo a necessidade que há em se refletir a prática, em se pensar constantemente no fazer. Só assim haverá uma constante inovação. É preciso que essa prática se efetive dentro da escola, pois sem um momento no qual o coletivo, de forma transdisciplinar, dialógica, procure novos caminhos, não poderemos avançar.

Esse objeto vem sendo gestado no meu interior durante toda a minha trajetória pessoal, profissional, pois fui compreendendo no decorrer da vida essa necessidade do apoio ao professor, em todo o país, mesmo em regiões longínquas e esquecidas pelo poder público como o lugar em que nasci. É preciso que todos os brasileiros, mesmo os que estão em regiões mais distantes e pobres, tenham uma educação de qualidade. Compreendo que isso perpassa pela formação contínua do professor, pelo apoio a esse profissional, pela sua valorização.

É preciso que se criem estratégias, que pesquisas venham a gerar ideias que possam ser suporte ao professor, que provoquem reflexões, que gerem políticas públicas de apoio aos educadores de todo o país. Para que crianças, como a que um dia eu fui, possam ter a chance

de ter um estudo de qualidade, mesmo que nasçam na região mais distante do país. Para que jovens e adultos possam voltar a estudar e encontrar uma escola preparada para recebê-los, para acolhê-los e dar-lhes a oportunidade que lhes foi roubada.

Toda a minha história vem sendo constituída dentro dessa perspectiva, pois venho buscando isso durante toda a minha trajetória. Não foi fácil chegar ao mestrado, por isso espero que este país possa melhorar as oportunidades que dá a seu povo, pois nenhum país pode avançar sem oferecer uma educação de qualidade gratuita, dando oportunidades iguais para todos os cidadãos. Entendo que só com o apoio ao profissional da educação isso será alcançado, penso que esta pesquisa possa vir a contribuir para se repensar a formação contínua do educador.

2 PROBLEMATIZANDO E DIALOGANDO COM O OBJETO

[...] Amarás teu próximo como a ti mesmo [...]

(Mateus, 22, 39)

A legislação traz muitos avanços no que se refere à educação de adultos, mas ainda há muito que se fazer para atender a uma população tão grande que não tem ainda habilidades mínimas de leitura e escrita para poder se inserir em uma sociedade letrada e cada vez mais tecnológica. A este respeito, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), em seus arts. 37 e 38 estabelecem:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiverem acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos de caráter regular.

§ 1.º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão de ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

[...]

§ 2.º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

A LDB garante o acesso e a continuidade. Todavia é preciso que busquemos que se efetivem, procurando meios para que essa continuidade se torne uma realidade em escolas que ofereçam a educação para jovens e adultos, as quais muitas vezes dão acesso, mas não garantem a continuidade.

A lei está aí. O que precisamos garantir é o seu cumprimento quanto à disponibilidade dessa continuidade porque, no Distrito Federal, ainda existe lista de espera, e muitos voltam sem conseguir a vaga. No restante do país, em muitos lugares, essa modalidade de ensino não existe. Essas questões precisam ser discutidas com os professores nos nossos encontros: leis, dados, o que dizem as pesquisas.

Os professores precisam estar informados sobre tudo o que diz respeito à modalidade de ensino em que atuam. Não só isso, também junto com os alunos devem reivindicar melhorias para a EJA e melhores condições de trabalho, o que refletirá em todo o processo de aprendizagem.

2.1 A legislação: formação docente e EJA

A formação profissional docente está fortemente presente na legislação, mas é preciso que a execução dessa formação seja constantemente repensada para que atinja os objetivos desejados, principalmente no que se refere à formação continuada e em serviço, visto que o profissional já está atuando e necessita de todo o apoio para que consiga alcançar metas referentes à aprendizagem dos alunos, na sua permanência até concluir os estudos.

No que tange à formação do profissional da educação, a LDB esclarece que para o profissional estar habilitado a atuar em determinado nível de ensino ele precisa de qualificação de acordo com o nível de atuação, como estabelece o art. 61 nos incisos I e II:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei n.º 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei n.º 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei n.º 12.014, de 2009)

[...] (BRASIL, 1996).

É importante que haja uma formação sólida do profissional da educação desde a fase inicial. A importância desse aperfeiçoamento está permeada pela práxis pedagógica por meio de estágios e pesquisas na escola que aproximem os futuros profissionais da educação do fazer pedagógico. Também a lei avança no que se refere ao aproveitamento de experiências anteriores em instituições de ensino, já que no Brasil ainda há casos de professores leigos que buscam a formação, mas já dispõem da prática que pode vir a contribuir com seu aperfeiçoamento.

A seguir, trechos do art. 61 que instituem sobre a formação inicial dos educadores:

Art. 61.

[...]

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996).

A LDB estabelece tanto a formação inicial quanto a continuada, dando abertura para a capacitação a distância, com uso de recursos tecnológicos, mas com preferência à presencial. A União, os Estados e os municípios ficaram incumbidos de promover essa formação continuada aos profissionais da educação, prevendo que a formação tem de ser permanente, como preconizam o art. 62 e os respectivos parágrafos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

§ 1.º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009).

§ 2.º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009).

§ 3.º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996).

A lei também estabelece uma formação mínima para atuação em cada nível de ensino, o que é de extrema importância para elevar a qualidade da educação em nosso país. Ela necessita avançar também nas oportunidades dadas aos professores de se qualificarem não só minimamente, mas solidamente em cada nível de ensino em que atuem. Em um território imenso como o nosso, muitos não são preparados com uma formação devida e contínua. Assim, é preciso que a lei seja realmente igual para todos, chegando aos territórios mais longínquos do país, conforme o artigo 63 e os respectivos incisos abaixo garantem:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

[...] (BRASIL, 1996).

O plano de carreira é outro item que merece destaque. A valorização é muito importante para que o profissional da educação se motive a participar de uma formação contínua em serviço ou afastada do trabalho com remuneração integral, conforme exigência do curso. O plano de carreira concede aumentos conforme o nível alcançado pelo professor: é

a chamada progressão funcional, indispensável como estímulo a programas de aperfeiçoamento profissional.

Um tempo no seu período de serviço reservado para o estudo precisa realmente acontecer. Como um professor estará bem preparado para uma boa aula se não dispuser de tempo para leitura, estudo e pesquisa? O artigo abaixo assim estabelece, mas é preciso que seja cumprido na íntegra:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A lei traz a experiência como algo importante na formação profissional docente tanto para a sala de aula quanto para as demais funções de assessoramento, como coordenação, supervisão e direção, entendendo que a prática do professor não pode estar dissociada de sua formação teórica, e deve ser também considerada para o exercício da profissão docente, como apresentado a seguir:

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei n.º 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei n.º 11.301, de 2006) (BRASIL, 1996).

A LDB traz muitos avanços para o magistério e também grande destaque à formação inicial e contínua, específica para as diversas modalidades, incluindo aí a EJA. Assim, é preciso que a lei beneficie todos no território nacional, que avance cada vez mais em promover uma educação de qualidade no País, destacando que, para alcançar essa meta, o desenvolvimento profissional docente é algo primordial, parte de um conjunto de ações, para alcançar níveis mais elevados de aprendizagem. Sabemos todos que, sem investir pesado no desenvolvimento humano, profissional, o País não avança; pior, retroage. O Plano Nacional

de Educação (PNE) 2011-2020 vem somar, discutindo metas importantes para a EJA, como a n.º 8, que se propõe a [...]

[...] elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional (PNE, 2011-2020, p. 54).

O alcance dessa meta atingirá a ampliação do acesso à educação básica para os jovens que não conseguiram concluir os estudos na época correta. Esse atendimento precisa realmente ser expandido, haja vista, no primeiro semestre de 2011, os CEFs do Paranoá não conseguirem atender à demanda por vagas na EJA, segundo segmento (quinta a oitava séries), principalmente para os jovens defasados em idade-série, que não podem mais frequentar o ensino regular, formando listas de espera.

No que se refere à formação de educadores, o PNE (2011-2020 p. 88), na meta 15, garante: “Em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Essa meta é de extrema importância porque em grande parte do País, principalmente no interior, os professores ainda não dispõem de formação específica na área em que atuam.

O PNE (2011-2020 p. 93) também prevê a continuidade da formação acadêmica, buscando, através da meta 16, “formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos, formação continuada em sua área de atuação”. Outro passo importante para garantir a continuidade da formação dos profissionais da educação, buscando elevar a qualidade de ensino e atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) propostas no PNE. Nesse contexto, a meta 7 do Ideb, de acordo com a tabela a seguir, pretende atingir as seguintes médias nacionais:

Tabela 1: Meta n.º 7 do Ideb.

IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4,46	4,49	5,52	5,55	5,57	6,00
Anos finais do ensino fundamental	3,39	4,44	4,47	5,50	5,52	5,55
Ensino médio	3,37	3,39	4,43	4,47	5,50	5,22

Fonte: PNE 2011.

Também deveriam estar presentes, nesse gráfico, metas específicas para a EJA, estabelecidas pelo Ideb como para as demais categorias.

A educação de jovens e adultos carece de parâmetros de qualidade. O que parece é que essa modalidade de ensino é muitas vezes esquecida pelos governos por não terem programas que verifiquem como está esse atendimento e o que é preciso fazer para que atinjam um padrão de qualidade.

É importante destacar a necessidade de formação específica para atuar com jovens e adultos, pois os cursos de formação não têm atendido a essa necessidade. Há profissionais que sequer tiveram uma disciplina específica sobre educação de jovens e adultos.

Ainda no que diz respeito à EJA não existem programas que ofereçam material adequado, ou apoio técnico-pedagógico específico, como se esses cidadãos não tivessem direito a um ensino de qualidade, adequado as suas especificidades.

Aos poucos essa realidade vem mudando – existem grupos da sociedade civil que vêm lutando para que jovens e adultos sejam atendidos com qualidade como, por exemplo, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia VI),² que, no seu preâmbulo, item 07 (2009, p. 6), estabelece:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, ‘do berço ao túmulo’, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a ser e a conviver com os outros.

É muito importante essa luta dos movimentos sociais e da sociedade civil, para garantir aos adultos um ensino de qualidade e, além do acesso, a permanência na escola. Há uma necessidade atual de se pensar em educação para toda a vida, não só numa fase dela.

Outro avanço que traz a legislação tanto para a educação de jovens e adultos quanto para a formação e valorização dos professores é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

² A Confinteia VI ocorreu em Belém, em dezembro de 2009, tendo como principal desafio passar da retórica a ação, para que os adultos tenham acesso a processos de educação e aprendizagem de qualidade, no fortalecimento do direito a educação ao longo da vida para todos. Reuniu 144 Estados-Membros da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (Unesco), representantes da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado.

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com verbas destinadas a investimentos específicos nessas categorias.

A Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, nos artigos 1.º e 2.º, garante:

Art. 1.º É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil, nos termos do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT.

Art. 2.º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observada o disposto nesta Lei.

O art. 60 do ADCT estabelece:

Art. 60. Até o 14.º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições: (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006)

Essa lei traz esperança, pois se esses recursos destinados à educação básica forem bem aplicados poderemos dar um salto de qualidade. Outro ponto que pode ser salientado é o fato de se destacar, no investimento em recursos humanos, a valorização dos profissionais da educação. A formação continuada deve estar diretamente ligada a um plano de carreira com remuneração condigna com a etapa atingida. Os professores precisam ser motivados, estimulados à pesquisa, à formação acadêmica; a estarem continuamente em formação.

Também há a contribuição da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), que trouxe avanços no que diz respeito à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que vem ao encontro do tema pesquisado, que é justamente a relação dialética entre teoria e prática, através do processo de análise, que busca encontrar soluções para a problemática vivenciada. Como ressalta trecho abaixo:

A fim de contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, uma política, nacional de formação dos/das profissionais da educação garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico (CONAE, 2010, p. 79).

Com este trabalho de pesquisa, pretendo fazer essa articulação dialética entre teoria e prática, valorizando a experiência e o conhecimento que o professor já tem, buscando ampliá-lo através da ação-reflexão-ação sobre o ato pedagógico, e as implicações sobre ele, como as políticas públicas direcionadas à EJA e as condições que o professor dispõe. Através dessa

proposta de discussão na escola, busco oferecer ao professor uma formação específica no seu local de trabalho, envolvendo a problemática da sua escola. Nesse sentido, o documento da Conae (2010, p. 88) pretende “proporcionar formação continuada aos/às profissionais do magistério atuantes em EJA, favorecendo a implementação de uma prática pedagógica pautada nas especificidades dos sujeitos da EJA e uma postura mediadora frente ao processo de aprendizagem”.

A lei avançou muito no sentido de perceber a necessidade da formação específica de acordo com as diferentes modalidades de ensino, entre elas a EJA, e também de enfatizar o conhecimento das especificidades dos sujeitos que a compõem, além de propor uma postura de mediação no processo aprendizagem.

A Conae também ressalta a necessidade da ação-reflexão-ação que envolva a realidade de sala de aula e da profissão, como constatamos a seguir: “Reconhecimento da especificidade do trabalho docente que conduz à articulação entre teoria e prática (ação-reflexão-ação) e a exigência de que se leve em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos/das professores/as” (CONAE, 2010, p. 80). É justamente isto que realizo com os professores durante a pesquisa: um exercício de ação-reflexão-ação, discutindo, vivenciando e transformando o trabalho com EJA.

Também podemos contar com a Lei n.º 1.008, de 10 de janeiro de 1996, que “dispõe sobre o incentivo à capacitação e formação profissional para o magistério na rede pública do DF”. Essa norma pretende incentivar a capacitação dos professores da rede pública do DF, mas ainda há que avançar no cumprimento dessa norma, visto necessitarmos de formação continuada para todas as especificidades, em especial para a EJA, que carece desse fundamento, já que a maioria dos profissionais não recebeu nenhum tipo de preparo, nem mesmo na formação inicial para atuar com essa modalidade de ensino.

2.2 O público dos programas de educação de jovens e adultos

Com base nos dados do Censo Demográfico 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 50,2% da população com mais de dez anos só possui o ensino fundamental incompleto ou nunca estudou. Comparando com o último censo feito pelo IBGE em 2000, cuja taxa era de 65,1% da população; houve uma diferença de 15%, o que significa um avanço. Embora 50,2% ainda representem a metade da população brasileira, um número considerável, pois com uma população atual de 190.755 milhões, isso significa que

mais de 95 milhões não concluíram o ensino fundamental. Desses, 14 milhões são analfabetos, quer dizer, não tiveram acesso aos estudos. Estes já serão prováveis alunos da EJA. Dos 81 milhões que restam, 65 milhões estão acima de 15 anos e poderão vir a ser público da EJA, porque os últimos anos do ensino fundamental (sexto ao nono anos) são a etapa que tem levado mais alunos à EJA, fortalecendo o processo de juvenilização. Quanto às regiões do país, no que se refere ao ensino fundamental incompleto, o Centro-Oeste e o Distrito Federal têm o menor número, com taxas de 47,6% e 34,9%, respectivamente. É preciso haver políticas públicas eficientes de fortalecimento do ensino básico, para que os alunos consigam terminar dentro da faixa etária adequada ao nível de ensino. Assim, diminuindo o público da EJA, não gerando novo público como vem ocorrendo.

Grande parte dessas pessoas deveria ser atendida pela EJA, mas a matrícula não passa de 4.287.234 alunos de acordo com o Censo Escolar 2010, do MEC, ficando um percentual considerável da população sem acesso à educação. Além disso, há necessidade de discutir a permanência desses alunos. Ter acesso não é o suficiente, porque não garante que conseguirão concluir os estudos. Deste modo, precisamos refletir também sobre a permanência, sobre a qualidade, sobre um índice de desenvolvimento específico para a EJA.

O gráfico a seguir mostra que o ensino fundamental de quinta a oitava séries tem tido maior procura. Como se percebe nos dados, os alunos do primeiro segmento (primeira a quarta séries) que estão frequentando a EJA são um número bem inferior ao dos que chegam ao segundo segmento.

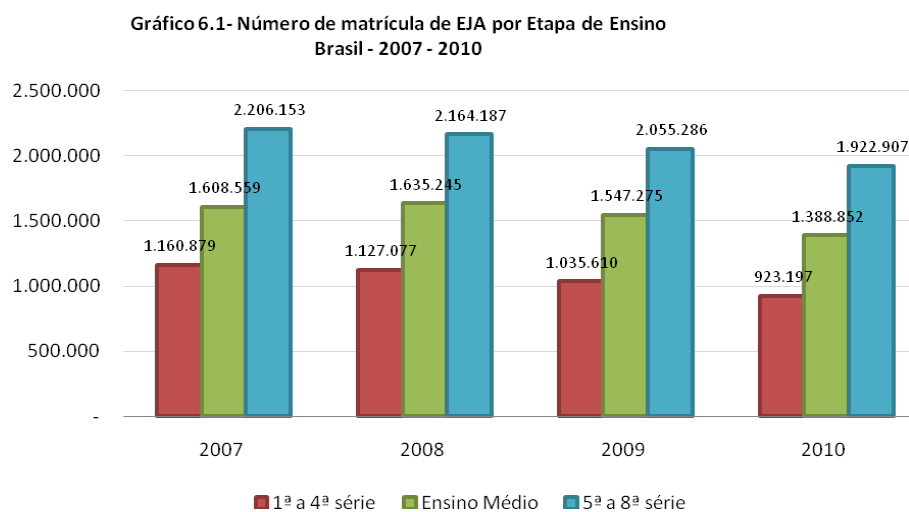


Gráfico 1: Número de matrícula de EJA por etapa de ensino Brasil 2007-2010.
Fonte: Censo Escolar 2010.

Esse gráfico mostra que muitos alunos que estão chegando à EJA, no segundo segmento (quinta a oitava séries), são oriundos do ensino fundamental. Eles estão defasados em idade-série por possíveis problemas de disciplina, abandono, repetência e aprendizagem. Ainda a questão das drogas e violência que atingem muitos adolescentes.

Outro fato a ser destacado é que dos que iniciam o fundamental para os que conseguem chegar ao médio há uma diferença de mais de 500 mil que ficam para trás, que não conseguem seguir normalmente. Outra coisa que se pode ler nos dados de 2010 é que há mais matrículas de quinta a oitava séries do que de primeira a quarta, mostrando que muitos alunos que estão chegando à EJA já estudavam – são os que estão defasados em idade-série como forma de correção de fluxo.

Ainda podemos constatar nos dados que os alunos que frequentam o segundo segmento não estão conseguindo chegar ao terceiro segmento (primeiro ao terceiro ano do ensino médio), ficando mais uma vez retidos – grande parte dos que estão na EJA já foi retida um ou dois anos no ensino fundamental.

Dentro dessa análise, cabe ressaltar toda a problemática que esses jovens enfrentam na adolescência justamente no período dos últimos anos do ensino fundamental. Esta, além de ser uma questão pedagógica, também é uma questão política e social, e a falta de perspectivas, de lazer, a violência e as drogas acabam por atingir esses jovens, principalmente nessa fase de maior vulnerabilidade – o período da adolescência. Desta forma, necessitamos de políticas públicas eficazes que atinjam esses jovens, principalmente aqueles que se encontram em conflito com a lei, ou que apresentam algum tipo de problema. São esses jovens desassistidos que também chegam à educação de jovens e adultos.

É fundamental pensarmos em uma educação que desenvolva habilidades fundamentais para o exercício da cidadania, que promova o desenvolvimento do sujeito e do país como um todo. Nesse sentido, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) são importantes para sabermos como anda a nossa educação em relação à de outros países, para que possamos repensá-la, buscando sempre avançar. A educação de jovens e adultos também precisa desse acompanhamento para saber se ela está atingindo o seu fim, de formar cidadãos com habilidades de leitura e escrita que lhes permitam se inserir em uma sociedade letrada, na qual os avanços tecnológicos estão chegando numa velocidade enorme, e o cidadão precisa acompanhar esses avanços para não ser excluído.

Observamos a seguir dados com as respectivas projeções feitas no PNE-2011-2020:

Tabela 2: Projeção do Pisa referente à melhoria da educação.

PISA	2009	2012	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências.	395	417	438	455	473

Fonte: PNE-2011.

O Pisa avalia os alunos dos ensinos fundamental e médio em três áreas: leitura, matemática e ciências, com uma projeção referente à melhoria da educação dos anos 2009 a 2021. Nesse contexto, o Distrito Federal ficou com 439 pontos na avaliação de 2009, o primeiro entre os estados brasileiros, mas bem atrás dos países desenvolvidos que alcançaram 496 pontos. O Brasil alcançou 402 pontos uma média das três avaliações: leitura, 412 pontos; ciências, 405; matemática, 386 pontos. Ficou na 53.^a posição em leitura e ciências e na 57.^a em matemática, no *ranking* de 65 países, na avaliação de 2009. O país superou a projeção para 2009, conforme tabela acima, mas ainda tem muito que avançar em habilidades básicas como leitura e matemática. Também em ciências, pois disso depende o avanço do país.

A educação precisa melhorar como um todo, e a EJA precisa fazer parte disso, ter esse empenho em traçar metas para a educação de jovens e adultos. É preciso que a EJA também tenha uma referência. É preciso saber como estão os alunos dessa modalidade, em habilidades básicas como leitura e matemática. O Estado precisa se preocupar mais com esses alunos, pois, com quase metade da população sem o ensino fundamental completo, o país não poderá avançar. Precisamos elevar o nível de escolaridade da população, mas com qualidade, desenvolvendo as habilidades básicas essenciais para sua inserção na sociedade.

Essas projeções fazem parte das estratégias para a melhoria da educação no país, e a educação de jovens e adultos não pode ficar de fora desse esforço de avanço da educação. Ela deve participar dessas avaliações, com metas e índices próprios, estabelecidos nos sistemas de avaliação. O país não pode deixar de colocar em destaque os trabalhadores que não conseguiram estudar na época adequada, ou que por diversos fatores foram obrigados a deixar a escola – cada cidadão que avança uma série está contribuindo para o avanço do Brasil, por isso tem de ser prioridade nas políticas públicas.

“Orientar as políticas das redes e sistemas de educação de forma a buscar atingir as metas do Ideb, procurando reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices e a

média nacional, garantindo equidade da aprendizagem” (PNE, 2011-2020, p. 11). Esse aspecto é importante para o avanço da educação. É preciso, ao diagnosticar os problemas, estabelecer políticas de apoio a cada unidade de ensino que apresente menor índice em relação às demais, para que a educação chegue para todos. Assim, é imprescindível que se identifique se os alunos estão atingindo as habilidades essenciais para sua inserção na sociedade.

Dentre essas medidas estão, sem dúvida, o apoio e a valorização do profissional da educação ao enfatizar o estabelecimento de “ações efetivas especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino” (PNE, 2011-2020, p. 11). Esse suporte ao profissional da educação é de extrema importância para a melhoria do processo educativo. Sem o apoio integral a esses profissionais, a educação não avança. O mais importante em todo esse processo são os recursos humanos, que, com apoio físico, mental e moral, como prevê o PNE 2011-2020, podem fazer a diferença na educação brasileira.

2.3 O desenvolvimento profissional dos educadores da EJA numa perspectiva do exercício da práxis existencial político-pedagógica

Partimos do princípio de transformação do cotidiano escolar, algo que só é possível com um trabalho de reflexão prático que possibilite a formação continuada em serviço a começar do próprio coletivo da escola, e que também promova a autonomia desta, uma vez que todos buscam soluções para seus problemas, com a participação dos profissionais, constantemente em formação, através da ação-reflexão-ação.

Precisamos atingir a essência dos problemas, que, sem dúvida, exigem investimento pesado em capacitação profissional. Nenhuma área profissional pode sobreviver atualmente sem um constante aperfeiçoamento do seu quadro. No caso específico dos profissionais da educação, essa formação é urgente, mas deve ser de qualidade, um despertar do professor para seu compromisso político-social com a comunidade em que atua, para que realmente se envolva e deseje ardentemente transformar a realidade em que se encontra, melhorando efetivamente a qualidade da educação.

A melhoria na qualidade de ensino só será possível se houver a formação continuada, e não só a inicial, que é o despertar do interesse, do ardor pela ação, mas se não for alimentada, essa chama se apagará. É preciso proporcionar uma visão mais abrangente da problemática escolar para o professor, que deverá ter uma formação contínua, sólida, que remeta sempre à importância do crescimento profissional, acompanhado do compromisso com o fazer pedagógico, regado pela ação-reflexão-ação no cotidiano da escola.

É importante salientar na práxis do educador da EJA a dimensão do trabalho. Esse aluno é um trabalhador, que na sua maioria volta a estudar para ter perspectivas melhores de trabalho, para que possa manter a sua família, sejam homens, mulheres ou adolescentes, e o mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente, excluindo os que não estudaram.

Para Marx (1996, p. 35), as pessoas “[...] só sobrevivem à medida que encontram trabalho, e só encontram trabalho à medida que seu trabalho aumenta o capital”. Essa necessidade de sobrevivência é que movimenta o homem, levando-o a adquirir os meios necessários a sua inserção no mundo do trabalho. Conforme Engels (2004, p. 1), o trabalho “é a primeira condição básica para toda a existência humana, e isto em tal grau que, em certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Assim, o homem é movido por suas necessidades, e hoje para saciá-las é preciso ter qualificação profissional mínima. Por isso, a procura pela EJA.

A ação prática é que dará vida, entusiasmo, motivação aos profissionais, que passaram a exigir melhores condições de trabalho. Sem dúvida, este País só se transformará quando os profissionais atentarem para a necessidade de não estacionar, de não se acomodar diante das dificuldades e procurarem o desenvolvimento da sua escola, transformando-a.

A formação continuada em serviço, contemplando a realidade de cada escola é um avanço, porquanto estamos na era da aprendizagem, do conhecimento, da inovação tecnológica. Não podemos deixar que a escola, instituição responsável pela educação da comunidade, fique para trás. Não podemos deixar jamais de refletir, de dialogar. Não podemos ficar isolados, sem buscar formas, meios de inovar, desenvolver, melhorar. A formação continuada em serviço precisa acontecer com força dentro da escola através dos espaços de formação.

Para Lück *et al.* (2005, p. 82),

[...] toda pessoa tem o poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente da sua consciência desse fato e da direção e

intenção de sua atividade. No entanto, a falta da consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar.

O professor necessita estar presente como participante ativo nas discussões, buscando a melhoria profissional tanto para si quanto para os colegas, coletivamente, dentro do espaço da própria escola, discutindo as situações vivenciadas, buscando possíveis soluções. Além disso, os cursos de formação deveriam dar suporte ao professor.

É imprescindível que um programa de formação continuada tenha a fase de aplicação e acompanhamento, pois é importante verificar se é adequado àquela realidade, se realmente está promovendo a melhoria da qualidade de ensino. Não dá para desvincular a formação continuada do rendimento dos alunos. Todo programa de aperfeiçoamento deve ter como objetivo essa melhoria. Se ela não estiver ocorrendo, o programa não estará atingindo seu fim, e precisará ser repensado. “O que distingue o trabalho animal do trabalho humano é que este é consciente e proposital.” (BRAVERMAN, 1987, p. 50).

Precisamos resgatar o ato de pensar nossas ações, para que não fiquemos num saber ingênuo ou caiamos em um ativismo. É preciso avançar, e os profissionais da educação não podem abster-se dessa ação-reflexão-ação, tão essencial ao seu crescimento profissional, em busca de um novo olhar para sua prática, fundamentando-se em muitas leituras. Não podem continuar simplesmente fazendo, sem se questionar sobre esse fazer e seus resultados. Precisamos promover esse movimento na escola, na qual não poderão faltar momentos de discussão coletiva, de busca do saber, de aprimoramento profissional.

A escola precisa promover núcleos de formação continuada, buscando, através da ação-reflexão-ação coletiva alcançar a qualidade. A práxis pedagógica provavelmente é o caminho a se trilhar em busca da qualidade, entendida essa qualidade não só como apropriação do conhecimento, mas produção do conhecimento, simultaneamente transformador da realidade da escola e do seu contexto.

Os profissionais precisam ser constantemente motivados, para que aumentem o entusiasmo pela profissão. Mas, se houver um coletivo forte, que discuta, que busque, participe e seja atuante, com poder de decisão, a escola avança. Com isso, ganha toda a comunidade escolar. Falta muitas vezes incentivo a esse movimento dentro da escola – pessoas que valorizem o desenvolvimento profissional do seu grupo de trabalho, que incentivem os outros, escutem, procurem mobilizar o grupo a debater sobre os problemas que

ocorrem na escola. No entanto esse profissional só existirá se for bem preparado para exercer essa função.

É preciso apoiar os educadores para que saibam que não estão sozinhos, que podem partilhar seus medos, frustrações, e também seus sucessos, pequenas metas alcançadas, fazendo parte de um grupo que lê, estuda, informa-se, troca ideias e age. Assim, voltarão para a sala de aula, renovados. Verão os alunos com um olhar de pesquisador, despertando-os para o prazer de aprender.

É necessário desenvolver a dialogia permanente em nossas escolas. Isso só será realmente concretizado se nos sentirmos sujeitos do nosso fazer, pessoas transformadoras, ativas, que façam a diferença em nossas escolas, participando da solução de problemas. Buscar novos caminhos, aprender com os erros, fortalecer o coletivo, produzir ações que transformem a escola, fazer da escola um lugar de aprendizado contínuo, de produção do conhecimento não só para os alunos, mas também para os professores.

Os educadores precisam estar diretamente envolvidos com a problemática da escola, refletindo a sua prática, através da qual poderá rever o que vem desenvolvendo com seus alunos e o que pode ser melhorado. Esse é o movimento de ação-reflexão-ação, movimento dialético tão essencial para que a educação se torne mais efetiva, levando cada escola à autonomia.

Ainda podemos refletir sobre as políticas propostas para a EJA: qual a sua real aplicabilidade? Quais seus resultados? Condizem realmente com as necessidades da população que mais necessita de políticas públicas educacionais com fins sociais? É preciso refletir sobre o que nos é apresentado e questionar. As políticas precisam ser bem articuladas de forma que cheguem a quem realmente precisa. Por isso, a formação deve ser político-pedagógica, não pode estar alienada do que ocorre fora da escola, e esse aspecto está diretamente ligado ao que ocorre no seu interior e às suas circunstâncias.

3 DELINEAMENTO DOS OBJETIVOS

Esta pesquisa pretende fazer um exercício de ação-reflexão-ação com alguns professores da educação de jovens e adultos no Centro de Ensino Fundamental 03 do Paranoá-DF.

3.1 Objetivo geral

Analisar as possíveis contribuições de uma experiência prática existencial político-pedagógica de professores da EJA no Centro de Ensino Fundamental 03 do Paranoá-DF.

3.2 Objetivos específicos

- Realizar encontros práticos com professores da área de humanas do terceiro segmento da EJA do CEF 03;
- Fazer um exercício de discussão da práxis existencial político-pedagógica do educador da EJA na escola, no horário da coordenação pedagógica;
- Discutir as transformações ocorridas processualmente com os participantes da pesquisa, particularmente nos encontros práticos coletivos e individuais entre eles, o coordenador pedagógico do CEF 03 e esta pesquisadora;
- Identificar as modificações ocorridas com a pesquisadora durante o período da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO DA MATRIZ ANALÍTICA

A matriz analítica apresenta uma síntese do referencial analítico desta pesquisa, o qual vem apresentado ao longo do texto.

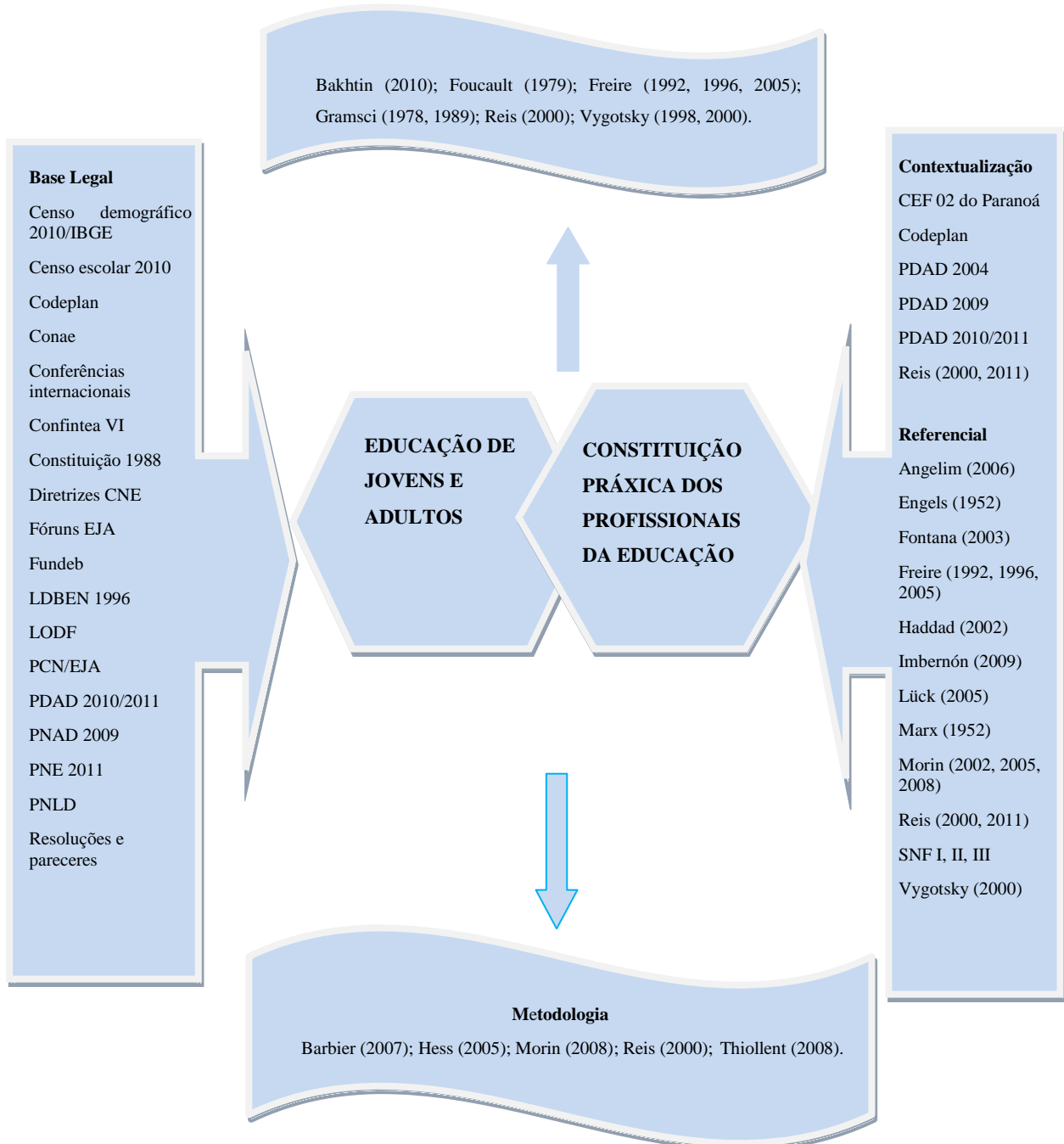


Figura 1: Matriz analítica.
Fonte: Pesquisa da autora.

5 O CAMINHO TRILHADO

Início esta pesquisa em março de 2010. Começo de um sonho: tornar-me pesquisadora, poder escrever sobre o que venho analisando, sobre minha vivência profissional na SEEDF e também sobre a trajetória da minha formação profissional. A vivência nesses dois cenários me ajudou a perceber como vão se entrelaçando no decorrer da minha história. A partir dessas vivências, passo a fazer um movimento de ação-reflexão-ação. Assim, penso que esse movimento precisa ser promovido dentro da escola – um momento de pensar a prática, para promover a ação transformadora, inovadora.

Começo a pensar nos profissionais da educação, especificamente nos que atuam com a EJA, de como poderiam contribuir através de uma pesquisa, para que pensassem ações de apoio ao trabalho do professor, como de alguma forma tornar a sua carga mais leve, ao mesmo tempo em que promovam o desenvolvimento profissional e humano. Penso que isso só é possível quando pensamos coletivamente, quando podemos dialogar, pensar e repensar o nosso fazer, para que possa surgir algo novo, criativo, para que não fiquemos no desgaste, na rotina mecânica, no ativismo.

Precisamos pensar para atuar, atuar para pensar. Se isso não ocorre, vamo-nos perdendo de nós mesmos, do nosso fazer, vamos perdendo a motivação, nos deixando atingir pela desvalorização que a sociedade nos impõe. Por isso, é preciso pensar em estratégias que promovam o professor e o seu fazer, dando-lhe o apoio necessário ao bom andamento do seu trabalho.

Atuo na EJA como orientadora educacional e pesquisadora em nível de mestrado, pela UnB, Faculdade de Educação. Desde o início do curso, observo mais especificamente o profissional que atua em EJA. Se há um acompanhamento que ofereça suporte específico para esse profissional que atua nessa modalidade de ensino.

Tenho como objeto da pesquisa o exercício da práxis político-pedagógica do educador da EJA. Procuo conhecer esse fenômeno ao máximo, pois compreendo que, através do microcosmo de uma escola, de um grupo de professores, de uma pessoa, podemos conhecer a totalidade que existe, um modelo de sociedade.

Nessa busca de conhecer o objeto pesquisado até esgotar as possibilidades, tendo em vista esse fim, começo a fazer uma reflexão permanente sobre a ação, tentando perceber o objeto pesquisado na sua integralidade, por perceber que precisamos olhar de diversas formas

para o mesmo fenômeno, e compreendê-lo na sua totalidade, como discorre Barbier (2007, p. 117):

O espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral que a todas utiliza. Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. Inversamente, porém, todo segmento de ação engendra *ipso facto* um crescimento do espírito da pesquisa [...]. A abordagem em espiral supõe igualmente que, mesmo se nós nunca nos banharmos duas vezes no mesmo rio, segundo a forma heraclitiana, ocorre-nos olhar duas vezes o mesmo objeto sob ângulos diferentes. É o espírito mesmo da multirreferencialidade (grifo original).

Dentro dessa perspectiva, busco fazer desse período da pesquisa um momento de reflexão constante sobre a ação, percebendo que todo avanço passa por uma recursividade, numa abordagem em espiral, e para avançarmos precisamos estar nesse constante ir e vir. Assim, essa pesquisa procura promover justamente a ação-reflexão-ação, nesse movimento dialético, que move a própria vida.

Quando me refiro à ação-reflexão-ação do professor, quero dizer que ele está envolvido na sua prática que é a ação. Quando falo de reflexão, penso que o professor precisa pensar sobre sua ação e que a prática sem a reflexão vira ativismo, que o professor não só executa, que é a ação, mas deve refletir sobre essa ação. Assim, sucessivamente, esse processo de pensar/agir/pensar ou agir/pensar/agir leva o professor a avançar no seu conhecimento. Isso é a práxis, a junção que se dá entre teoria e prática. Para refletir sobre sua prática, o professor utiliza os conhecimentos que já tem da sua formação, mas também da sua experiência, por isso é práxis.

Isso é um processo. A pesquisa é só o primeiro passo para desencadear esse movimento dialético que deve ocorrer em cada escola, nos encontros práticos com o grupo que se propõe a trilhar esse caminho. As mudanças não são instantâneas, pois toda mudança demanda tempo, amadurecimento do grupo nesse processo, mas elas virão, pois essa discussão mexe com seus participantes, levando-os a pensar em coisas que antes não percebiam, pois a reflexão sobre a ação permanente é que permite isso.

Eu como pesquisadora da pesquisa-ação proponho uma ação que é instituir o grupo, começar o processo de ação-reflexão-ação na escola. Isso é uma iniciativa de intervenção dentro do período da pesquisa ao constatar que esse grupo não existia, que a sua existência seria importante para andamento da escola. Também, como membro da escola, constato o problema. E problematizo: “Quais as possíveis contribuições do exercício da práxis existencial político-pedagógica dos educadores da EJA?” Aqui trago Reis (2011) com a

situação problema-desafio, porque, sem dúvida, é um desafio instituir esse grupo na escola e promover os encontros, buscando que algum tipo de transformação ocorra num período tão pequeno, já que demanda tempo para ocorrerem as mudanças. Mas o primeiro passo precisava ser dado como contribuição do pesquisador no período de pesquisa-ação. Esses encontros práticos têm sua especificidade. Não é um encontro qualquer, é um encontro que busca agregar ação-reflexão-ação às dimensões existencial e político-pedagógico, o que é um desafio para esse período de pesquisa: a partir disso produzir conhecimento científico para a dissertação, que é também coletivo, pois foi produzido a partir de uma discussão que envolveu vários sujeitos.

Observo que quando esse professor chega à EJA não há nenhum tipo de acompanhamento pela SEEDF, no sentido de dar-lhe um suporte, um apoio pedagógico, para que seu trabalho esteja sempre se aperfeiçoando, buscando avançar, já que estamos num processo de avanço do conhecimento, nas diversas áreas, que nos obriga a estar sempre estudando, refletindo a nossa prática, para podermos acompanhar as transformações que ocorrem no mundo e no próprio ser humano. Para compreender o conhecimento do singular, do indivíduo, como microcosmo e modelo de sociedade como afirma Vygotsky (1996, p. 368), [...]

[...] podemos ver que nessa colocação o conhecimento do singular é a chave de toda a psicologia social; de modo que devemos conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo, ou modelo de sociedade.

Busco conhecer a singularidade de cada indivíduo, participante da pesquisa, o seu microcosmo, observando-o diariamente não só nos encontros e entrevistas, mas também no dia a dia da escola, já que nesse período da pesquisa estou trabalhando como orientadora educacional na escola pesquisada.

Tenho a oportunidade de observar o meu fazer e o dos meus colegas, assim como as dificuldades que enfrentamos no nosso dia a dia de profissionais que atuam em EJA. Nesse período, vivo uma experiência prática, pois, além de estudar e pesquisar, também vivencio a realidade dos alunos e professores, percebendo como chegam à escola as políticas públicas direcionadas a essa modalidade, como funcionam no movimento da escola, o que falta e os problemas enfrentados.

Os discursos, as leituras iam transformando a minha forma de pensar, atuar e entender a EJA. Refletia sobre o que e como fazer, o que delimitar como foco, como fazer

uma pesquisa-ação, como seria essa ação, para que a pesquisa não se tornasse mais um diagnóstico, como observa Thiollent (2008, p. 17):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Mudanças aconteceram durante esse período da pesquisa, tanto influenciadas pela vivência com o cotidiano da escola quanto da UnB no mestrado. Essas mudanças ocorreram não só mim, mas também na pesquisa, e em todo o contexto que ela se inseriu. Fazem parte da dinâmica da pesquisa os imprevistos, os acertos, os erros – eles constituem a sua trajetória. Pensei inicialmente em realizar esses encontros práticos com um grupo de professores com o qual trabalhei e realizei discussões coletivas nas coordenações na EC 01 do Paranoá no período de 2000 a 2003, no primeiro segmento da EJA (agora esse grupo se encontra no CEF 01). Todavia, em razão de no início do mestrado estar mais envolvida com o ensino fundamental no CEF 03 do Paranoá, segundo segmento da EJA, e também devido a minha atuação como orientadora educacional, escolhi realizar a pesquisa nesse segmento, já que estava com o grupo há mais de um ano, mas mudanças viriam a ocorrer.

No decorrer da pesquisa, mudo de escola do CEF 03 (segundo segmento) para o CEF 02 (terceiro segmento). Com isso, começo a conviver com o terceiro segmento da EJA (equivalente ao ensino médio) no CEF 02 do Paranoá. Percebi que esse público caracterizava melhor a modalidade EJA, visto observar que havia maior quantidade de jovens e adultos, bem diferente da experiência que tive no segundo segmento da EJA, no qual predominavam os adolescentes que vinham do ensino fundamental com defasagem idade-série. No terceiro segmento, isso também ocorre, mas com menor intensidade. Estar trabalhando na escola durante esse período permitiu-me conviver com o grupo de professores desse segmento, observando participativamente, na convivência diária, os problemas enfrentados por eles.

Busco trazer o paradigma da complexidade para esta pesquisa, e, considerando a complexidade do objeto pesquisado, procurei vê-lo de forma multidimensional, perceber a singularidade, a historicidade, a unidade e a multiplicidade, como discorre Morin (2008, p. 334):

O paradigma de complexidade não ‘produz’ nem determina a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis, a conceber a

unidade/multiplicidade de toda a entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda a realidade estudada.

É um grande desafio buscar ver o objeto na sua unidade/multiplicidade, tentando compreender a sua multidimensionalidade. Percebo que é assim que devemos entender a questão estudada – no seu todo, na sua integralidade, criando uma estratégia para identificar a complexidade do objeto. Compreendê-lo na sua totalidade, de forma a não fragmentá-lo, nem a homogeneizá-lo para se não perder no todo, nem a separá-lo de forma heterogênea. Devemos percebê-lo no seu todo, sem perder a dimensão das suas partes na sua unidade/totalidade. O objeto pesquisado tem a dimensão existencial, a política e a pedagógica, que juntas formam o todo, que se relacionam entre si, mas cada parte tem suas especificidades.

Durante minha trajetória profissional, tive a oportunidade de perceber a EJA na dimensão dos três segmentos: 1.º) primeira a quarta séries do ensino fundamental; 2.º) quinta a oitava séries do ensino fundamental; 3.º) primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio). Atuei neles acompanhando a vivência desses grupos, percebendo as semelhanças e diferenças na atuação desses educadores, os problemas que enfrentam, como também as especificidades de cada um deles, reforçando o que já vinha elaborando sobre os grupos de estudo, de discussão, de formação, envolvendo a problemática de cada escola.

Na verdade, o que trago nesta pesquisa é justamente o meu movimento prático individual, que se entrelaça ao movimento prático coletivo do grupo de professores de uma determinada escola, num determinado momento histórico. Durante minha trajetória profissional na SEEDF, também durante a pesquisa, tenho a oportunidade de conviver, partilhar, dividir trajetórias profissionais e de vida, que me levam a construir algumas ideias, que me fazem chegar ao mestrado, buscando aprofundar-me mais nessa reflexão.

Faço um exercício prático com um grupo específico de professores da EJA, no CEF 02, na qual também atuo como parte do grupo e como pesquisadora. Partimos para uma aventura de produzir conhecimento coletivamente no entrelaçar de nossas trajetórias profissionais, pois, ao analisar as falas dos encontros práticos, faço a partir do que foi dito pelo grupo. Num determinado local e época, onde nossas vidas se entrelaçaram, nos constituímos mutuamente numa troca de saberes e fazeres essenciais a nossa formação profissional.

Como assinala Barbier (2007, p. 119), “a dimensão *espaço-tempo* é essencial. Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma ação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”. Esse período singular, num determinado espaço-tempo traz, sem dúvida, a esperança de transformação tanto no ambiente escolar bem como no grupo-alvo da pesquisa e na pesquisadora.

Não passamos um pelo outro sem de alguma forma interferir no que somos, com o que pensamos, com o que comunicamos, até com o que não dizemos. Interagimos um com o outro mesmo que isso não ocorra de imediato, porque é algo processual. Mas algo vai acontecendo dentro de cada um de nós, não somos mais os mesmos, ainda que essas mudanças sejam imperceptíveis aos nossos olhos. Mas internamente, vamos desconstruindo e reconstruindo continuamente nossas atitudes, de forma que estamos em constante transformação. Como ressalta Barbier (2007, p. 118), [...]

[...] na ação, o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o ‘objeto’, isto é, sobre o que vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente. Seu objeto constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da vida. Ele o examina continuamente, implicando-se sem querer retê-lo [...]

A ação do pesquisador deve passar pelo ato de pensar, olhar, repensar, olhar de outra forma, de outro ângulo. A partir de uma nova leitura, de uma nova experiência, perceber que seu olhar vai se transformando no decorrer da pesquisa. As coisas antes obscuras ficam mais claras, mais nítidas. Cada olhar permite uma nova leitura, uma nova percepção do objeto estudado, a partir de novas vivências no cotidiano da escola, na convivência diária com professores e alunos. Observo as propostas de mudanças que surgem e como são recebidas. As transformações ocorrem no pesquisador simultaneamente, na sua forma de dialogar com o objeto. Quando isso ocorre, percebo que realmente o objeto vai sendo arrastado pelo fluxo da vida, que ele escapa e retorna, continuamente.

Esse caminho que escolho como metodologia de pesquisa me possibilita observar, investigar e participar do fazer pedagógico no cotidiano escolar, tendo como foco principal o trabalho desenvolvido pelo educador da EJA. A pesquisa-ação nos dá essa possibilidade de pensar em ações, alternativas, ideias que ajudam a refletir sobre a escola, de forma prática, unindo universidade e escola na produção do conhecimento.

Tudo isso é possível nos encontros práticos, que são um suporte ao trabalho do professor, um momento de renovação e oxigenação dentro da escola, dando oportunidade,

através desta pesquisa, ao próprio educador pensar e produzir conhecimento. É justamente uma tentativa de ser uma contribuição efetiva, e não só um diagnóstico. A intenção é de buscar caminhos junto com os educadores, para que possam desconstruir e reconstruir ideias, ações, renovando-as, agregando a sua experiência prática ao coletivo, para enriquecerem-se mutuamente.

Trabalhar numa perspectiva de construção coletiva do conhecimento que se entrelaça nas trajetórias de vida faz surgir a complexidade presente na relação humana, que se dá na contradição, na diversidade, como discorre Morin (2008, p.188):

[...] a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização etc. formam o tecido da complexidade: complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo isso se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.

Essa complexidade que está presente na escola, num grupo de professores, precisa de um espaço onde tudo convirja para o diálogo. Todo profissional necessita de um grupo de estudo, espaço efetivo de discussão, momento em que emergem as contradições, em que se entrelaçam vivências formando uma rede, na qual a diversidade compõe a unidade.

Busco nesse período da pesquisa estar presente nesse entrelaçamento de vidas, de trajetórias profissionais que se parecem com vários rios que desembocam no mar, tendo a sua individualidade de rio, e ao mesmo tempo formando a unidade no mar, em dois momentos únicos que não se perdem um no outro, mas se completam. Como analisa Morin (2002, p. 55), [...]

[...] cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizadores comuns. É a unidade humana que traz em si princípios de múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A diversidade e a unidade estão fortemente presentes nesta pesquisa. Respeitar esses princípios e reconhecê-los redimensiona nossa forma de pensar e entender o ser humano. Essa metodologia de pesquisa permite trazer duas dimensões para a construção do conhecimento, que se dá tanto individualmente quanto coletivamente, mas que se entrelaçam mutuamente,

pois são sujeitos individuais que representam a unidade de cada pessoa, um microcosmo, mas que em grupo nos encontros práticos, nessa relação social, nos apresentam uma multiplicidade de origens, histórias de vida, de formação, de visão de mundo, que dialogam, interferindo um no outro com o que são, pensam, fazem e acreditam. Nisso se dá a unidade: na multiplicidade, na complexidade de cada indivíduo e na relação que se estabelece entre eles.

Com essa metodologia, tenho contato direto com o objeto pesquisado através da participação nos grupos de discussão da práxis político-pedagógica com um grupo de professores da EJA do terceiro segmento. Busco com eles descobrir qual a especificidade do trabalho com essa modalidade de ensino, como fazer um trabalho adequado com esse público, refletindo dentro de uma perspectiva histórico-cultural, a ação-reflexão-ação desenvolvida, tendo a pretensão de que esse momento seja de oxigenação para o educador, no qual ele possa renovar suas energias, partilhar com os colegas um pouco de suas cargas, suas angústias, suas alegrias, sendo um suporte ao seu trabalho.

Na verdade, ao tratar sobre esse tema durante a pesquisa, tenho a pretensão de proporcionar um diálogo, de promover uma ação-reflexão-ação. Acredito que o educador precisa ser realmente um pesquisador da sua práxis. Só assim conseguirá fazer um trabalho transformador que supere as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula, que perceba como seu trabalho está permeado por sua história de vida, pela trajetória profissional que vem trilhando, como coloca Hess (2005, p. 75): “Parece-me interessante fazer entrar a história de vida como metodologia de pesquisa e de articulá-la com a teoria”. Percebo claramente, em minha trajetória, as transformações que ocorrem em mim tanto como pessoa quanto como educadora. E trago esse contexto à pesquisa, por vivenciá-lo na minha própria constituição profissional.

O que vamos vivenciando e estudando nos transforma, mas também somos agentes transformadores. Assim, nossa constituição pessoal profissional influencia o que somos hoje como educadores, daí a importância desse enfoque histórico. Para podermos entender o que somos e porque somos, é muito importante conhecer e refletir sobre nossa história, o que nos levou a ser o que somos hoje. Como discorre Vygotsky (1995, p. 121):

Para el pensamiento dialéctico no es nada nueva la tesis de que el todo no se origina mecánicamente por la sumación de partes aisladas, sino que posee sus propiedades y cualidades peculiares, específicas, que no pueden deducirse de la simple agrupación de cualidades particulares. [...] En la historia del desarrollo cultural del niño encontramos dos veces el concepto de estructura. En primer lugar, este concepto

surge ya desde el comienzo de la historia del desarrollo cultural del niño, constituyendo el punto inicial o de partida de todo el proceso; y en segundo lugar, el propio proceso del desarrollo cultural ha, el propio proceso del desarrollo cultural ha de comprenderse como un cambio de la fundamental estructura inicial y la aparición en su base de nuevas estructuras que se caracterizan por una nueva correlación de las partes. Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior.

O todo para o pensamento dialético não é a simples junção das partes, mas a relação entre elas. As funções superiores são mais complexas, nascem no processo de desenvolvimento cultural, na relação com sujeitos. Dessa forma, se constituem nas relações sociais, que são interiorizadas e passam a fazer parte da personalidade do homem. Percebendo que a constituição do sujeito se dá nas relações sociais, nos encontros práticos, estamos nos constituindo mutuamente.

Desenvolvo a pesquisa dentro desta perspectiva: trazer a minha constituição como profissional que atua na educação de jovens e adultos, como também a constituição de outros colegas que operam nessa modalidade de ensino. Faço a pesquisa acompanhando a rotina da escola e dos educadores. Os instrumentos são os encontros práticos (encontros de vivência), a observação participante, perfil, história de vida e entrevistas.

Baseado em Barbier (2007, p. 118), [...]

[...] quatro temáticas centrais devem ser examinadas quando se fala do método de pesquisa-ação:

- A identificação do problema e a contratualização.
- O planejamento e a realização em espiral.
- As técnicas de pesquisa-ação
- A teorização, a avaliação e a publicação dos resultados.

Tendo como base Barbier (2007) trago o problema: Quais as possíveis contribuições que o exercício da práxis político-pedagógica dos educadores da EJA pode trazer? Ao identificar que não havia um grupo de discussão da práxis na escola, proponho-me durante a pesquisa instituir esse grupo e promover os encontros. Chamo de ação a minha intervenção na escola durante o período de pesquisa.

Fiz um planejamento de como ocorreriam os encontros práticos. Seria na coordenação pedagógica, às sextas-feiras, com o grupo de humanas, das 19h30 às 21 horas. Esse grupo tem parte dos sujeitos com mais tempo na escola e na EJA.

No primeiro encontro, fiz a contratualização, após a identificação do problema. Nesse encontro, fiz uma introdução da pesquisa, como seriam esses encontros, depois começamos a conversar. Início questionando sobre os cursos de formação para a EJA, mas apareceram diversas temáticas como currículo, livro didático, Enem, Prouni, Fies, as quais analiso no próximo capítulo. Nesse encontro, está presente fortemente o existencial, que são os enfrentamentos cotidianos dos professores.

Na pesquisa-ação deve haver uma avaliação contínua da ação. Seguindo esse princípio ao avaliar o primeiro encontro, percebo que deveria convidar alguns autores para a nossa discussão. Planejo em *slides* uma pequena introdução, já com o planejamento do segundo encontro pronto, tendo como base a avaliação do primeiro.

No segundo encontro, busco enfatizar a “dimensão política do trabalho com EJA”. Ao planejar esse encontro, senti a necessidade de trazer esses elementos para a discussão, para cercar o meu objeto nas dimensões que me propus inicialmente. Embora enfatize o político, o pedagógico está permeando a discussão, pois não se separa do trabalho docente na EJA.

Dando andamento ao meu planejamento, a avaliação contínua, no segundo encontro trago a base legal em relação à EJA com o PNE 2011-2020, e a Confinteia IV, além de convidar Freire (1996, 2005), referência fundamental no que diz respeito a jovens e adultos, ao político e ao pedagógico; e também Lück (2005), com o poder de participação; Haddad (2002) com a articulação entre pedagógico e político; Foucault (1995) com as malhas finas do poder. Tudo isso pode ser conferido nos anexos.

No terceiro encontro, trago para a roda de discussão a dimensão do trabalho, com a participação do Freire (2005), Braverman (1987) Engels (1952), os principais dados do PDAD 2011 sobre o Paranoá, sua população, enfocando o mercado de trabalho, necessidade como algo que impulsiona os alunos a procurar a EJA, buscando melhores perspectivas de trabalho.

Chego ao período da pesquisa com o que consigo construir até este momento na experiência práxis que vivencio, mas percebo as transformações que vêm ocorrendo em mim durante esse período, o quanto é enriquecedor ler e refletir/agir sobre o que me constitui educadora, como essa constituição se dá em mim e em meus colegas.

A cada dia, percebo que dou mais um passo na aventura do conhecimento, assim como cada um dos meus colegas educadores, o que não me permite jamais pensar no

resultado previsível, predeterminado, o que do contrário descartaria o mistério humano. Mesmo com o avanço do conhecimento, somos ainda um mistério que buscamos desvendar durante toda a nossa existência. Como afirma Morin (2002, p. 31):

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante do conhecimento complexo. De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável.

Precisamos embarcar nessa aventura do conhecimento. As interrogações nos fazem avançar. Não podemos parar, mas sempre buscar ir além. Para isso, questionar, refletir é sempre importante, senão estagnamos, não percebemos o processo constante de transformação que estamos vivendo. Dessa forma, é importante entender que no período da pesquisa estamos nos constituindo mutuamente. As mudanças que ocorrem em nós individual/coletivamente se dão processualmente, pois trajetórias se encontram em determinado local, momento histórico único e singular.

Sabemos como iniciamos uma caminhada, mas jamais como chegaremos ao final, mas “quando o inesperado se manifesta, é preciso rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo” (MORIN, 2002, p. 30). Assim, é importante estar abertos para os imprevistos durante a pesquisa, pois quando ocorrem é necessário repensar sobre o que acreditamos, já que ela é um grande aprendizado que provoca transformações, em primeiro lugar em mim, que estou presente durante todo o seu andamento. Sinto que não saio da mesma forma que entrei. Isso é o que me fascina na aventura da pesquisa.

Eu também estou em processo de construção do próprio conhecimento, e ele deve ser sempre questionado, porque está inacabado, num processo de evolução constante. É justamente esse aspecto que me fascina – a descoberta, a busca pelo novo, tentando ir um pouco além do que já alcancei. É assim que o conhecimento avança, e o ser humano está entrelaçado nesse movimento. Percebendo a complexidade desse estudo, compreendo o método como o sujeito que pensa. Como diz Morin (2005, p. 176) a seguir:

O método é a atividade *pensante do sujeito*.
Assim, o método torna-se central e vital:
– quando há, necessária e ativamente, reconhecimento e presença de um sujeito procurante, conhecente, pensante;
– quando a experiência não é uma fonte clara, não equívoca do conhecimento;

- quando se sabe que o conhecimento não é a acumulação dos dados ou informações, mas sua organização;
- quando a lógica perde seu valor perfeito e absoluto;
- quando a sociedade e a cultura permitem duvidar da ciência em vez de fundar o tabu da crença;
- quando se sabe que a teoria é sempre aberta e inacabada;
- quando se sabe que a teoria necessita da crítica da teoria e da teoria da crítica;
- quando conhecimento revela e faz renascer ignorâncias e interrogações.

Durante esse período da pesquisa, descubro exatamente a necessidade contínua de o método ser essa atividade pensante do sujeito que procura, que busca conhecer continuamente o seu objeto de estudo, para melhor compreendê-lo na sua amplitude e inteireza, que reflete constantemente sobre sua questão de pesquisa, que vai crescendo nessa busca.

Como discorre Morin (2005), começamos, em certo momento, a ver com mais clareza, com mais nitidez, confirmando algumas ideias, revendo, complementando outras. Esse movimento que ocorre na pesquisadora no decorrer da pesquisa faz com que perceba a teoria como algo inacabado, em processo de transformação constante.

Cada sujeito pensante pode acrescentar algo novo à teoria, até mesmo questioná-la, criticá-la ou mesmo reafirmá-la, mas com um novo olhar, que será sempre singular, pelo contexto histórico, pelo tempo, pelo local do qual olha, pelos conhecimentos que adquiriu até aquele momento. Para Morin (2008, p. 333), há “possibilidade, a partir de uma teoria de autoprodução e auto-organização, de reconhecer cientificamente a noção de autonomia”. Cada visão de mundo vê de um ângulo que só aquele indivíduo pode enxergar, que é dele, que é único, que está na unidade e na multiplicidade que existe em cada ser pensante.

A forma de organizar o texto, de escolher autores, falas, informações e o método de pesquisa usado vão aos poucos abrindo esses caminhos. Vamo-nos encontrando com esse ser pensante que há dentro de cada um de nós. Quando o encontramos, a pesquisa começa a tomar forma, a estabelecer seu caminho próprio, sua autonomia.

Importante considerar nesse processo de pesquisa “princípios de consideração dos fenômenos segundo uma dialógica ordem, desordem, interações, organização. Integração, por conseguinte, não só da problemática da organização, mas também dos acontecimentos aleatórios na busca da inteligibilidade” (MORIN, 2008, p. 333). Essa dialogia que se dá nas interações e nas contradições que ocorrem em todo o processo de pesquisa é justamente o que enriquece e dá corpo ao trabalho quando se leva em conta indivíduos que interagem num tempo e num espaço.

Ainda segundo Morin (2005, p.138), “há que pensar de maneira dialógica e por macroconceitos, ligando de maneira complementar noções eventualmente antagônicas”. Na dialógica de cada pesquisa, o pesquisador poderá lidar com conceitos, em outros casos considerados antagônicos, mas que na autonomia do ser pensante de cada pesquisa podem de alguma forma se complementar.

5.1 Público/EJA Paranoá

As pessoas que estudam no CEF 02 são oriundas do Paranoá/Itapoã, de condomínios e da zona rural. Grande parte desses alunos é constituída de jovens reprovados uma ou duas séries do ensino regular, jovens defasados em idade e série. Muitos não trabalham, estão com dificuldade de entrar no mercado de trabalho, visto que têm baixa escolaridade e não se profissionalizaram.

Segundo os dados da Codeplan/PDAD 2010-2011, no Paranoá, 2,6% da população declararam ser analfabetos. Dos 46,5 mil habitantes, 42,6% não concluíram o ensino fundamental. Isso significa mais de 19,8 mil pessoas. Desse total, 51,9% estão na faixa etária adequada. Quanto aos demais níveis de escolaridade: 17,1% têm o ensino médio completo; só 3,1% têm o curso superior completo.

Comparando os dados de 2004 no que se refere ao nível de escolaridade, observamos o quadro abaixo:

Quadro 5 - População Urbana Residente por Grau de Instrução - Paranoá - 2004

Grau de Instrução	População	Percentual
Analfabeto	1.791	4,5
Sabe Ler e Escrever	974	2,5
Alfabetização de Adultos	79	0,2
Pré-escolar	1.580	4,0
1º Grau Incompleto	16.616	41,9
1º Grau Completo	3.529	8,9
2º Grau Incompleto	3.265	8,2
2º Grau Completo	5.582	14,1
Superior Incompleto	658	1,7
Superior Completo	1.396	3,5
Mestrado	-	-
Doutorado	-	-
Menores 7 anos fora Escola	4.160	10,5
Total	39.630	100,0

Fonte: SEPLAN/CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2004

Quadro 1: População urbana residente por grau de instrução – Paranoá – 2004.

A renda média mensal é de 3,6 salários mínimos. 81% da população recebem até cinco salários, devido justamente à baixa escolaridade. 43,7% dos moradores trabalham no

Plano Piloto e no Lago Sul. 64,5% das moradias ainda são irregulares – há uma luta judicial pela propriedade dos lotes entre ocupantes dos terrenos e a Companhia Imobiliária de Brasília (Terracap).

Noto uma melhora no que se refere à diminuição do número de analfabetos, que regride de 4,5% para 2,6%, mas em relação ao ensino fundamental incompleto aumentou o percentual de 41,9% para 42,6%. Já o ensino médio completo aumentou de 14,1% para 17,1%, um aumento de 3% em sete anos. Todos esses dados mostram que ainda há muito a fazer no que diz respeito ao aumento do grau de escolaridade dos moradores do Paranoá. A maioria não concluiu nem o ensino fundamental. Desse modo, o analfabetismo precisa ser superado, e os estudantes carecem de ensino profissionalizante.

Outro fenômeno que ocorre atualmente na EJA é que, tempos atrás, havia mais adultos que jovens na EJA. Hoje, posso dizer que a situação se inverteu. Esses jovens não são pessoas que não tiveram oportunidade de estudar. Eles estudaram, no entanto não obtiveram sucesso. São alunos que, por diversos motivos, foram reprovados (uma ou duas séries). Ficaram defasados na idade-série. Não puderam continuar no ensino regular diurno e se matricularam na EJA noturno (REIS, 2011).

Para eles, é um mundo novo ao qual têm de se adaptar, assim como ao conteúdo bem mais reduzido, já que é só um semestre por série. Eles chegam com autoestima baixa, trazem consigo o peso da reprovação, o sentimento de fracasso, de não estarem se adaptando à escola. Aos poucos vão percebendo as diferenças, principalmente em terem de conviver com pessoas de várias faixas etárias.

A escola e os professores precisam conviver com questões, como a de jovens alunos que já possuem um ritmo de estudo mais acelerado, procedentes do ensino regular; a de adultos com mais idade que há anos deixaram de estudar, por isso demandam mais tempo e atenção; a de jovens que ainda estão numa fase crítica – a adolescência –, que não sabem ainda o que querem para seu futuro, muitos não possuem metas, ainda estão envolvidos nas brincadeiras, nas conversas; e a de adultos que já sofreram a consequência da falta de estudo, que estão lá realmente para estudar.

Ressalto também os contrastes: jovens que na maioria não trabalham; pessoas adultas que chegam cansadas depois de uma jornada de trabalho exaustiva; jovens que têm muito tempo para estudar, mas não o fazem; adultos querem mais tempo para o estudo, mas não

dispõem dele. Já os jovens repetentes, que já viram o conteúdo uma ou duas vezes, estudam com pessoas que nunca tiveram contato com ele. Os jovens têm muita energia, querem atividades mais dinâmicas; as pessoas com mais idade precisam de mais silêncio para se concentrar nas atividades, na explicação do professor.

O documento oficial do encontro da Região Nordeste, preparatório para a VI Confitea (2009, p. 21), cita o processo de juvenilização que vem ocorrendo na EJA:

O Brasil ainda é um país jovem, e dessa cultura é preciso dar conta. Grupos jovens têm questões próprias, ligadas às formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, sua cultura, seus desejos e sonhos futuros. Formas de ser constituídas, também, na luta cotidiana no mundo do trabalho e da sobrevivência, na exposição às vulnerabilidades sociais de violência, vítimas de altos índices de homicídio [...]; situações que contribuem para afastá-los da possibilidade de acesso e permanência na escola e de torná-los sujeitos de processos de formação e de humanização. O reconhecimento de maciça presença de grupos etários integrantes da categoria histórica jovem, de juventudes nos processos educacionais, tem sido denominado de juvenilização da EJA, imprimindo também a necessidade de foco sobre esses sujeitos nas ofertas educativas.³

Esse processo de juvenilização ocorre com a ida dos jovens defasados em idade-série que completam 15 anos para o segundo segmento (quinta a oitava séries) do ensino fundamental, com 17 anos para o terceiro segmento, que seria o ensino médio. Para solucionar esse problema, há outra lei em tramitação que busca aumentar a idade mínima para 18 anos, para terceiro segmento da EJA (médio), ainda não homologada. Por não haver ainda condições de atendimento da demanda desses jovens defasados em idade-série, permanece a Resolução n.º 3 CNE/CEB, de 15 de junho de 2010, que estabelece:

Art. 5.º Obedecidos o disposto no artigo 4.º, incisos I e VII, da Lei n.º 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, serão consideradas idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Parágrafo único. [...] nos termos do § 3.º do artigo 37 da Lei n.º 9.394/96, torna-se necessário:

I - fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino;

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei n.º 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolar diurno e noturno, com avaliação em processo (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

³ Este documento pode ser encontrado no Portal da EJA. <<http://forumeja.org.br/df>>. Acesso: 23 jul. 2011.

O fato é que atualmente no DF não há um programa que atenda os jovens defasados em idade-série nos ensinos fundamental e médio. No Paranoá não existe EJA diurno. Os que trabalham à noite não são atendidos. Os jovens que poderiam estudar durante o dia porque não têm emprego vão para o noturno, porque não têm outra opção, uma vez que foi extinto o Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA), que atendia os jovens defasados em idade-série. Então eles migram para a EJA noturno.

Esse fenômeno chamado juvenilização muda muito o trabalho do professor. É bem diferente trabalhar com adultos e com jovens, tendo em vista que são interesses e realidades bem diferentes, mudando o trabalho do professor, que tem de adaptar os conteúdos, já que são alunos que têm um histórico escolar que os diferem completamente. Assim, algumas escolas optam por separar as turmas de adultos e de jovens; outras acham melhor mantê-los juntos, porque os adultos ajudam a manter a turma mais calma. São estratégias que se vão criando para enfrentar o problema.

5.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa atendem aos seguintes critérios: atuar com jovens e adultos; trabalhar no CEF 02 do Paranoá; ter disponibilidade para a pesquisa; e fazer parte do grupo de coordenação da área de humanas. A primeira professora pesquisada sou eu. Faço parte da secretaria de educação há 15 anos, como professora. Exerci várias funções como coordenadora, supervisora pedagógica, diretora e pedagoga da equipe de apoio. Há três anos também atuo como orientadora.

Os demais sujeitos da pesquisa são da área de humanas. Convidei-os, e eles aceitaram participar desse grupo de discussão prático e partir comigo para a aventura de construir um conhecimento coletivo sobre EJA. São eles: Daísa (filosofia), Adsney (história), Francisco (geografia), Lília (história), Ianne (sociologia), Jorge (história), João (geografia/coordenador).

– **Professora Daísa** (filosofia) – no período da pesquisa (segundo semestre/2011) estava com contrato temporário. Veio para substituir o professor de filosofia que estava de licença médica. Durante o dia trabalhava em outra escola em Sobradinho, onde também reside.

– **Professor Adsney** – 37 anos, casado, nasceu em Minas Gerais (MG) e mora em Formosa, Goiás (GO), Trabalha 60 horas na Secretaria de Educação: 40 horas atua na regional de ensino do Paranoá, como coordenador na área tecnológica, é efetivo como professor de atividades (primeiro ao quinto ano do ensino fundamental), no qual ingressou em 1998. As outras 20 horas cumpre contrato temporário na EJA, como professor de história, formado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Possui especialização em Mídias na Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Janeiro (RJ)

– **Professor Francisco** (geografia) – é efetivo, possui vários anos de experiência com EJA, é um dos professores que tem mais tempo na escola. Já atuou como coordenador, tem 20 horas na SEEDF. É servidor público federal da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), onde exerce a função de técnico de operações. Reside em Sobradinho e estuda direito no Centro Universitário do Distrito Federal (UDF).

– **Professora Lília** (história) – 37 anos, casada, fez licenciatura nas Faculdades Integradas (UPIS) também é uma das professoras que tem mais tempo na escola e na EJA. Tem 20 horas na Secretaria de Educação, é efetiva. Fez Direito no Centro Universitário Euro-Americano (Unieuro), estuda para concurso da defensoria pública, fez especialização em Direito na Escola Nacional da Magistratura (ENM), mora no Lago Sul, nasceu em Taguatinga-DF.

– **Professora Ianne** (sociologia) – efetiva, trabalha 20 horas na educação de jovens e adultos.

– **Professor Jorge** (história) – é efetivo, 40hs, trabalhava na direção no diurno. Saiu, veio para o noturno como professor, agora é coordenador com o João.

– **Professor João** – 53 anos, divorciado, trabalha na Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais de Nível Superior (Capes), 40 horas, como analista de sistema e tecnologia, e 20 horas como professor (geografia/história). É efetivo, ingressou em 1996, há 15 anos. Desses, cinco anos em EJA. É bacharel em Ciências Sociais pela UnB, tem mestrado pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), atua como coordenador, um dos professores que tem mais tempo na escola e na EJA. Nasceu no Rio Grande do Sul e mora no Lago Norte-DF.

Pesquise o corpo docente da EJA por acreditar na importância da formação continuada para esses profissionais. Ainda para proporcionar uma experiência prática, na

qual o professor possa melhorar a sua práxis no cotidiano da escola a partir da problemática enfrentada naquele contexto.

Desenvolvo uma experiência com a práxis político-pedagógica durante alguns encontros. É uma experiência de constituição profissional em serviço, com ênfase na reflexão crítica do fazer à luz da teoria, trabalhando os pilares político-pedagógicos.

Barbier (2007, p. 59) traz a pesquisa-ação como a ciência da práxis, a dialética da ação:

[...] a pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. [...] A pesquisa-ação é libertação, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção.

É justamente buscando fazer um exercício da práxis que esses encontros ocorrem num movimento dialógico-dialético de ação-reflexão-ação, tendo na pesquisa-ação uma proposta de libertação, já que o grupo, ao se reunir, discute criticamente, se emancipa continuamente, mutuamente. Só na relação com o outro isso é possível.

Utilizo como instrumentos de pesquisa: observação participante, escuta sensível, perfil, história de vida, entrevistas e grupo prático, ao fazer o recorte do que foi levantado com os instrumentos para a análise, dou ênfase aos encontros práticos, analisando cada um na sua sequência, como poderemos ver no próximo capítulo.

6 ENCONTROS PRÁXICOS COM OS EDUCADORES DA EJA

Antes de iniciar o primeiro encontro, convidei os professores para participar da pesquisa, expliquei-lhes um pouco sobre a dinâmica dos encontros, perguntei-lhes sobre a disponibilidade que tinham. Esse momento foi bastante espontâneo, um desabafo de muitas questões que incomodam e atrapalham o trabalho, e que estavam há muito para serem ditas, para serem questionadas. Como políticas públicas que são interrompidas com a mudança de governo, proposta que fazem, mas não dão retorno, coisas que permeiam o trabalho pedagógico diário, vivências, historicidade, tudo vem à tona quando nos propomos a dialogar, a ouvir quem está trabalhando diretamente com a EJA.

Para trilhar esse momento juntos, a ideia é justamente refletir sobre a problemática que enfrentam no dia a dia, para que, a partir daí, possamos trocar ideias à luz de alguns teóricos sobre a EJA, sobre os alunos e as dificuldades que eles enfrentam no cotidiano, na tentativa de compreender a problemática vivida na escola, numa perspectiva de alta complexidade.

Nesse contexto, trago Morin (2005, p.191) para esclarecer melhor a alta complexidade, comparando-a com a baixa complexidade:

Baixa Complexidade	Alta complexidade
<p>Megamáquina escravista/totalitária;</p> <p>Forte centralização;</p> <p>Forte hierarquia de dominação e controle;</p> <p>Integração rígida e repressiva, liberdades reduzidas, múltiplos controles, etiqueta rituais;</p> <p>Forte coerção;</p> <p>Fraca comunicação entre os grupos e entre indivíduos;</p> <p>Predominância do programa sobre a estratégia;</p> <p>Fraca autonomia dos indivíduos;</p> <p>Otimização simplificadora (funcionalidade, racionalização).</p>	<p>Megamáquina pluralista;</p> <p>Importância do policentrismo e do acentrismo;</p> <p>Indivíduos autônomos e não autossuficientes;</p> <p>Integração comportando múltiplas comunicações especializações e policompetências;</p> <p>Hierarquia de níveis de organização com franca hierarquia de controle e forte componente poliárquico e anárquico;</p> <p>Fraca coerção;</p> <p>Intensa comunicação entre grupos e indivíduos;</p> <p>Predominância de estratégias sobre o programa, espontaneidade, criatividade, riscos, liberdades;</p> <p>Grande autonomia dos indivíduos;</p> <p>Otimização complexa (incertezas, liberdades, desordens, antagonismos e concorrências).</p>

Quadro 2: Comparação: alta complexidade *versus* baixa complexidade.

Fonte: Morin (2005, p. 191).

Trazendo para o interior da escola a alta complexidade, que gera autonomia no pensar, no falar, em propor ações coletivas para vencer a problemática do cotidiano, constitui-se um ambiente democrático, no qual todos podem falar e ser ouvidos. Um lugar onde se aceitem a pluralidade de opiniões, os antagonismos, as incertezas, as concorrências, a predominância da criatividade e a espontaneidade.

Nesse ambiente de pluralidade, de autonomia, de intensa comunicação é que ocorrem os encontros práticos, buscando ressaltar e valorizar essa diversidade, para que o grupo cresça na troca com os colegas, tendo um grupo de apoio, de estudo, de crescimento mútuo, no qual as desordens podem estar presentes, mas as liberdades preservadas, trazendo múltiplas opiniões, formações diversas que só vêm a acrescentar e a enriquecer todos nessa intenção. Iniciamos essa caminhada com o primeiro encontro prático.

6.1 Primeiro encontro prático: os cursos de formação em EJA

No primeiro encontro, fizemos a contratualização com os educadores (BARBIER, 2007). Segundo Barbier (2007, p.118), contratualização, “é uma forma de se instituir o pesquisador coletivo, bem como o comprometimento do grupo com os objetivos estabelecidos na pesquisa-ação”.

Começo perguntando se já haviam participado de cursos de formação voltados pra EJA. No primeiro encontro prático, Adisnei (história) é o primeiro a falar, seguido por Francisco (Chiquinho/geografia). Respondem à pergunta, mas o professor Francisco falou também um pouco da sua história, das escolas por que passou até chegar ao CEF 02, onde se encontra agora trabalhando com EJA. Falou também da falta de continuidade que há na EJA, das políticas públicas, que estão sempre mudando, a cada semestre uma coisa nova.

Outra questão abordada é que durante anos pouco se tem oferecido de suporte ao professor que trabalha com EJA, o que gera um problema, visto que é uma modalidade de ensino que necessita de um atendimento específico – quanto maior o suporte ao professor melhor será o rendimento dos alunos. Por isso, é necessário ouvir o professor, suas angústias, seus desabafos para poder procurar soluções junto com ele.

Dentro desse contexto do encontro prático, da relação que estabeleço com o outro no acontecimento único da existência, percebo a importância dessa interação social para o crescimento mútuo dos sujeitos que dela participam. Como destaca Bakhtin (2010, p.118):

“No acontecimento singular único da existência, é impossível ser neutro. Só de meu lugar singular é possível elucidar o sentido do acontecimento em processo de realização, que se torna mais claro à medida que aumenta a intensidade com que nele me radico”. Vemos do lugar único da existência o qual ocupamos. Nesse encontro de seres singulares, que não são neutros, é que se dá a rica relação de troca entre os sujeitos que dela participam.

Nele nos vemos através do outro, já que não temos essa dimensão através de nós mesmos – ocupamos uma posição singular no acontecimento. Vemos do único lugar que nos é possível ver: do nosso, que é limitado, que não alcança a visão do que somos, sem esse movimento de contradição, que ocorre na relação com o outro: que nega a si mesmo dentro de si, para que o outro o afirme. Assim, não conseguimos alcançar a dimensão real de nós mesmos, sem a relação que estabeleço com o outro. Como propõe Bakhtin (2010, p.117-118):

[...] eu e o outro nos encontramos mutuamente na contradição absoluta do acontecimento: onde o outro nega a si mesmo dentro de si mesmo e ao seu dado-existência, de meu lugar único no acontecimento da existência eu afirmo e consolido axiologicamente a presença dele que ele mesmo nega, e para mim essa mesma negação é apenas um momento dessa sua presença. [...] Seus centros axiológicos de sua própria visão de sua vida e da minha visão da vida dele não coincidem. No acontecimento da existência, essa interpenetração axiológica não pode ser destruída, ninguém pode ocupar uma posição neutra em relação a mim e ao outro; o ponto de vista abstrato-cognitivo carece de um enfoque axiológico, a diretriz axiológica necessita de que ocupemos uma posição singular no acontecimento único da existência de que nunca escarnecemos. Todo juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na existência; até Deus precisou encarnar-se para amar, sofrer e perdoar teve, por assim dizer, de abandonar o ponto de vista abstrato sobre justiça. A existência foi estabelecida de uma vez por todas e de forma irrevogável entre mim e o mim que sou único, e todos os outros para mim; a posição da existência está tomada, e agora qualquer ato e qualquer juízo de valor só podem partir dessa posição [...]

Essa necessidade real que temos do outro é realmente algo sensacional, pois não basto a mim mesmo. Vivemos numa relação de dependência que nos leva a buscar o outro, para que nesse encontro possamos encontrar a nós mesmos. Sem essa relação com o outro não podemos ter uma dimensão concreta de nós mesmos, mas abstrata. Isso reafirma a necessidade que temos de proporcionar esses momentos de encontro entre os professores no ambiente escolar.

A relação com outro possibilita que ele possa reafirmar suas convicções, ou mudá-las, dependendo aonde o movimento dialético possa levá-lo. Muitas vezes, passamos pelo outro diariamente, mas não mantemos um contato verdadeiro de um ser que se dá ao outro numa relação de diálogo que nos transforme, pois não passamos pelo outro sem nada deixar e

sem nada levar. Cada um de nós, na sua singularidade, de alguma forma alcançamos o outro. Mesmo sem nos comunicar através da percepção do que o outro nos transmite.

Nesses encontros, temos de nos posicionar; é impossível sermos neutros. Somos únicos no acontecimento da existência. Quanto mais nos aprofundamos nessa percepção, mais percebemos que ninguém é neutro; que de alguma forma está sempre se posicionando. Do meu lugar, só posso explicar o sentido que tem o acontecimento para mim quando está ocorrendo, assim também o outro. Por isso, a importância da riqueza do encontro eu, outro.

Dentro dessa perspectiva de troca entre os sujeitos, estamos buscando discutir os problemas diários que os professores têm vivenciado na escola, também durante a sua experiência com EJA, adquirida no decorrer de anos trabalhando com essa modalidade de ensino. Por isso, as políticas públicas devem ser pensadas junto com os professores, repensadas, questionadas, criticadas. Dentro desse enfoque vamos acompanhar o começo do diálogo entre os professores da área de humanas, que gentilmente se dispuseram a participar desses encontros, objetivando pensar a EJA, toda a problemática que a envolve dentro do seu tempo de coordenação pedagógica semanal, assim como construir conhecimento específico para EJA, coletivamente, com quem está na base, colocando a mão na massa.

Segue abaixo o primeiro trecho desse diálogo, no qual participam os professores Adsney e Francisco:

– Nunca teve, no primeiro semestre agora que começou (Adsney).

– Eu particularmente nunca participei de nenhum curso voltado pra EJA, já tenho 13 anos que eu estou na secretaria de educação, 12 anos aqui no Paranoá, desses 12 anos, já tenho sete anos que eu trabalho com EJA, que é justamente aqui, no CEF 02, que até então, eu estava no CEF 01, lá era regular, quinta a oitava à noite. Aí quando a EJA passou a ser presencial, aí nós saímos de lá, viemos pra cá, por que lá só tinha, era só primeiro segmento, e nós, todos os professores de lá, tínhamos licenciatura plena, mas não podíamos dá aula lá para o primeiro segmento, ou seja, primeira a quarta séries. Aí todos, literalmente, todos os professores do CEF 01 tivemos que sair de lá, aí viemos para a CEF 02. Uns foram para o Darcy Ribeiro (CEF), uns foram para 26 (CEF 03), uns foram pra aqui, para o médio, outros foram para outras escolas, menos o CEF 01, lá não ficou ninguém. E aí a gente vem, cada semestre tem uma coisa nova, quer dizer, mudou o semestre já não é isso, não há uma continuidade, você começa trabalhando uma coisa, ah! Já não é isso, a EJA agora tem que fazer dessa forma, ah! Não pode ser assim [...] (Francisco).

Pelo que relata o professor Francisco, os cursos de formação para a EJA têm sido escassos. Depois, ele começa a falar um pouco sobre sua história profissional na SEEDF e na sua atuação com EJA. Aqui percebo o envolvimento existencial, o entrelace da história de vida, a história profissional, como as coisas não se separam, surgindo na própria discussão. Ele relembra como chegou à escola. Ao ouvi-lo, percebo como as mudanças que ocorrem na

SEEDF vão interferindo em nossas trajetórias, nos grupos e nas escolas. Percebo como as situações que vivemos como profissionais de EJA foram recebidas por outros colegas, de outras escolas e como isso vai transformando nossas vidas. “Sua expressividade externa é o caminho através do qual penetro em seu interior e daí quase me fundo com ele.” (BAKHTIN, 2010, p. 24). Isso ocorre na comunicação – algo dito pelo outro nos remete a sentidos significativos de coisas que vivenciamos na nossa historicidade.

Continuando a análise da fala do professor Francisco, começo a refletir sobre o período, no qual houve mudança de escola e sobre a Secretaria de Educação com relação à EJA, devido à mudança do primeiro segmento das ECs para os CEFs. No Paranoá, os grupos que trabalhavam na EC 01 e na EC 03, EJA, noturno, foram transferidos para o CEF 01; e o grupo que trabalhava na época nos CEFs, ensino fundamental regular, anos finais, foram transferidos para outras escolas, entre eles o professor Francisco, quando começou a atuar no CEF 02, na EJA segundo segmento.

Nesse mesmo período, eu trabalhava com EJA na EC 01. O grupo dessa escola (EC 01) foi transferido para a CEF 01, por isso inicialmente pensei em desenvolver a pesquisa lá, mas não foi possível. Na época fazia parte da direção da escola como supervisora pedagógica, mas optei por ficar na escola em que estava (EC 01), no diurno, já que a EJA seria transferida das escolas-classes para os CEFs.

Nesse momento do encontro, de alguma forma, sinto que nossas histórias profissionais se cruzam, pois enquanto o grupo em que trabalha o professor Francisco é desmembrado, o meu é transferido para a escola da qual ele saía; ambos estávamos tendo de nos adaptar às mudanças que a EJA sofria.

É interessante resgatar nossa história profissional, para perceber como as políticas públicas transformam os grupos das escolas, como essas decisões interferem no cotidiano e como são recebidas, como nos adaptamos a outras situações, mudamos trajetórias, como aconteceu com o professor Francisco, que foi para EJA. Já eu tive que sair, devido a mudanças na SEEDF, mas que mexem com a trajetória individual de cada um. Assim, nossas histórias vão se construindo, relacionadas à da própria SEEDF.

Os professores têm de se adaptar às mudanças promovidas externamente, que provocam uma reorganização interna dos grupos das escolas. A questão aqui não é

juízo de valor, mas perceber a história dos profissionais se entrelaçando com as políticas públicas para a educação.

A escola está constantemente se reorganizando para se adaptar às mudanças externas, aspecto que o professor Francisco coloca em sua fala: “muitas vezes não há uma continuidade, o que gera insegurança”. Por isso, é tão necessário que a própria escola tenha seu caminho para não ficar perdida, indo de um lado para outro.

Acredito que a escola deve pensar/agir/pensar a própria escola e buscar soluções para os problemas que enfrenta, pois quem os conhece realmente são os que os vivenciam. Como relata Bakhtin (2010, p. 115): “Resta-me refugiar-me no outro e do outro juntar os fragmentos dispersos de meu dado para com eles criar uma unidade”. Tendo essa compreensão da nossa completude no outro, busco os professores para descobrir com eles quais os desafios e quais as soluções. Mas o que me interessa mesmo é, justamente, o processo, pois “essa determinidade do ser interior e exterior é vivenciada no outro” (BAKHTIN, 2010, p. 114). Através da relação de complementaridade, eu e o outro fazemos essa ação-reflexão-ação, na qual produzimos conhecimento a partir da nossa vivência com a EJA, da nossa experiência profissional e da trajetória de vida, como discorre Bakhtin (2010, p. 112):

Em cada ato meu, em cada ação minha, interna ou externa, no ato-sentimento, no ato cognitivo, aquela exigência se coloca diante de mim como sentido significativo puro e move meu ato, mas para mim mesmo nunca se realiza nele, permaneço sempre como mera exigência da minha temporalidade, minha historicidade, às minhas limitações.

Como coloca o autor, não é possível separar nossa historicidade, temporalidade, limitações, pois estão presentes em cada ato nosso. O sentido significativo que move o meu ato está permeado nesse tripé. Assim, as nossas trajetórias profissionais, que se encontram, socializam vivências, ideias que formamos até aquele momento, pois estão em constante transformação, num processo dialético.

Nessa troca, nesse diálogo, buscamos fazer um exercício de ouvir, ver além do nosso olhar, na visão do outro, como cada indivíduo enxerga o mesmo fenômeno, para termos uma visão mais ampla do mesmo acontecimento, formando um conhecimento novo, que é produzido a partir do compartilhar de outros, num ato de generosidade, mas também de necessidade de ouvir e ser ouvido.

Necessitamos do outro para ser o que somos, para perceber o que não somos, pois de tanto ver de um único lugar, passamos a acreditar que o que vemos é o que é, que não há nada

além do que conseguimos ver. Por isso, é tão importante essa abertura para o diálogo, para a troca entre indivíduos, pois é aí que ocorrem transformações em nós mesmos, nos outros.

Mais uma vez, trago Bakhtin (2010, p. 112):

Em nenhum momento o meu reflexo sobre mim mesmo é realista, não reconheço a forma do dado a respeito de mim mesmo: a forma do dado deturpa radicalmente o quadro de minha existência interior. Eu – no meu sentido e no meu valor para mim mesmo – fui largado no mundo do sentido infinitamente exigente. Assim tento definir-me para mim mesmo (não para o outro e a parti do outro), encontro a mim mesmo apenas nele.

É justamente nesse encontrar-me no outro que busco nesses encontros práticos com os professores: transformarmo-nos mutuamente, ampliar nossa visão através da visão de outros, para que possamos, assim, construir coletivamente o conhecimento, que também é algo processual que está em constante mudança, podendo não ser algo que possamos identificar de imediato, mas sabemos que não passamos um pelo outro sem que haja transformação.

Essas transformações que ocorrem em nós muitas vezes não têm como ser mensuradas, mas nem por isso podemos negá-las. O ser um humano é um mistério para nós. Não somos quantificáveis. A forma como funcionamos nem ao homem foi dado conhecer. Mesmo com todo o conhecimento que já alcançado, no decorrer de nossa história, continuamos um grande mistério. Chamo para a conversa Morin (2005, p. 291):

Não só nos restam muitas trevas na compreensão do humano, como também o mistério se aprofunda na medida em que avançamos no conhecimento. Assim, conhecer o cérebro na sua organização hipercomplexa de bilhões de neurônios só aumenta o mistério posto ao cérebro pela mente e pelo espírito ao espírito. O fato de que um espírito humano tenha surgido permanece um mistério. O fato que não possa sondar o próprio mistério é um mistério. Além disso, conhecemos realmente todas as suas qualidades, todas as suas propriedades? Existem virtualidades da mente que o nosso corpo ignora? [...] Mas somente o pleno emprego da mente nos faz tomar consciência do mistério do espírito. Daí a necessidade de reconhecer os limites da lógica, sem renunciar a lógica. O conhecimento dos limites é a única maneira, limitada que temos para considerar a superação deles. O mistério humano está ligado ao mistério da vida e ao mistério do cosmo, pois carregamos em nós a vida e o cosmo.

O mistério humano é algo que não podemos deixar de considerar quando fazemos uma pesquisa dessa ordem, porque é bem diferente de mexer com números, com diagnóstico, uma vez que mexemos com pessoas que estão num processo dialético de transformação constante, que estão se constituindo mutuamente durante a pesquisa, em especial, nos encontros práticos.

Nesse processo de pesquisa, trago a compreensão do humano na perspectiva da totalidade, para compreendê-lo integralmente, percebendo que muitas vezes o que conseguimos apreender dele é uma parte mínima do que é o seu todo. Dentro desta perspectiva, busco percebê-lo na sua integralidade, na sua amplitude, na sua historicidade. Ao analisar esse momento vivenciado com esse grupo de professores, é preciso tentar perceber essa multidimensionalidade de cada indivíduo, pois seu social, afetivo, psíquico, racional e biológico interligam-se na completude do seu ser, que é apresentado aqui através da sua fala, da sua compreensão de mundo, do humano, do processo político-pedagógico em que está inserido.

O professor Francisco traz a questão do currículo da EJA. Enfatiza que, por várias vezes, os professores são convocados para construí-lo coletivamente, mas que não há um retorno do que fizeram. Veja como o professor Francisco dialoga com os demais colegas:

- [...] já discuti o currículo pra EJA e não veio resultado, tanto aqui, como lá, o último foi lá na [...] (Francisco).
- Escola fazendária (Adsney).
- Não, na... Antiga escola normal, que hoje, é o que lá? (Francisco).
- EAPE [Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação] (Lília).
- Fizemos grupo lá, ficamos lá a noite toda, demos sugestão, e não voltou isso (Francisco).
- É (Lília).

Os professores trazem a questão do currículo, do fato de terem ido à EAPE, discutido e não terem tido retorno. Os professores continuam o diálogo:

- Quer dizer já foi discutido o currículo da EJA, não foi só uma vez, nós perdemos muito tempo lá, a gente não sabe onde foi parar. [...] Pode ser que não há essa continuidade, vai opa! Mudou o governo, Ah! Não é dessa forma, quer dizer, nós perdemos muito tempo lá, pra fazer o currículo por disciplina eu e os professores de geografia e história montamos, mas não volta. [...] A gente sente que o gestor maior, não está tendo, o trabalho, a preocupação que deveria ter, porque não dar continuidade, então isso prejudica. [...] Quer dizer, ah! Eu sou professor de EJA, eu sou mais, eu estou pegando o regular e dando, porque não tem currículo pra EJA, tem currículo para EJA? Não tem (Francisco).
- Tem, mas provisório (Adsney).
- Mas onde está? Pra a escola nunca veio (Francisco).
- Tem, tem, eu tenho (Adsney).
- Pra dizer, esse aqui é o currículo de EJA (Francisco).
- Tem, tem sim (Adsney).

Essa falta de retorno do que é proposto aos professores realmente leva à desmotivação, porque eles vão aos locais indicados – EAPE e outros –, propõem-se a discutir,

a buscar soluções, a buscar caminhos, mas não há retorno. Mas quando esse currículo chegar ele deve ser um parâmetro curricular, pois cada escola deve ter o seu próprio, construído pelo grupo, tendo como orientação o currículo da EJA da SEEDF, mas com uma dinâmica própria que precisa ser respeitada.

Com relação ao currículo para EJA, a Resolução n.º 1/2009, do Conselho de Educação do Distrito Federal, estabelece em seu art. 32, parágrafo único:

Art. 32.

[...]

Parágrafo Único. Os cursos de educação de jovens e adultos a que se refere o caput devem adotar currículos flexíveis e diferenciados, formas de avaliação e de frequência adequadas à realidade dos jovens e adultos e garantir matrícula em qualquer época do ano, assegurando o direito de todos à educação (DISTRITO FEDERAL, 2009).

O currículo deve ser algo flexível, diferenciado para atender às especificidades da EJA, observando tanto a adequação da avaliação quanto a frequência à realidade do aluno. Esse aspecto é essencial quando se trabalha com EJA, já que os alunos têm diversas situações de emprego, de família. A realidade de cada um necessita ser observada, flexibilizando também a questão da avaliação e da frequência, conforme o problema que o aluno esteja enfrentando naquele momento.

O currículo ao qual os professores se referem está disponível no *site* oficial da Secretaria de Educação como parte do Currículo da Educação Básica do DF.⁴ Consta inclusive o nome dos professores Francisco, João e Lília como participantes da discussão, representando a regional de ensino do Paranoá, junto com outros professores da mesma regional e das demais participantes.

Esse currículo que está no *site* é do governo anterior (2007 a 2010). Se houver um novo do governo vigente (2011 a 2014), ainda não se encontra disponibilizado. O currículo que está disponível ressalta que se deve [...]

[...] assegurar a inclusão no currículo de temas que valorizem o coletivo, o respeito às fases da vida, a intersetorialidade, a formação integral do/da estudante é um dos objetivos desta proposta curricular. Outro objetivo é estimular o debate sobre as formas de organização curricular da EJA. [...] Isso pressupõe na participação dos/das professores/as na formulação desta estrutura, por isso a necessidade de lançar a proposta do Currículo em Ação na rede para análises. Ao receber o currículo em sua escola, o/a professor/a está sendo convidado a conceber um material que além do significado para os/as estudantes, deva estar formulado em uma matriz de 'currículo flexível'. Essa flexibilidade permitirá tanto ao/a

⁴ Este documento pode ser encontrado no *site* oficial da SEEDF. <<http://seedf.gov.br/df>>

professor/a quanto ao docente, observados o imediatismo e a confluência de interesses tratados em sala de aula, indicar os rumos para uma aprendizagem autônoma sem se distanciarem da unidade curricular nacional. A ênfase de determinado componente curricular deve ser uma decisão de ação conjunta entre professor/a - estudante, ao passo que alcance como resultado um currículo de valor para o segmento em que se encontram (CEB/EJA, 2008).

O currículo da EJA veio como parte do da educação básica. Mas não foi divulgado aos professores participantes que seria disponibilizado no *site*. Depois de tanto tempo, os professores nem tiveram contato com o currículo, nem com o trabalho que realizaram. Outra coisa que merece destaque é essa percepção do currículo flexível para que cada escola com seu grupo de professores possam fazer as alterações necessárias conforme a realidade do seu aluno, da comunidade e da escola em que trabalham. Essa autonomia deve ser preservada ao professor, visto a diversidade de públicos e realidades de cada escola.

Outro assunto abordado nesse primeiro encontro foi a respeito do material. Os últimos livros que chegaram para a escola, embora direcionados especificamente a EJA, vieram com muitos erros, por isso tiveram de ser recolhidos e inutilizados, o que gerou uma grande frustração em professores e alunos, como relatam os professores Francisco e Adsney:

- Que dizer, ah! Tem esses livros aqui, que compraram pra EJA (Francisco).
- Os livros que compraram pra EJA não têm o conteúdo do currículo. Foram feitos específicos. Mas não tem os livros de história. De geografia não tem (Adsney).
- No dia que nós montamos o currículo EJA pra geografia. Beleza. Achávamos que vinha. [...] O que veio não tem nada a ver, com um monte de erros, com um monte de coisa, o de biologia, vai ser todo devolvido, o meu está lá, não vou devolver, por que se devolver não vai voltar e aí (risos) (Francisco).
- Não vai! (Adsney).

Temos aqui a situação dos livros com erros, mas mesmo assim o educador afirma que os dele não vai devolver, por que, embora com erros, é o único material de que dispõe e, caso o devolva, corre o risco de não receber outro. Essa atitude do professor mostra a precariedade do material didático a que estão sujeitos.

Os recursos para EJA não pode ser inferior às demais modalidades de ensino. Deve ser um ensino prioritário que ofereça todas as condições necessárias, inclusive o governo deveria oferecer ajuda de custo para os alunos. Por menor que fosse seria um bom incentivo para que voltem a estudar e permaneçam na escola até concluir os estudos.

O Brasil precisa pensar em políticas públicas que contemplem o investimento no humano. A oitava economia do mundo não poderá continuar crescendo sem que se invista pesado em educação tanto na formação básica quanto técnica. É preciso que se olhe com

atenção para grande parte da nossa população, que não tem acesso aos estudos na época regular e ainda hoje não dispõe de uma atenção maior para o ensino que lhe é oferecido.

São pessoas que podem melhorar sua condição de vida através do estudo não só a sua, mas de toda a sua família. Assim é preciso que o Estado ofereça um material de qualidade para que eles possam utilizar. Os educadores da EJA precisam desse suporte para o seu trabalho, pois são guerreiros que trabalham muitas vezes em condições precárias. O professor Francisco fala um pouco do que vivem e da expectativa da chegada do novo livro.

Lília participa do diálogo:

– A gente sente que o gestor maior no meu entender, não está tendo essa preocupação, não deixa lá que os professores se virem, na realidade, nós estamos nos virando mesmo, agora o que vai acontecer, nós fizemos aqui na escola a escolha de livro, que o livro agora da EJA vai ser o mesmo do regular, não foi colega, que vão comprar [...] à editora aqui, nós escolhemos, e tal, quer dizer, não vai ser um livro pra EJA, vai ser um livro do regular, que os nossos alunos da EJA vão usar (Francisco).

– Mas vamos ter um material (Lília).

– Com relação ao material é ótimo, é. [...] Será que vai ter mesmo, até agora ninguém fala. [...] Ah! Você liga num lugar, licitação, não sei o que, já estamos em 21 de outubro, se ainda vão fazer licitação esses livros vão chegar quando no final do ano que vem, o ideal é chegar a semana pedagógica estar todo o material aqui, o ideal seria isso [...] Pra você já trabalhar começar, mais a gente não sabe, a gente, não tem notícia se esses livros que escolhemos serão comprados (Francisco).

Outra questão relatada é que agora os livros da EJA serão os mesmos usados no regular. Os professores fazem a escolha. Aguardam a chegada com certa dúvida, se realmente iam chegar. Dá para perceber, nas falas dos professores, que não confiam no Estado, no que se refere ao apoio à educação, em específico, à EJA, pois muitas vezes as mudanças não passam de promessas. A seguir, trago informe constante do *site* oficial do MEC sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para a EJA:

O PNLD-EJA é o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos. Ele incorporou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), e ampliou o atendimento, incluindo o primeiro e o segundo segmentos de EJA, que correspondem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Seu objetivo é distribuir obras e coleções de qualidade para alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino (MEC, 2011).

Esses livros do PNLD 2011, aos quais os professores se referem nesse encontro, já chegaram, embora não sejam específicos para EJA. Eles os consideram de qualidade e os escolheram entre as melhores editoras com o auxílio do guia. “O *Guia do Livro Didático* é principal o instrumento para a escolha das obras e coleções. Ele traz indicações sobre o processo de escolha e as resenhas das obras aprovadas no processo de avaliação pedagógica”

(MEC, 2011, *site* oficial). Mas terão de escolher os conteúdos que irão trabalhar, porque o livro é o mesmo usado no ensino médio.

Inicialmente achei que os livros deveriam ser específicos, até faço esse questionamento aos professores na discussão, mas com o fenômeno do Exame de Avaliação do Ensino Médio (Enem), os alunos precisam ter acesso a todos os conteúdos.

A Portaria Normativa n.º 16, de 27 de julho de 2011, dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio – Enem:

Art.1º O interessado em obter certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM, deverá atender aos seguintes requisitos:

I - possuir 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM;

II - ter atingido o mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do ENEM;

III - ter atingido o mínimo de 500 pontos na redação.

Parágrafo único. Para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, o interessado deverá obter o mínimo de 400 pontos na prova objetiva e, adicionalmente, o mínimo de 500 pontos na prova de redação.

Art. 2º O INEP disponibilizará as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia as notas e os dados cadastrais dos interessados.

Art. 3º Compete às Secretarias de Educação dos Estados e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definir os procedimentos complementares para certificação no nível de conclusão do ensino médio com base nas notas do Enem.

Com o Enem, muda o panorama, porque é necessário que o aluno tenha acesso a todo o conteúdo, já que precisam se preparar, e muitos deles já estão fazendo o Enem com o intuito de eliminar disciplina ou concluir o ensino médio. A tendência é só aumentar o quantitativo, visto que a novidade de poder eliminar disciplina ou concluir o ensino médio está sendo divulgada entre eles.

Ter todo o conteúdo em mãos, além do que é trabalhado na EJA, pode ajudá-los, pois podem aproveitar o tempo livre para estudar, principalmente os jovens provenientes do ensino regular, que já têm um ritmo maior de estudo – vêm para recuperar um ou dois anos de reprovação ou que por algum motivo pararam de estudar (trabalho, família). Agora querem retomar. Com esse material, poderão se preparar para o Enem, estudando os conteúdos que não veem na EJA, pela questão do tempo.

Na discussão, surge também a descrença com os políticos, que sempre propõem soluções nas eleições, mas quando estão no governo nada acontece como prometido. Sobre o assunto, fala Francisco dialogando com Adsney, e eu faço questionamentos:

- Que vai ser o livro do regular (Jeane).
- Exatamente (Francisco).
- Sendo que o currículo da EJA é diferenciado do regular (Adsney).
- Que está sendo discutido. Vocês vão tirar dos livros o conteúdo do currículo (Jeane).
- O currículo provisório é diferente do regular (Adsney).
- Mas será que esse currículo vai adequar a realidade de cada escola? (Jeane).
- Aí é que está (Francisco).
- Todas as escolas têm o mesmo nível, a mesma realidade (Jeane).
- Na realidade eu observo que nesse pouco tempo de secretaria de educação que eu tenho que educação não é prioridade, não venha me iludir que não é educação só é prioridade nesse país, na época de eleição, que cada um chega e diz, o meu projeto é educação, saúde e segurança, passou as eleições, cadê? [...] (Francisco).

Surge na discussão a questão dos livros, embora de qualidade, não são adaptados ao currículo da EJA, o que necessita que os professores façam uma seleção dos conteúdos de acordo com o currículo.

Mesmo que não seja possível aos professores trabalhar todos os conteúdos, só os mais importantes, por ser semestral, mas os alunos que quiserem irão além, estudando os demais. Nesse caso, terem livros disponíveis de qualidade com todo o conteúdo é realmente necessário, para ajudá-los a se preparar melhor para o Enem.

Questiono se um currículo geral para o DF iria se adequar à realidade de cada escola, ou se cada escola precisaria fazer adaptações, já que são realidades e públicos diferentes. Entendo o currículo geral como um parâmetro, para que se pense o currículo da escola porque toda escola já tem o seu, mesmo que esteja oculto, tendo em vista que todas as práticas, metodologias e conteúdos trabalhados o compõem, mesmo que ele não esteja formalizado.

Cada escola, cada grupo de professores tem suas especificidades, e dificilmente seguem um currículo geral, mas o terão como orientação para quando o aluno se transferir de uma escola da rede não tenha tanta dificuldade em acompanhar a outra. Por isso, é tão necessário esse parâmetro para todas as escolas.

O professor Francisco faz um desabafo: muitas vezes ouve promessas que não se concretizam. O encontro prático também é um momento que o professor precisa. Quando compartilha o que sente com seus colegas, ele se sente mais leve, renova suas forças, reanima-se, escuta os colegas e percebe que não está só, que outros, assim como ele, também estão vivendo situações parecidas de muitas vezes desacreditar, de perceber que a educação está

sendo deixada de lado quando deveria ser prioritária para qualquer governante, porque uma sociedade que não instrui seu povo não tem como avançar.

O apoio ao profissional da educação é indispensável nesse processo, uma vez que está diretamente envolvido em qualquer transformação que possa ocorrer na educação. Com o profissional desvalorizado, desestimulado, dificilmente avançará, por isso, se faz tanto necessário um apoio concreto a esse profissional. Com estímulo, e autonomia de pensar e decidir, a escola deixa de ser apenas a que executa, mas que pode sugerir e efetivar as mudanças necessárias. São os professores que estão no dia a dia de cada escola, que sabem melhor do que ninguém as fragilidades e o que pode ser mudado.

Quando começamos a discutir um pouco sobre os cursos específicos para EJA, se tiveram a oportunidade de fazer pelo menos uma disciplina na licenciatura relacionada à EJA, a resposta geral foi não. Muitos até acham que esses cursos na Secretaria de Educação só começaram a ser oferecidos agora, como afirma o professor Edisnei, no diálogo que segue:

- Ninguém aqui fez curso para EJA? Nem fez nenhuma disciplina direcionada a EJA? (Jeane).
- Eu não fiz (Francisco).
- Eu não (Adsney).
- Eu iniciei o mestrado na UnB (disciplina aluna especial em EJA), aí começou uma greve, que durou não sei quantos meses, uma greve enorme, aí foi quando eu larguei e fui fazer direito, foi em 2002 (Lília).
- Apesar de ter EJA na Secretaria de Educação há muito tempo, formação só começou agora, pela EAPE, só começou agora, eu nunca vi disponibilizado nenhum curso específico, pra a área de EJA (Adsney).

Essa questão da divulgação dos cursos aos professores é necessária. Muitas vezes os cursos até podem ter acontecido, mas a informação não chegou ao professor. É preciso que haja a descentralização dos cursos, para que ocorram nas escolas, com cada grupo de professores discutindo problemas específicos.

Os professores consideram os cursos importantes, necessários, mas muitas vezes outras questões acabam atrapalhando, como a do local e horário. No caso do professor da EJA, para fazer um curso hoje na coordenação pedagógica, teria que levar serviço para casa, já que tomaria todas as coordenações, no mínimo por um semestre, que tem diário para fazer, provas para corrigir, aulas para preparar, pensando em todas essas questões. Os cursos poderiam ocorrer nas coordenações desde que de 15 em 15 dias, ou uma vez por mês com cada uma das áreas, sendo previstos no cronograma da escola.

A formação deveria ocorrer em cada escola, com multiplicadores da própria escola, assim atenderia melhor à necessidade dos professores. Os formadores externos também são importantes, mas estes devem discutir com os professores a problemática da escola, e pensar em soluções de acordo grupo e as prioridades apontadas, a partir da base teórica que defendem.

Os professores continuam discutindo, iniciando esse momento com o professor Jorge (história), que fala de como se sente ao trabalhar com EJA pela primeira vez, e também da importância de ser acolhido pelo grupo de humanas, podendo aprender com os colegas, que têm mais experiência. Dialogam Adsney e Francisco, e eu continuo fazendo questionamentos:

– Essa é a primeira vez que estou trabalhando com EJA, nunca fui professor de EJA, e estou aprendendo com os meus novos colegas, como trabalhar, por que eu não sei de jeito nenhum (Jorge).

– Nós também nunca fizemos curso, não (Francisco).

– Estou aqui olhando como Chiquinho trabalha como Adsney trabalha. Cada um que está aqui está me ensinando, quase sempre na direção, quase sempre na área administrativa. [...] Esse segundo semestre, eu escolhi vir pra aqui, por que conhecia o grupo do noturno, sabia que era um lugar legal pra estar, e tinha o desafio de aprender trabalhar, tanto é que nem sei se a pronúncia é EJA (ê) ou EJA (é) (risos). [...] Mas vim com a vontade de aprender, e graças a Deus achei um grupo legal que é o de humanas, que está me ensinando muito. Queria continuar aprendendo (Jorge).

– Mas vocês sentem que há a necessidade de curso de formação pra EJA? (Jeane).

– Com certeza, até porque é bem diferente trabalhar com EJA, já trabalhei desde aluno de primeira série, até [...] E trabalhar com EJA está sendo totalmente diferente (Adsney).

– Com certeza é outra realidade (Francisco).

Aqui os professores reconhecem a necessidade de curso de formação, pois a EJA, tem suas especificidades, que mudam completamente a conjuntura do trabalho. Por isso, precisamos pensar em como será oferecido esse suporte tão necessário ao trabalho do professor. Em que condições, em que horários, como poderiam ser desenvolvidos, tudo deve ser pensado para atender a necessidade do professor.

É necessário que o professor sinta que tem apoio, suporte, que não está sozinho, por isso, o grupo é a base desse processo, pode ser o seu grupo da coordenação, desde que haja um trabalho que promova a discussão e o debate entre os professores, buscando avançar na compreensão da EJA, construindo autonomia do grupo e da escola. Através desta pesquisa, estamos experienciando isso em forma de construção coletiva do conhecimento, com a contribuição desse grupo de professores que lutam para melhorar as condições da EJA.

Questiono se alguém estava fazendo curso pela EAPE. O professor Adsney começa a falar, e os demais entram na discussão,

- Alguém fez esse curso de formação que está tendo agora pela EAPE, alguém teve contato? (Jeane).
- Não. Até porque o curso de formação do noturno é no noturno (Adsney).
- Exatamente (Daísa).
- E vocês estão trabalhando? (Jeane).
- Eu até tentei fazer, mas realmente o fato de ser na coordenação fica inviável (João).

O que inviabiliza o curso para o professor é usar todos os dias da coordenação, sendo que ele só tem uma coordenação por semana, pesa na hora da decisão de fazer ou não curso de formação continuada em serviço. O curso é oferecido às terças, mas a coordenação do professor realiza-se às quintas ou às sextas. Então ele não pode participar, porque está em sala de aula nesses dias. O professor que coordena na terça, que aceita fazer o curso, ficará sem tempo para outras atividades, como preencher diário, preparar aulas, entre outras. Da forma como os cursos se organizam atualmente comprometerá todas as coordenações já que ocorrem uma vez por semana. Desse modo, essas questões precisam ser observadas quando se propuser cursos de formação continuada em serviço para professores que atuam na EJA.

Volto a perguntar aos professores sobre os cursos de formação que fizeram. O professor Francisco fala sobre a importância da sua formação inicial e de como tem percebido a EJA, entrando em algumas questões:

- Os cursos que vocês fizeram. Vocês sentem que esses cursos estão melhorando a prática? Estão acrescentando alguma coisa? Vocês já fizeram outros no ensino regular? Vocês sentiram que melhorou de alguma forma, a prática? Se não, por quê? (Jeane)
- No meu caso, o que acontece fiz licenciatura plena. Dei aula de quinta a oitava. Dei aula no ensino médio regular. Agora estou na EJA, então eu fui pegando desde o fundamental ao ensino médio. [...] E tentando enxergar a EJA, assim, sabendo que primeiro a gente sabe que há uma defasagem de idade. Colegas que têm de 15 e a 20 anos que pararam de estudar. No início quando iniciou a EJA, tava legal, depois que mudou essa molecada pra cá a noite, aí descaracterizou tudo. [...] Jovens e adultos. O que, que é jovem, de 16 e 17 anos, então descaracterizou. [...] A filosofia, o objetivo da EJA, estão totalmente descaracterizado. [...] Os cursos não são bem voltados, tem palestras, tem um pessoal aí da regional, que se diz expert em EJA. [...] Vem, às vezes, de vez em quando na escola, fala com a gente e tudo, a gente observa, acompanha, mas na hora de por em prática, cadê. [...] Você tem que adaptar, por que não está realmente direcionado, necessita desse direcionamento, vamos trabalhar a EJA, pensar em EJA, hoje a gente trabalha a EJA, reduzindo o regular, eu pego o conteúdo do regular que dou em um ano, faço das tripas coração para dar em dois e três meses (Francisco).

O que o professor Francisco traz à discussão é que eles têm de lidar com várias faixas etárias em sala de aula, jovens e adultos com interesses e necessidades diferentes, que o professor tem de ter muita criatividade para lidar com isso em sala de aula. Porque se o professor acelerar, alguns adultos não acompanham. Se atender os adultos que há muitos anos não estudam, prejudica os jovens provenientes do regular, pois o ritmo de aprendizagem de ambos é diferente, o que pode gerar nos jovens desinteresse, desmotivação e indisciplina ou evasão dos adultos. Aqueles terminam os exercícios, necessitam esperar os demais, ou ouvir a explicação do professor várias vezes, para atender estes que têm mais tempo fora da escola. São situações que podem complicar o trabalho dos professores.

O que aborda o professor Francisco em sua fala é justamente o processo de juvenilização, que já citei anteriormente, com a chegada dos jovens que reprovaram um a dois anos no regular e vêm tentar recuperar tempo perdido ou voltar a estudar. Os jovens a partir de 17 anos que vêm do regular já reprovaram, conhecem os conteúdos, às vezes reprovaram por indisciplina ou desistiram para trabalhar, ou para ajudar a família. O ritmo de estudo deles é bem além de um adulto que parou de estudar há 10 ou 15 anos, sem falar nos idosos que têm um tempo bem maior afastados da escola.

Ele levanta também a questão do currículo que não voltou da SEEDF, após a construção coletiva feita com outras regionais, da falta de um direcionamento para a EJA, com objetivos, metas, público preestabelecido, sobretudo um currículo para que possam ter um parâmetro, um direcionamento.

O professor João continua a conversa falando da dificuldade que encontra, principalmente quando chegam novos professores à escola. Como coordenador, percebe essa dificuldade que os professores provenientes do regular têm ao chegar à EJA. Como relata abaixo João, dialogando com o professor Francisco:

- Inclusive a gente observa sim, essa dificuldade, quando chegam os professores (João).
- Exatamente (Francisco).
- Por que o professor chega, digamos do Ensino Médio, aí o professor chega aqui, ele quer dar o mesmo ritmo do regular, aqui, quer dizer, vai se atrapalhar, por que não só é a questão de condensar o conteúdo (João).
- Aplicá-lo também (Francisco).
- A questão é identificar os tópicos mais relevantes. Aquilo que você tem que trabalhar. Ver o que você tem que trabalhar mais. A EJA também tem essa questão do tempo. Luta contra o tempo, por que o tempo é muito diferente do regular (João).

O professor João fala dessa dificuldade que o professor tem quando vem do regular para se adaptar ao tempo, a necessidade de identificar os conteúdos mais relevantes para serem trabalhados no período de um semestre da EJA. Para ele, é uma luta contra o tempo, já que o semestre passa muito rápido.

São situações que envolvem a EJA, nas quais o professor precisa ter apoio. Se o currículo definido fosse divulgado e trabalhado com os professores na coordenação pedagógica, pelo menos como parâmetro, para que pudessem fazer os ajustes conforme a realidade da escola, ajudaria os profissionais que estão chegando a se adaptarem com mais facilidade. A questão da identificação do conteúdo mais relevante a ser trabalhado vai passar pelos professores dos três anos já que um precisa dar continuidade ao conteúdo que o outro trabalhou, e devem estar de comum acordo.

Nesse processo, a troca entre os professores é algo primordial, para que consigam entrar em sintonia com a sua disciplina. Assim deverá ocorrer com cada disciplina, em particular, para que em todas possa haver uma continuidade, uma sequência que cada área costuma ter. A sua experiência em trabalhar aquela disciplina leva-o a perceber que sequência é a mais adequada de se trabalhar determinados conteúdos, quais necessitam de mais ou menos reforço. Precisam avaliar também a turma e seu ritmo.

A professora Lília entra na discussão, falando um pouco sobre sua história, seu tempo em EJA:

– Eu vejo assim, eu tenho dez anos de secretaria, cinco anos no Darcy, no regular, e cinco anos eu estou aqui na EJA, acho uma experiência extremamente rica, principalmente pra a gente da área de humanas, a gente tem um contato com esses alunos, muito grande e o que eu acho, que falta, é o objetivo da EJA, por quê? [...] Por que quando você dá aula no regular, você imagina que o aluno vai sair dali, em princípio pra fazer um vestibular, ou um concurso público, ou ter uma ascensão profissional que seja aqui na EJA a gente não sabe qual o objetivo, então o aluno daqui, não faz o PAS, porque não é adequado ao não é adequado ao currículo do PAS. [...] O PAS é anual, aqui é semestral, o aluno não tem essa cultura do Enem ainda, então assim pra mim no começo, foi extremamente difícil, agora eu já estou mais adaptada [...] (Lília).

Sobre a questão abordada pela professora Lília, de o Enem não ser do conhecimento dos alunos, entendo que esse fato tem mudado a cada ano, pois estes ficam sabendo pelos colegas que eliminaram várias disciplinas. Com isso, sentem-se motivados a fazer a prova, com esperança de também eliminar disciplinas ou, quem sabe, conseguir o certificado mais rápido, passando em todas as áreas. Devido ao fato de a prova exigir mais raciocínio lógico e interpretação, além de ser elaborada a partir de situações do cotidiano, tem sido um ganho

para os alunos da EJA. Também incentiva a leitura, trabalha com diversidade textual. Dessa forma, muitos têm conseguido terminar disciplinas, e até concluir os estudos.

O que é a EJA? Qual seu objetivo? Para que a EJA prepara? Onde está o currículo? Esses questionamentos não apareceriam se os professores tivessem um grupo de discussão, no qual eles mesmos discutindo, agindo/refletindo, sobre o público com o qual trabalham, encontrassem respostas a esses questionamentos, tendo em vista que eles têm muito conhecimento da EJA, pela vivência diária com os alunos e também pela formação que tiveram cada um em sua área.

Nesses encontros seria necessário também que entrassem em contato com o que vem sendo estudado por outras pessoas, em outros lugares, dos grupos lutam pela EJA. Enfim, precisam de acesso a tudo o que diz respeito à modalidade em que atuam, para que acrescentem ao que já conhecem para, assim, ampliar seus conhecimentos, avançar na discussão.

Sobre a questão do Enem, citada pela professora Lília, no semestre passado, no qual ocorreu nosso encontro, os alunos ainda não estavam entendendo realmente como o Enem funcionaria em relação à EJA, mas mesmo assim muitos fizeram a prova e conseguiram eliminar várias disciplinas. Isso fez com que aumentassem as vagas nas disciplinas em que eles conseguiram ser aprovados no Enem. Houve alunos que conseguiram passar em todas as áreas e na redação e receber o certificado de ensino médio. Essa notícia vai se disseminando entre eles, e muitos já pensam em fazer esse ano.

Ela também fala da dificuldade que teve no início do seu trabalho com a EJA, mas que agora já está adaptada, com a ajuda dos colegas que estão lá há mais tempo, como o João e o Francisco, que são os mais antigos na escola e na EJA. Todo o grupo ouve atentamente e participa.

A professora Lília ressalta ainda que, quando começou trabalhar com EJA, sentiu dificuldade, mas que agora já encontrou um caminho próprio, trabalhando com projetos, afastando-se um pouco da proposta oficial, já que não está definida. Vamos acompanhar essa parte do encontro:

– Eu elaborei um projeto que fala de deveres e direitos dos empregados e empregadores domésticos, então dentro dessa proposta de trabalhar cidadania, eu montei um projeto que até foi incorporado ao projeto político pedagógico da escola. [...] Então assim eu hoje não me prendo tanto ao programa estabelecido pela secretaria, por que a gente não sabe qual é o objetivo da EJA aqui, pra que a gente está formando o aluno, é para o PAS? (Lília).

– É só pra concluir? (Francisco).

– É só pra socializar? [...] É pra concluir? [...] Como tem os jovens e temos adultos, você às vezes olha um aluno, você acha que ele tem 60, quando ser ver a identidade dele, tem 35, 38 anos, na verdade é castigado. [...] Tem 20 anos que não pisa na sala de aula, ele faz um esforço tremendo pra estar aqui, é a gente corre em termos contra o tempo, mais eu penso que a gente faz num tempo até que dá pra ele assimilarem, mas a gente não consegue cumprir o conteúdo, que nem conseguia dar lá, dando aula o ano inteiro, para uma turma só. [...] É exato (Francisco).

Esse projeto que a professora Lília desenvolveu é muito interessante, pois busca associar os conteúdos escolares aos interesses dos alunos em conhecer seus direitos, em trabalhar a cidadania e todas as questões que a envolvem, desenvolvendo a competência participativa nos alunos. Também busca um tema que vai ao encontro da realidade de muitos que trabalham em serviços domésticos, entre outros serviços, mas muitas vezes desconhecem esses direitos, não sabendo nem como reivindicá-los, nem como utilizá-los, caso necessário.

Os professores aqui falam novamente de algo que começa a fazer parte do cenário da EJA, que eles têm de lidar: o fenômeno da juvenilização, já citado neste trabalho. São ritmos e interesses completamente diferentes que eles têm de administrar.

Aí vem a questão que eles discutem se o tempo tem de ser acelerado por causa dos jovens, ou se dão o conteúdo de forma mais lenta para que os adultos acompanhem os assuntos. Há escolas que tentam organizar turmas com adultos, outras só com jovens, quando se leva em conta só o ritmo de aprendizagem. Algumas turmas não conseguem ser divididas por faixa etária.

Outras escolas, devido ao problema de comportamento ser mais acentuado, principalmente no segundo segmento (quinta a oitava séries), em que há alunos mais jovens, bem na fase da adolescência, os professores acham que a presença do adulto inibe a indisciplina. Isso se for considerado só esse fato, esquecendo a questão do ritmo de aprendizagem.

Então sempre que os professores de qualquer escola de EJA começam a conversar surge logo essa questão da juvenilização, que é bastante polêmica. E eles têm de lidar com o problema diariamente, sem saber muitas vezes o que fazer em relação a isso. Assim, os professores, acabam indo muitas vezes pelo ritmo da maioria da turma, já que é quase impossível atender a todos. Às vezes, os prejudicados são os que pararam de estudar há pouco tempo, que na sua maioria são jovens; outras vezes, os que pararam de estudar há muito tempo – os adultos.

Esse grupo, com o qual tive o privilégio de partilhar esta pesquisa, é extremamente politizado, consciente, que discute com seus alunos questões da realidade destes, atreladas aos conteúdos escolares. Percebem a importância de valorizar o conhecimento que o aluno tem, de toda a realidade que vive na sua comunidade, no seu emprego, na sua família, em todos os grupos que participam, enfim de toda a sua história.

Quando a professora Lília e o professor Francisco trazem a questão de envolver a realidade deles, vem ao encontro do trecho no qual Freire (1996, p. 30-31) discorre com muita sabedoria a esse respeito:

[...] Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Essa pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma 'intimidade', entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida no descaso? Porque, dirá um educador reacionário pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é um partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Aqui Freire (1996) nos dá uma aula de como trabalhar os conteúdos das disciplinas dentro de uma proposta que agregue o conhecimento que o aluno tem do lugar em que ele mora, da sua condição de trabalhador, da sua historicidade, fazendo a relação com o que ele aprende na escola, não ficando só no que eles já sabem, mas partindo do que eles trazem, da sua bagagem de vida, para discutir criticamente os conteúdos escolares, dos quais eles precisam para superar sua condição de subemprego ou desemprego.

A professora Lília vem a reafirmar esse aspecto quando ela fala da importância de se trabalhar com projetos. A dita professora ressalta que os professores têm feito um bom trabalho, diante dos instrumentos que têm, e que são muito poucos. A professora ainda traz para a discussão a questão de definir o objetivo do aluno, como podemos acompanhar a seguir:

A gente tem prática de projetos aqui na escola, mais deveria ser mais utilizada [...] colocar mais projetos, a gente não sabe qual o objetivo do aluno, às vezes esses alunos mais velhos, o objetivo deles é ter um certificado [...], que ele fala que é o antigo segundo grau [ensino médio]. [...] Mas eu acho, que o que a gente está dando, é pra ele subsídios pra ele ter uma vida melhor, do que ele teria se estivesse em casa,

já é um avanço na vida dele. [...] Acho que os projetos são benéficos na EJA. É o que falta aqui, mais do que cursos, é identificar quais são os objetivos da EJA. [...] Por que aí o público é que tem que se identificar com a EJA e não a EJA com o objetivo do aluno. [...] Por que qual é objetivo do aluno? É fazer um curso correndo, é tanto que tem uns aqui que quer sair da EJA, pra fazer um supletivo particular de dois meses, em seis meses faz o fundamental e o médio, então esses aí são outro sistema. [...] Mas eu penso que mais do que curso a gente deveria identificar o objetivo da EJA. [...] Por que aí o aluno ia saber eu estou indo pra EJA porque quero um certificado rápido, ou pelo que vou aprender lá, o que vou aprender lá. [...] Então é isso que é a minha opinião (Lília).

É preciso pensar em um apoio específico aos professores. Ouvindo-os é que podemos descobrir do que necessitam. Eles precisam desse momento de discussão no qual expõem suas angústias. Ouvindo-os, dialogando, trocando é que podemos buscar soluções, encontrar caminhos juntos, formando um grupo não só de convivência, mas de ação-reflexão-ação, num constante movimento dialógico/dialético. Segue o diálogo do nosso encontro, trecho iniciado pela professora Lília, que fala das condições de trabalho:

– Penso que a gente tem realizado um trabalho de acordo com os instrumentos que a gente tem que são muito poucos (Lília).

– Eu concordo totalmente com o que a Lília falou, por que aqui no grupo do noturno eu não conheço ninguém, que tenha feito curso, com exceção da professora Keila,⁵ que fez um curso de especialização na UnB, no ano passado, depois que ela já estava aqui na escola, curso que tem lá na Faculdade de Educação, ligado à UAB [Universidade Aberta do Brasil], semipresencial. Ele é um curso de pós-graduação (João).

Nesse trecho do encontro, a professora Lília aborda uma questão muito importante, que é justamente a falta de recursos. O professor não dispõe dos recursos necessários. Quando abordo essa questão não me refiro somente a recursos materiais, mas também a recursos humanos, de desenvolvimento humano e profissional, que devem ser oferecidos ao professor no seu local de trabalho com qualidade, para que provoquem transformações efetivas nos educadores, por consequência, em toda a escola. E essa transformação se dá justamente na constituição mútua entre os sujeitos, no seu próprio local de trabalho, em momentos de construção coletiva, de ação-reflexão-ação.

Uma formação que não propicie ao educador um momento de construção coletiva do conhecimento, envolvendo a problemática da escola, dificilmente poderá atingir o seu fim: melhorar a qualidade de ensino, que só será possível com o envolvimento do educador em discussões/ações dentro da própria escola.

⁵ Nome fictício.

Discutir/agir sobre uma realidade concreta, que é a que ele conhece, convive diariamente, que faz enfrentamentos no seu cotidiano. Essa é a base para qualquer curso de formação que se proponha a transformar a escola. O grupo de professores avançará a partir de momentos de diálogo, de troca, de estudo, de leitura conjunta da realidade, na qual está inserido, com uma fundamentação que lhe permita ver de outros ângulos, fazer outras leituras, ampliar seus conhecimentos.

Ainda nesse trecho do encontro, João lembra-se de uma iniciativa da UnB, junto à Universidade Aberta do Brasil (UAB), de propiciar ao professor uma formação teórico-prática em serviço, pois buscou dar ao professor uma fundamentação básica sobre a EJA, mas também que ele desenvolvesse ação concreta na escola em que atua, que foi chamado de Projeto de Intervenção (PIL). Não sei se o curso conseguiu atingir esse objetivo, por ter atendido um público muito grande, ser a distância, mas a universidade buscou fazer uma ponte entre a formação e a transformação do trabalho do professor na escola em que atua. Isso foi um grande avanço em termos de concepção de cursos de formação continuada em serviço.

Precisamos trilhar, realmente, esse caminho que associa o curso de formação ao trabalho desenvolvido pelo professor na escola. As iniciativas que se propõem a isso são bem-vindas, pois gastar recursos públicos em formação de professores que não provoque transformações, por menor que sejam, é não respeitar a aplicação dos recursos públicos, além de fazer o educador perder seu tempo em cursos bancários (Freire 1996), que não associam teoria e prática, fazendo com que o professor perca tempo, e o Estado recursos, que já são escassos.

Dando continuidade à discussão, continuo a problematizar sobre a questão dos cursos de formação continuada:

- Pelo que eu entendi do que vocês falaram, esses cursos de formação continuada do jeito que tem sido pela fala de vocês, eu sinto que não é uma coisa que vocês achem necessária, até por que não é uma coisa que tenha ajudado, ou não? (Jeane).
- Não é uma coisa imprescindível, por que todos já são professores (João).
- Através desses cursos, pensarmos a escola, os objetivos da EJA pra essa escola, o que a gente quer atingir. Há possibilidade de fazer isso, durante esses cursos? (Jeane).
- Esses cursos também não ajudam (Francisco).
- Vocês tiveram a oportunidade de fazer isso nesses cursos? (Jeane).
- Não fiz (Lília).
- Não fiz (Francisco).

– Como eu posso estar mudando a minha prática? Como posso estar transformando a minha escola? Como que eu posso estar traçando objetivos, metas? Como que eu posso estar discutindo junto com os meus colegas? Nenhum curso que vocês fizeram oportunizou isso? (Jeane).

– Eu realmente não fiz nenhum curso voltado pra isso. [...] Deveria ter! (Francisco).

Nessa parte do encontro, os professores confirmam que não fizeram cursos voltados para a discussão da problemática de cada escola, especificamente, mas que “deveria ter” feito, como coloca o professor Francisco ao encerrar esse trecho da conversa. Ainda colocam que os cursos não ajudam e não são imprescindíveis. Essas falas confirmam que os cursos de formação, do jeito como se apresentam atualmente, precisam ser repensados, pois não atingem o seu fim. É a isso que esta pesquisa se propõe ao fazer essa experiência dialética/dialógica com os professores em buscar alternativas ao que está posto no que se refere à formação de professores em serviço.

Ainda nesse trecho do nosso encontro prático, os professores deixam claro que não fizeram cursos que oportunizassem a discussão da escola, de seus rumos, de suas práticas. Os cursos não podem ser bancários, pois na verdade devem ser momentos de discussão, de troca, específicos para cada escola, levando em conta, nesse contexto, a ação-reflexão-ação do grupo.

Se não for dessa forma, não provoca uma transformação na escola, no grupo de professores, na coletividade, mas também na individualidade e na autonomia de cada um. Volto a reafirmar que os professores necessitam desse espaço de discussão, que precisa ser promovido dentro da escola, para aumentar a motivação e o estímulo deles, tendo em vista, que é pensando a sua prática que saem do ativismo para a curiosidade epistemológica prática.

Através do fazer, podem produzir conhecimento coletivamente, individualmente, observando a sua prática, problematizando-a, agindo/refletindo sobre ela, pesquisando – profissionais que buscam constantemente o conhecimento, pesquisando, analisando a atuação, junto com o grupo de discussão, que ajuda a encontrar caminhos de superação e transformação.

Dessa forma, vamo-nos percebendo nesse movimento dialético, que nos transforma em cada dia, dando-nos um novo olhar, fazendo-nos ver de uma forma nova, percebendo o nosso crescimento contínuo. Isso nos dá um novo fôlego, renova nossas energias, nosso gás, para que, quando estivermos com nossos alunos, possamos perceber que estamos fazendo a

diferença na vida deles, que nosso trabalho é importante, que transformando a vida de cada um deles poderemos transformar o nosso país.

Nosso trabalho muitas vezes é tão pouco valorizado pelo Estado, e não podemos deixar esse fato nos desanimar. Precisamos mostrar que fazemos a diferença na vida de muitos alunos que passam a acreditar que são capazes de transformar a própria história, a história da sua família, da comunidade onde moram.

O professor Francisco começa a sua fala no trecho abaixo falando da realidade do aluno. Para reforçar o que o pensamento do professor, trago Freire (1989, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Os conteúdos escolares precisam estar relacionados à realidade do aluno, para facilitar-lhe a compreensão, fazendo uma ponte entre o que os alunos já conhecem com o novo conteúdo que está aprendendo.

A EJA, o aluno da EJA você tem que trabalhar a realidade dele, não adianta você passar uma matéria ali, o cara não sabe nem o que é, porque que não é a realidade dele. [...] quando eu fui falar do Distrito Federal [...] Paranoá, do Itapoã. Quem mora no Itapoã? [...] Vocês moram lá, vocês não são invasores, vocês compraram dos invasores. [...] Eu estou aqui desde quanto o Itapoã surgiu [...] Eles ficam com medo de chamar, de serem chamados de invasores [...] Mas vocês não são invasores. Vocês compraram. [...] Eu tenho uma aluna que comprou cinco lotes lá. [...] Aí eu perguntei: Mas como é que você vai vender o que não é seu. (a aluna responde) Tem gente lá que invadiu e está vendendo professor. [...] Então é a realidade, quando a gente começa a trabalhar com esses alunos a realidade deles. Aí eles acordam. [...] Mas quando você pega a matéria de física não dá, aí os cara ficam doidos. Está fora da conjuntura deles (Francisco).

O professor Francisco continua falando da importância de trazer o conteúdo para a realidade deles. Chamo Freire (1989, p. 20) para participar da conversa: “A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. O autor nos convida não só para trazer a leitura do mundo, mas buscar transformá-lo. É possível mudar os rumos da nossa vida, da nossa escola, da nossa comunidade, do nosso país, pois vivemos em constante movimento, num processo dialético, e nele somos sujeitos ativos, por isso, podemos mudar de rota, provocar mudanças em nossa história, nos contextos em que estamos inseridos.

Ainda dialogando com Freire (1978, p. 22):

[...] Valoração, e não idealização da sabedoria popular, que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade. O que se impõe, de fato, não é a transmissão ao povo de um conhecimento previamente elaborado, cujo processo implicasse o desconhecimento do que o povo já sabe e, sobretudo, de que o povo sabe, mas a ele devolver, em forma organizada, o que ele nos oferece em forma desorganizada. O que vale dizer, conhecer com o povo como o povo conhece e os níveis de seu conhecimento. Isso significa desafiar-

lo, através da reflexão crítica sobre sua própria atividade prática, portanto sobre as finalidades que a motivam, a organizar os seus achados, superando, assim, a mera opinião sobre os fatos por uma cada vez mais rigorosa apreensão e explicação dos mesmos [...]

É importante fazer esse processo com os alunos, buscar organizar o conhecimento que eles têm, por meio da reflexão crítica sobre a sua realidade, sobre os desafios que enfrentam em sua comunidade, em seu trabalho, descobrir o que os motivam a sair de casa todos os dias. Na discussão, buscar transformar a simples opinião sobre o que conhecem para algo mais elaborado. “Em certas ocasiões tomávamos a realidade mesma como objeto de nossa análise tentando lê-la criticamente.” (FREIRE, 1978, p. 40). Nesse trabalho com a realidade, poder analisar, fazer uma leitura crítica do que está por trás de todo esse contexto vivenciado pelo aluno possibilita o conhecimento mais elaborado, saindo do senso comum.

Ao analisar o último trecho da fala do professor Francisco, quando ele afirma a necessidade de trabalhar a realidade, mas que quando se trabalha a disciplina física está fora da conjuntura deles, trago essa formulação de que disciplinas como física, matemática e química oferecem dificuldade de fazer essa ponte com a realidade dos alunos. Entendo que professores de EJA que atuam nessas áreas também podem fazer essa ligação entre a realidade do aluno e os conteúdos trabalhados, pois é preciso que se mostre aos alunos como a física, a química e a matemática nos ajuda no nosso dia a dia. Essas áreas, assim como as demais, têm ajudado a sociedade a evoluir no decorrer da história, e os conhecimentos advindos delas têm feito o mundo evoluir.

Os alunos precisam ter essa compreensão para perceberem a sua utilidade e os benefícios que promovem, com isso, em vários setores Assim compreendem como o estudo dessas áreas é útil a eles no seu cotidiano. Dessa forma, a ponte será feita, ao perceberem o que na sua vida está relacionado a esses conhecimentos. Essa relação só não será possível se falarmos de algo que não tem utilidade alguma para a sociedade, o que não é o caso dessas disciplinas, pois pertencem a áreas do conhecimento que promovem avanço, tecnológicos e científicos que beneficiam toda a sociedade.

Ninguém melhor que os professores que atuam nessas disciplinas para discutir como poderão relacionar essas disciplinas à realidade do aluno, como cada conteúdo pode ser introduzido de forma que os alunos consigam relacionar aquilo que eles já sabem ao que estão aprendendo na escola em cada disciplina. Isso para facilitar a aprendizagem, tendo o que já sabe como ponto de partida até conseguirem adquirir as habilidades necessárias a sua inserção

na sociedade letrada, tendo a compreensão formal do que antes compreendia de forma informal.

Entramos um pouco mais na discussão do grupo que pensa a escola, começo a problematizar para que discutam o assunto profundamente:

- A própria escola, vocês, o grupo que representa a escola, nós que formamos a escola, o que a gente poderia fazer dentro disso, já que as políticas não chegam. Dentro dessa realidade, dentro desse cenário, o que nós, professores, poderíamos fazer para atender melhor esse público? (Jeane).
- E não dá, eu não vejo nós aqui como grupo, criar esse objetivo da EJA, essa não é nossa função (Francisco).
- No projeto político-pedagógico a gente colocou (Lília).
- Mas não foi colocado (Francisco).

Nesse trecho, proponho ao grupo pensar na proposta da autonomia do professor, a agir/pensar a escola, fazendo formalmente propostas escritas, que são fruto da discussão do grupo da escola, grupo que pode pesquisar junto, trocar experiências em sala, saberes, leituras e informações. Precisamos criar e fortalecer esses grupos nas escolas.

Convidando mais uma vez Freire (1978), membro permanente na discussão, precursor da discussão sobre EJA, ele nos diz: “Diálogo como selo do ato do conhecimento, bem como do papel dos sujeitos cognoscentes neste ato” (FREIRE, 1978, p. 41). Realmente, o diálogo é fundamental nesse processo, agindo/pensando os sujeitos que produzem conhecimento nesse momento de argumentação, contra-argumentação, completando a ideia do outro, partindo do que foi dito, para fazer a sua reflexão. Viver esse momento com os professores e produzir conhecimento a partir dele é algo realmente possível e necessário para o avanço do conhecimento, do grupo e da escola.

Ainda com Freire (1978, p. 16): “O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos”. E para que o educador possa enveredar por essa via, é preciso estudar a EJA, discuti-la, pesquisá-la, ter um espaço de diálogo, de crítica, de parceria e ajuda mútua, o que só é possível com o grupo de discussão permanente, que poderia ser também uma formação permanente em serviço.

Nesse trecho, os professores continuam discutindo a possibilidade de criar documentos, pensar a EJA, por que eu os questioneei sobre essa realidade. Vamos acompanhar a discussão que segue, começando com minha problematização:

– Será que não é nossa função? [...] Estou jogando o questionamento pra vocês. [...] O Chiquinho [Francisco] falou que não é nossa função. Será que não é nossa função pensar, todas essas questões, pensar [...], criar documentos, colocar no papel, por que nós temos experiência, sete anos de EJA, está aqui, na lida, no dia a dia. Será que baseado em toda essa vivência, em todo o conhecimento que vocês já têm, cada um na sua área, na formação que vocês têm, não dá para pensar em todas essas questões? (Jeane).

– Mais (Adsney).

– Mais do que eles, que estão lá (Jeane)

– Até mais (Adsney)

Nesse momento do encontro, o grupo e eu estamos entrando na questão que abordo na pesquisa. A escola agir/pensar a própria escola através de um grupo de discussão, de estudo. Na discussão, o professor Francisco fala que não achava que era nossa função criar um objetivo para a EJA. Eu pergunto novamente: será que não é realmente nossa função? Se não for nossa, que estamos no dia a dia da escola, que temos anos de vivência com os alunos da EJA, seria de alguém que muitas vezes não teve nenhum contato direto com essa modalidade de ensino? Eles refletiram. O professor Adsney faz uma ponte com o que eu proponho, falando de uma situação prática que vivenciaram com os livros didáticos no ano anterior. Vamos acompanhar esse trecho do encontro:

[...] Na verdade eu tava citando é uma lacuna que há no nosso livro didático aqui. [...] Em relação a estar dentro deste currículo provisório. [...] Pra gente, pra nós professores de história, trabalhar revolução industrial e trabalhar imperialismo, são duas coisas assim ligadíssimas, eu até brinco com os alunos que a revolução industrial é a mãe do imperialismo. [...] Da primeira guerra mundial, segundo ano, revolução industrial, no primeiro ano imperialismo, ou seja, há uma quebra ali, pro aluno [...] (Adsney)

– Ele não consegue. [...] É grave isso aí (Francisco).

– É grave (Adsney).

– Ou seja, ele não consegue num ano só (Francisco).

– Dando sequência. [...] (Adsney).

– Ele não consegue entrar nisso aí (Francisco).

– Deveria dar uma sequência, não quebrar, em dois anos. [...] Duas partes (Adsney).

– Dois semestres diferentes (Francisco).

– Isso serve para provar que o currículo não é adequado (João).

– Que deve ser pensado por quem está aqui, trabalhando diretamente (Adsney).

Nesse trecho do diálogo, o professor Adsney menciona uma situação vivenciada por ele: os livros didáticos que chegaram específicos para a EJA não vieram de acordo com o currículo que os professores haviam discutido, anteriormente, junto com os professores das demais regionais de ensino. Segundo ele, os exemplares vieram numa sequência que não é a

que eles costumam trabalhar para facilitar a compreensão dos alunos, com uma sequência lógica, na divisão por semestres.

Ele explica que quem está na sala de aula deve pensar a sequência dos conteúdos a serem trabalhados, o currículo. Os que pensaram os livros didáticos desconhecem a lógica usada pelos professores de história, estabelecendo uma sequência que não atende ao trabalho desenvolvido pelo professor. Como os livros eram de semestres diferentes, os professores não tinham como alterar a ordem estabelecida no livro didático.

Diante do que o professor falou, percebo que estamos chegando a um ponto importante da discussão, no qual poderíamos discutir um pouco mais fundo a participação do professor como sujeito pensante/atuante, na elaboração de propostas, intervindo nos rumos da própria escola: precisamos fortalecer a autonomia do professor, desenvolvendo uma ação-reflexão-ação na escola em que atua, tendo poder de decisão sobre os rumos que ela deve tomar. Dentro desse enfoque, o trecho que segue alimenta essa discussão, avançando um pouco mais.

Problematizo mais uma vez sobre a autonomia do fazer/pensar:

– Estamos chegando exatamente na questão que nós temos que pensar o nosso próprio currículo, a nossa própria escola, os nossos próprios objetivos, como que a gente poderia fazer essa experiência aqui juntos (Jeane).

– Você fala a gente aqui (Francisco).

- Por que cada um chegando, indo pra sua sala isso não é possível ser feito, mas se houver em cada escola um grupo de discussão da escola, se ao invés deles mandarem os documentos, a gente produzir esses documentos (Jeane).

[...] Nós mesmos geráramos isso aí [...] (Francisco).

Nesse trecho, busco discutir com os professores a autonomia que precisa ter cada escola, para formular seu currículo; e nele, seus objetivos. A EJA por ter sua especificidade precisa ter um grupo de ação-reflexão-ação, pois através dele há um desenvolvimento do coletivo que produz e determina que rumo tomar naquele contexto que estão atuando.

Não podemos esperar sempre que as coisas cheguem, pois nem sempre vão ser do jeito que aquele grupo espera. Por isso, a importância de se manter um grupo desses na escola, pois ele que busca os caminhos. Para que o pedagógico avance, as coisas precisam ser discutidas, todos precisam participar efetivamente das decisões que cada escola irá tomar.

A participação de todos é essencial nesse processo, pois as pessoas se comprometem com aquilo que escolheram fazer, que planejaram coletivamente, dentro de um diálogo, no qual a argumentação, a contra-argumentação, a fala, a escuta, a elaboração da fala, a partir da

fala do outro, ocorre de forma natural, como parte do processo da construção coletiva do conhecimento, partindo da especificidade daquele contexto em que o grupo se insere.

Continuo intervindo na discussão que segue abaixo:

- [...] O que eu estou querendo exercitar com vocês, esse grupo que pensa. Nós temos autonomia do pensar, precisamos mostrar isso (Jeane).
- No fundo, no fundo, isso aí já está sendo trabalhado, só que é a angústia da Lília e o que o Chiquinho colocou aqui agora [...]. Na sexta-feira, tem o grupo de estudo lá na escola da Escola de Educação Fazendária (ESAF), que vai pensar isso aí, com os professores, com quem está trabalhando, só que o pessoal está tão desestimulado que não tem ninguém que está (sic) a fim de ir, lá pra discutir, depois não trazer de volta nada (Adsney).
- Já fui lá três vezes (Francisco).
- [...] Então está todo mundo desestimulado. [...] Por que as pessoas se mobilizaram, mas não viram surtir efeito (Adsney).

Aqui, nesse trecho da discussão, os professores começam a discutir um pouco mais a possibilidade de existir um grupo de discussão, de estudo/ação na escola, com autonomia de produzir documentos, pensar a escola como um todo, em ações possíveis de ser desencadeadas dentro da própria escola, com o fim de melhorar o atendimento da EJA. Por isso, ao se trabalhar com o grupo da escola, os próprios professores dão encaminhamento ao que é discutido pelo grupo. Isso gera motivação, pois as coisas começam a melhorar, conforme são conduzidas pelo grupo de ação-reflexão-ação.

As coordenações coletivas muitas vezes se perdem nos informativos, deixando passar uma oportunidade única de fortalecer o grupo da escola, numa perspectiva desafiadora, para que o trabalho não se perca no ativismo, por que isso, sem dúvida, leva ao desestímulo. O que a nossa profissão precisa é dessa oxigenação, desse reavivar de energias. Quando discutimos com o grupo que compõe a escola questões mais profundas, nas quais o professor tem a oportunidade de se questionar e aos colegas, de pensar em alternativas, de poder dividir o que o aflige. Isso nos possibilita recarregar as baterias, olhar de forma diferente para o nosso fazer, para o nosso ser professor.

Todas as questões aqui abordadas partem da minha práxis. Inicialmente, de algo vivenciado, refletido criticamente ao longo de anos de experiência e convívio com diversos grupos de professores, de tantas escolas por onde passei. Hoje ao olhar, primeiro como professora que sou, depois como orientadora educacional, e agora como pesquisadora, proponho-me a analisar, repensar essa caminhada que não trilho sozinha porque estou sempre em relação com um grupo de professores, depois com outro e assim sucessivamente.

O fato é que qualquer professor, mesmo aquele que não está fazendo uma pesquisa pode na própria escola, no seu ambiente de trabalho se propor a também fazer do seu trabalho uma pesquisa constante, na qual pense sobre si mesmo e sobre o contexto em que atua. Além disso, precisa pensar coletivamente, o que é bem diferente, porque o outro pode ajudar em questões que muitas vezes ele não tem percebido ou visto por determinado ângulo, por que ele só consegue ver do seu lugar.

O todo precisa ser visto de vários ângulos, pois a minha é uma única visão. Quando o outro olha para o mesmo fenômeno, ele vê coisas que eu não consigo, porque a experiência dele é outra, passou por outros lugares, por outras pessoas, por outra formação. De alguma forma, dependemos um do outro, algo muito interessante, porque não somos autossuficientes. Isso nos leva a ser solidários, fator necessário até mesmo na construção do conhecimento.

Continuando nosso diálogo, falamos ainda a respeito da necessidade de um grupo de discussão na escola, organizado como uma formação mútua e permanente dos professores. Mais uma vez, a falta de motivação é citada agora pelo professor Francisco. Vamos acompanhá-lo, ao dialogar com os demais colegas:

– É a falta de continuidade, eu penso o seguinte independentemente dessa mudança de governo, tem que ter uma continuidade, não é por que o cara entrou que vai dizer aquilo ali não serve, e outra. Fizemos três vezes currículo e nada (Francisco).

– E o motivo de não ter a continuidade com certeza foi à mudança de governo (Adsney).

– Aí a gente fica sem motivação (Francisco).

– Quais são as barreiras a própria estrutura, de você ter que chegar ir correndo pra sala de aula, a gente já chega cansado [...] Mal, mal se encontra. Nem sempre a coordenação é disponível por que tem seus assuntos próprios, na hora de pensar a educação, justamente, tendo como base a própria escola, isso aí é fundamental (João).

– E eu acho que não excluindo os demais, mas o pessoal de humanas tem mais traquejo nessa área, isso eu acho que é fundamental, se pode, por exemplo, fazer proposta, num momento de uma coordenação, pode-se discutir determinados assuntos, sobre a escola, [...] a educação em geral, acho que isso tudo é pertinente, e salutar (João)

Embora o professor João (coordenador), considere que há barreiras, apoia a ideia da coordenação ser também esse momento de pensar, fazer propostas e discutir a própria escola. Fechamos o primeiro encontro, discutindo essas ideias, nas quais percebo um avanço ocasionado pelo próprio andamento da discussão. Priorizo a complexidade em que se dá o processo em que ocorre a ação-reflexão-ação, e não os simples resultados.

O professor João enfatiza aqui que, embora a coordenação tenha assuntos próprios, é necessário ser um espaço também de discussão. Afirmar ainda que discutir a escola, a educação é algo fundamental, pertinente e salutar. Nessa fala, o professor João vem ao encontro do que é proposto nesta pesquisa, afirmando a importância e necessidade desses encontros de ação-reflexão-ação. Isso aconteceu no final do primeiro encontro, dando abertura para que fossem realizados outros encontros.

- É nós mesmos podemos identificar os nossos próprios objetivos (Lília).
- Isso. E esse modelo de escola, poderia ser passado para outras escolas? (Jeane).
- Isso. E fazer uma proposta própria. E a base, vindo de baixo para cima, não é? (João).
- Podemos fazer isso aí, trazendo o aluno para participar, porque ele é que vai ser o beneficiado, então, não só é dizer eu vou dar isso aqui e acabou, pela defasagem, professor isso aqui eu não lembro mais, nosso cliente quer isso, já recebe tudo, fica aí se vira, já são três vezes que eu participo da elaboração de currículo de EJA, e de todas as três vezes, a gente não sabe o resultado (Francisco).
- Essa proposta da gente elaborar aqui mesmo parece mais interessante (Lília).
- Colocando só o nosso público, dá pra fazer (Francisco).
- Você deveria vir na outra coordenação com a gente, dedicar mais tempo, mas aí você pode ficar vindo (João).

Esse primeiro encontro, que se encerra com essa fala do João, é muito interessante. Nele podemos acompanhar como se iniciou, e como as ideias no decorrer de um único encontro foram-se clareando. Penso que foi o passo mais importante dessa caminhada. Esse grupo me deixa realmente muito feliz.

Poder participar ativamente da discussão foi uma troca muito enriquecedora. Entendo que uma escola não pode perder momentos tão ricos como esse, nos quais saímos bem mais leves, ao dividir o que somos, o que pensamos. Através desses encontros, podemos repensar as nossas ações, modificando-as ou fortalecendo-as, o que é realmente algo produtivo, necessário a nossa constituição como profissionais da educação, da nossa própria identidade profissional, de podermos perceber através dos nossos colegas quem somos, como somos, porque somos e o que podemos vir a ser.

6.2 Segundo encontro prático: a dimensão política (poder) da práxis do educador da EJA

Início esse segundo encontro tentando discutir com os professores a dimensão política do educador da EJA, convidando Marx e Engels para a conversa. Eles dizem que “[...]”

toda luta de classes é uma luta política” (MARX; ENGELS, 2011, p. 39). As classes, para os autores, vivem em constante oposição. Eles trazem a dimensão política da luta de classes, referindo que essa luta antes de tudo é uma luta política. Para eles, “de todas as classes que enfrentam a burguesia, somente o proletariado é uma classe realmente revolucionária [...]” (MARX; ENGELS, 2011, p. 221). Eles acreditavam na força revolucionária que tem o proletariado no enfrentamento da burguesia no decorrer da história. Segundo esses autores, com o desenvolvimento da indústria só o proletariado permaneceria.

Ainda conforme Marx e Engels (2011), a história de toda a sociedade até os nossos dias é a história de luta de classes. “Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, [...]” (MARX; ENGELS, 2011, p. 23). De acordo com os autores, essas classes vivem em constante oposição, numa luta sem fim.

A luta é uma luta pelo poder, que é essencialmente político. Esse poder é o poder de domínio de um sobre o outro. Luta essa que, como previram Marx e Engels (2011), iria até os dias atuais. A teoria até hoje ainda é válida para falar da luta sem trégua que se estabelece entre as classes no decorrer da história.

Para eles, essa luta começa ao nascer: “O proletariado passa por diversas etapas de desenvolvimento. Sua luta contra a burguesia começa com o nascimento” (MARX; ENGELS, 2011, p. 37). Uma luta sem trégua que começa ao nascer, luta que tem uma dimensão política, uma luta de classes que se opõem.

Dialogando um pouco mais com Marx e Engels (2011, p. 221), “essa organização dos proletários em classe e, assim em partido político, é rompida a cada instante pela concorrência entre os próprios operários. Mas renasce sempre mais forte, sempre mais sólida, sempre mais poderosa”. Os autores acreditavam na organização do proletariado em partidos políticos, considerando que mesmo que se separassem, por causa de disputas, renasceriam cada vez mais fortalecidos.

Chamando mais uma vez Marx (1996) para a conversa:

[...] o resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada do desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política, é a qual

correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1996, p. 52)

Nas relações sociais, vamo-nos constituindo, a vida vai sendo produzida; o nosso ser social é que vai construindo quem somos. Nosso ser social vem primeiro, depois vem nosso ser individual, que se dá a partir do ser social, que determinará a nossa consciência. Todos os setores da sociedade política e jurídica se dão a partir da forma social de algumas consciências, suporte dessas estruturas. Assim, a vida espiritual, política e social se dá a partir do ser social.

Dentro dessa perspectiva de fortalecer essa necessidade da relação social como a base para ser o que somos, é que ocorrem esses encontros práticos nos quais podemos, na relação como o outro no grupo, no social, estabelecer o que pensamos/fazemos a partir da relação com o outro, que pode ser fortalecida nesses encontros, nos quais também podemos discutir sobre o que pensamos, ouvimos, falamos, concordamos e discordamos.

Entrar em conflito com nossas próprias ideias, que são transformadas no momento em que damos abertura para o outro, para o diferente, uma vez que o conhecimento não é algo estático, mas dinâmico. Não podemos nos fechar dentro de nós mesmos como se fôssemos donos da verdade, mas perceber que a nossa verdade nasce do ponto de onde podemos ver que é limitado. Um objeto não pode ser percebido só de uma forma, pois é um olhar único, mas pode tomar outra dimensão, visto a partir de outro ângulo, na relação com o outro.

Trago Gramsci (1989, 1978) sobre a perspectiva macro do poder, representado pela hegemonia da classe dominante, porquanto ela tem o domínio, que se concretiza pelo Estado. O autor traz toda uma análise da hegemonia do poder, que é exercido pelo Estado, e também pelos organismos privados, formando superestruturas que dominam toda a sociedade. O Estado representa o poder político, os demais considerados privados, juntos, formam uma hegemonia que controla todos.

Dentro dessa análise de um poder dominante, é preciso ter consciência dessa perspectiva para trabalhar a dimensão macro do poder, sabendo como contrapô-lo, caso necessário. Ou como fazer um movimento contra-hegemônico, começado pela base, muitas vezes sem voz, sem poder de decisão inicialmente, mas com o poder de virar o jogo numa posição de contra-hegemonia.

Convido Foucault (1995, p. 149-150) para a conversa:

Eu não estou querendo dizer que o aparelho do Estado não seja importante, mas me parece que, entre todas as condições que se deve reunir para não recomeçar a experiência soviética, para que o processo revolucionário não seja interrompido, umas das primeiras coisas a compreender é que o Poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados .

Foucault (1995) traz uma dimensão de poder micro, que pode ser exercido no nosso dia a dia por nós, onde quer que estejamos. Esse poder pode se desenvolver em rede, nos diversos setores da sociedade. Dentro dessa perspectiva, nós que estamos na escola, como profissionais da educação, estamos envolvidos nesse micro poder. Assim, precisamos pensar-agir como estamos exercendo esse poder.

Aqui trago Foucault (1979, p. 75): “A partir das lutas quotidianas e realizadas na base por aqueles que tinham de debater nas malhas mais finas da rede de poder”. O poder precisa ser exercido pela base no dia a dia de cada escola, na práxis de cada professor e professora. São pequenos focos de poder como afirma Foucault (1995, p. 75):

Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é propriamente falando, seu titular, e, no entanto ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro: não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. [...] Cada luta se desenvolve em torno de um foco em particular de poder (um dos inúmeros pequenos focos de poder, pode ser um pequeno chefe, [...], um diretor de prisão, um juiz, um responsável sindical, um redator chefe de um jornal).

Trago essa perspectiva das malhas finas de poder para os nossos encontros práticos, acreditando que promover autonomia da escola, de cada professor, do seu pensar, do seu fazer é um ato político, pois promove o diálogo, dando o poder de falar e ser ouvido em um contexto que não seja a sala de aula, com seus colegas, na sua escola. Com isso, poder produzir conhecimento, formular ações, exercer poder micro, no seu local de trabalho produzindo mudanças no micro, que em rede pode chegar ao macro, ao contra-hegemônico (GRAMSCI, 1989).

Ainda dialogando com Foucault (1995, p. 181-184): “O indivíduo não é o outro do poder: é um se seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro e transmissão. O poder passa através dos indivíduos que ele constituiu”. Dentro da perspectiva de que o poder está em cada sujeito, sendo o centro de transmissão deste, proponho que a base, que são os professores, exercite o ato de exercer/pensar o político-pedagógico presente em cada escola, coletivamente em seu ambiente de trabalho – o que fazemos nos encontros práticos.

Conversando mais um pouco com Foucault (1995, p. 77):

[...] as relações entre desejo, poder e interesses são mais complexas do que geralmente se acredita e não são necessariamente os que exercem o poder que têm interesse em exercê-lo, os que não têm interesse em exercê-lo não o exercem e o desejo do poder estabelece uma relação ainda singular entre o poder e o interesse.

O autor traz uma relação complexa, singular que se estabelece entre o poder e o desejo de exercê-lo, e nem sempre quem o exerce é quem tem o interesse em fazê-lo. Nessa perspectiva, temos uma luta micro que ocorre, buscando a autonomia da escola, do grupo atuante/pensante para estabelecer seus próprios rumos, dando andamento as suas propostas e formulações, buscando um diálogo permanente que desenvolva o poder da palavra, da reflexão, da crítica de saberes que são construídos coletivamente, para o aperfeiçoamento de todos.

Convido Machado inspirado em Foucault (1995, p. XXI) para participar da discussão:

[...] todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial. Mas porque todo o saber tem sua gênese em relações de poder. O fundamental da análise é que saber e poder implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder.

Essa relação que o autor faz entre poder e saber – todo saber é poder, todo saber é político – traz essa discussão para a escola, pois a escola busca o saber. Com isso lida com relações de poder diariamente, que estão diretamente ligadas à política. Estamos numa arena na qual essas forças estão presentes. Precisamos lidar com elas com sabedoria. Ter consciência é o primeiro passo, porque ninguém está neutro, e mesmo essa condição já é uma forma de posicionamento.

Dentro dessa perspectiva que ocorre os encontros práticos, nos quais existem relações de poder permeando vários campos do saber, mutuamente ligados, que não se encontra nos sujeitos, mas nas relações que se estabelecem entre eles. São conhecimentos que existem a partir de condições políticas, pois não há saber neutro. Muitas vezes é usado como forma de dominação, quando deveria ser usado para a libertação dos sujeitos.

A política, o micropoder, o poder hegemônico nos envolvem. Mesmo quando achamos que estamos neutros estamos nos posicionando, então trago essa dimensão para a discussão. É o que proponho no segundo encontro prático, como veremos a seguir:

Nessas nossas lutas cotidianas como estamos trabalhando essa questão do poder? [...] Eu queria que vocês falassem sobre essa dimensão política na escola, poder que vem do saber. Como vocês estão trabalhando essa dimensão política em sala de aula? [...] Parece que está um pouco morno. Gostaria que vocês falassem um pouco disso, desse poder que vocês têm de influência, esse poder de discussão, de libertação, de transformação, que ao mesmo tempo em que está libertando o outro, também está se libertando, por que a gente também está envolvido nisso, a gente tem consciência disso, mas acabamos nos omitindo muitas vezes. [...] Mesmo você não participando de alguma forma, você está influenciando o contexto em que você trabalha (Jeane).

Início o encontro fazendo uma provocação em relação ao poder de fala, de argumentação que tem o professor numa perspectiva de libertação de promover discussões em sala de aula. Os professores então passam a falar dentro dessa temática, cada um com a sua leitura pessoal. A professora Daísa inicia a discussão:

- Quando se fala em EJA é diferenciado de trabalhar com crianças, e em outros segmentos, quando se fala em EJA, a gente parte da práxis, da prática, quando você fala em discutir, às vezes, eles fazem colocações que não é necessariamente é aquilo que você está pedindo. [...] Mas a partir do momento que há um estímulo que você recebe de forma positiva, mesmo que a resposta não seja aquela correta, mas que você consegue fazer uma volta e tentar entrar no mundo dele, isso já é positivo pra ele e você ver, você faz uma pergunta e eles viajam lá [...] Às vezes eles vão longe... Mais depois você consegue [...] A gente consegue pelo menos um início. [...] Tem uns que conseguem debater com você, que estudam, que conhecem autores, mas outros não, mas a partir do momento da prática, que você se coloca no lugar dele, no cotidiano, dando exemplos diários, faz assim também, você conta uma história, e aí acho que tem esse estímulo, aí você entra na prática, na vivência, no contexto geral (Daísa).

- Daísa você me desculpe interromper, mas isso aí seria o cotidiano deles (Francisco).

- Exatamente (Daísa).

Os professores estão discutindo aqui, em especial a professora Daísa, sobre como têm trabalhado a questão da fala do aluno em sala, para que possa participar da discussão proposta, estimulando-o a falar através da valorização do que ele diz, tentando trazê-lo para discussão, mesmo que a opinião dele não esteja dentro do que está sendo discutido, mas ao valorizá-lo, vai desinibindo-o, até que consiga participar com mais frequência das aulas.

É muito interessante esse posicionamento da professora, pois realmente só estimulando o aluno, ao valorizar o que diz, ele terá mais segurança para se expor, vencendo o medo de não saber falar, do julgamento dos colegas, mesmo da baixa autoestima, de se sentir diminuído por não ter estudado na época correta. Até mesmo de muitas vezes não ter sido

aceito pela falta de estudo, excluído da sociedade letrada, em que poucos têm o poder de falar, de decidir.

Ainda sobre a fala da professora Daísa, que deu um exemplo de como o professor pode estimular o aluno da EJA a falar sobre situações que vivenciam, dando exemplos do cotidiano do aluno, contando histórias, entrando no contexto dele, ampliando até o contexto geral.

Realmente, a professora trouxe um depoimento que mostra como envolver os alunos da EJA, nas discussões em sala, com o conteúdo que está sendo trabalhado, e ainda atingir aqueles que não falam, valorizando a sua fala, para que volte a participar e a se posicionar.

Desenvolver esse poder de fala do aluno é algo primordial. O aluno vai precisar dele para lutar por seus direitos, para ser aceito, inserir-se na sociedade, ter pleno direito de gozar da sua cidadania, coisa que muitas vezes só fica no papel. Os que não estudaram, muitas vezes, não conseguem exigir os seus direitos, cobrar melhores condições de vida, fato que perpassa pelo poder de fala, mas muitos estão silenciados, passivos diante da vida. E é isso que a escola precisa fazer: o dessilenciamento do ser (REIS, 2011), em especial de cada jovem e adulto que procura a escola, buscando melhorias para sua vida e para sua família.

Neste trecho, o professor Francisco aborda a questão da timidez dos alunos, da dificuldade que têm de se comunicar, de discutir questões em sala, por vergonha, por medo do julgamento dos colegas. Ainda ressalta que tenta trazer a realidade deles como uma ponte, para que possam se sentir mais à vontade para falar. O professor só percebe que não entenderam e que não conseguiram acompanhar a matéria quando aplica exercícios, provas. Vamos acompanhar mais um pouco do diálogo:

– Eu falo assim vamos pegar o exemplo do Paranoá, vamos pegar o exemplo do Itapoã, então se a gente conseguir, que muitos alunos que são muito tímidos, a gente sabe que eles têm aquela dificuldade, mas a gente não sabe como explorar isso aí, então se a gente conseguir tentar visualizar ou tentar entrar na realidade dele, não sei se seria realidade, mas vivência dele. [...] Então talvez a gente consiga criar uma ponte, então eu chego de mesa em mesa, eu falo: entendeu? Eles não falam que entendeu, mas também não falam que não entendeu [...]. Então vem aquela questão quando você dá um teste, um exercício ou uma prova mesmo, aí você vê o resultado [...] Eu não sei como a gente consegue quebrar esse gelo deles, a gente está olhando pra ele ali, ele fica com vergonha de falar, ou com medo dos colegas, fazerem gozação com eles. Eu falo gente se você soubesse vocês não estariam aqui, então às vezes eu tenho essa dificuldade, eu não consigo quebrar esse gelo (Francisco).

– Isso aí, Chiquinho, é o Paulo Freire, que pra você não tem uma educação opressora, o aprendizando que vai trazer a realidade, os elementos. Ele foi lá ao

canteiro de obras, lá, ensinou a palavra tijolo, abrir pra realidade deles, traz um elemento da realidade dele, para uma educação menos repressora (João)

O professor Francisco continua discutindo a questão da fala do aluno. Quando ele não quer falar, enfatiza que busca trazer a realidade do aluno para que possa participar da aula, mas muitos, ainda assim, não participam. Os alunos da EJA precisam de muito estímulo e incentivo para que possam falar o que pensam, dar sua opinião, discutir um assunto em aula com o professor. E o professor Francisco tem razão quando coloca que trazer a realidade dele faz uma ponte, partindo do conhecimento que já possui para ir além e atingir um conhecimento mais elaborado, o que a escola deve proporcionar.

Entendo também que o aluno precisa partir de onde chegou, mas não ficar só no que já sabe. O que sabe só é o ponto de partida, para aprender todos os demais conteúdos, fazendo *links* entre o conhecimento que traz de sua vivência, de sua história, para alcançar os demais conteúdos trabalhados na escola, necessários à formação ampla do aluno e da sua cidadania. É necessário que esses conteúdos sejam trabalhados de forma crítica, desenvolvendo no aluno um sentido participativo, para que possa sempre questionar o que lê, ouve e faz.

O professor João entra na discussão, trazendo Paulo Freire para fundamentar a contextualização do conteúdo, necessária ao trabalho da EJA. Ressalta que os alunos vão trazer os elementos partindo da sua vivência, tentando responder à indagação de Francisco, quanto a como quebrar o silêncio dos alunos em sala.

Continuo com Freire: “[...] Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52). Partindo desse princípio de que nos libertamos juntos é que se constitui o grupo de discussão da práxis. “[...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, p. 68). Ainda com Freire essa discussão, além de ser em grupo, precisa estar mediatizada pela problemática que envolve a escola interna e externamente. “[...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 84). Mais uma vez, Freire reitera a necessidade de estarmos em comunhão, mas sempre buscando a mediação com o contexto em que nos inserimos.

Como Freire (2005, 1987) coloca, os homens se libertam em comunhão, nos educamos em relação com os outros, mediados pelo contexto que nos envolve. Por isso, são tão necessários os momentos de troca, de diálogo, como esses dos encontros práticos, para

que possamos nos libertar em comunhão. Sem esses momentos de discussão sobre a problemática que nos envolve, ficamos enfraquecidos, desanimados, por não ter com quem dividir o que fazemos, o que pensamos, o que somos.

Trazendo ainda o que seria ter uma educação menos opressora a que se refere João. Realmente quando trazemos a realidade do aluno, sem dúvida o chamamos a participar, e isso é algo significativo para ele, algo que mexe com a sua existência, que logo o leva a uma reflexão, rompe o seu silêncio, leva-o a enfrentar o medo de falar. Ele começa logo a colocar situações que vivencia, trazendo a problemática enfrentada no seu dia a dia, a qual não pode mais calar, começando, assim, um processo de libertação mútua entre professor e aluno.

Dando sequência a nossa conversa:

– Para que ele exerça o poder dele de fala, eu queria que vocês falassem também de vocês de como estão usando esse poder, que cada um tem de influenciar esse contexto, tanto dos alunos quanto dos próprios professores (Jeane).

– Essa realidade que ela está dizendo a gente vivencia ela muito mais nos primeiros anos [...] a gente encontra alunos que estão parados há 16, 20, 25 anos. Eles estão voltando, trazendo a realidade deles, [...] tem um conhecimento muito de vida, um conhecimento muito grande, de como lidar com todas as situações, mas quase zero em termos de sala de aula, de estudar. Então em sala, muitas vezes, quando é um conteúdo de história, voltado pra vida prática do que eles fizeram esse tempo todo, com 30 anos de vida, 35, 40 anos. Eles vão embora contigo falam e contam história. [...] você fica até imaginando como pessoas que talvez, pelo conhecimento que você está passando pra eles, sabe tudo aquilo. Quando você está num conhecimento mais voltado pro conteúdo ou coisa assim, igual Chiquinho dizia, emudecem de tal maneira, de tal forma que não abrem a boca (Jorge).

Agora, o professor Jorge fala dessa questão, do silenciamento do aluno em sala de aula, de como já não se permite falar, por medo de falar em público, medo de como os colegas e professores vão reagir a sua fala, medo de não saber falar, da forma como a escola aceita. Então, realmente, os alunos da EJA necessitam de muita motivação para falar. É preciso que o professor envolva o conteúdo com uma situação que já tenham vivenciado, mesmo que seja só para fazer um elo.

Para falar sobre o dessilenciamento dos alunos da EJA, ao qual o professor Jorge se refere, convido Reis (2011, p. 233) para a conversa para nos falar sobre o dessilenciamento:

O dessilenciamento. A quebra das amarras do sentir, pensar, viver [...] A perda do medo de expor-se e se expor. A socialização da história de cada um construindo e construindo a socialização da história coletiva de todos. História forjada em uma luta diária, de enfrentamentos aos desafios do viver e sobreviver.

O autor traz a importância dessa quebra do silêncio, que é também vencer o medo, de se colocar como é, de se assumir, pois ao falar ele se expõe ao outro. Mas só fazendo esse

enfrentamento poderá compartilhar suas vidas, sua história, suas tristezas e suas alegrias, assim como os seus desafios para sobreviver e viver.

Como o professor Jorge coloca, quando é para falar de coisas que já vivenciaram no decorrer de sua história, eles se soltam, mostram um grande conhecimento, mas quando o conteúdo não faz uma relação com essa realidade eles se inibem. Na verdade, o desafio do professor da EJA é realmente saber relacionar o conteúdo à realidade do aluno para, a partir disso, ir além do que ele já sabe. Isso não quer dizer aceitar tudo que dizem, mas, em sua fala, poder valorizar algo, relacionar a discussão para que se sintam encorajados a falar novamente, e, assim, adquirir saber e exercer poder de falar e escutar.

Convido Reis (2011, p. 233) mais uma vez para participar da nossa conversa e fazer uma relação entre ouvir/escutar com o saber/poder:

Um adquirir saber exercendo poder. E um exercer poder produzindo saber. Saber e poder de transformação de si mesmo, nos e com os outros e no contexto histórico-cultural em que cada um se situa. Mas, tudo isso, tendo base de sustentação, às vezes invisível, mas, talvez, numa melhor análise, funcionando como condição sine qua non do saber e do poder: o desenvolvimento do sentimento e capacidade de ouvir/escutar o outro, ao ouvir e ser escutado pelo outro.

O autor coloca que há uma relação entre o desenvolvimento da habilidade de falar e ouvir, para que o aluno da EJA possa adquirir saber e exercer poder de transformação de si mesmo e do contexto que se insere. Por isso, é preciso trabalhar essas habilidades com os alunos dessa modalidade de ensino, os quais se inibem com medo de não saber falar, de os outros rirem do que falam, da forma como falam, sobretudo da zombaria dos colegas. Pois essa fala é silenciada ao longo de anos de sofrimentos e exclusão é a fala que representa uma história, uma região do País que traz um sotaque, falares regionais que ainda geram preconceito.

Por isso, se calam para não serem excluídos pela sua fala. Fala essa que representa sua cultura, o lugar de onde veio, suas raízes, carregada de falares regionais, outro dialeto, muitas vezes não compreendido, do Norte, do Nordeste, regiões onde ainda há muito descaso do Estado, pessoas que fogem de realidades difíceis, da seca, da falta de perspectiva.

Essas oportunidades não podem ser mais uma vez negadas. Não devem ser silenciados na escola como foram na vida. Precisam se libertar dessas amarras, construir novos horizontes, novos caminhos, afastando-se de tudo que representa sua identidade, sua cultura de origem, suas raízes, de sua família, em busca da sobrevivência, de transformação da própria história. Aqui me encontro, pois assim como esses alunos da EJA, essa trajetória

faz parte do que sou, dessa saga nordestina, migrando em busca de novas perspectivas, se inserir-me em outra cultura, em realidades tão diferentes do que conhecia.

O professor Jorge continua falando sobre a dificuldade de se expressar que tem muitos alunos da EJA, principalmente os mais velhos:

– O primeiro D que eu tenho ali, no início do ano eu falava o eco batia na parede e voltava. O primeiro D não abria a boca. Quando eu comecei a usar outras formas de trabalhar com eles. Falando mais sobre a vida deles. Contando histórias sobre a Bahia, sobre as coisas. A sala já começou a interagir comigo, com a aula, com o conteúdo. E hoje basicamente uma das salas melhores que eu tenho é o primeiro D [...] (Jorge).

– Experiência passada (Francisco).

– Experiência [...] (Jorge).

O professor Jorge, na continuação da sua fala, coloca que a turma se transformou quando os alunos começaram a falar da vida deles, contando histórias, e que a sala passou a interagir mais com ele e com o conteúdo. É isso aí que acontece quando os alunos conseguem, de alguma forma, ligar o que estudam ao que já vivenciaram. Eles conseguem compreender com mais facilidade, pois a história do País e do mundo está relacionada à vida de cada um. Todas as mudanças políticas, econômicas os afetam em qualquer lugar que estejam. Assim, não é difícil fazer essa ponte com a vivência deles. Isso o professor Jorge descobriu com essa turma, através da sua práxis, no dia a dia com os alunos, no primeiro semestre que trabalha com EJA.

Continuando na nossa conversa, convido Reis (2011, p. 72) para dialogar conosco sobre fala e o acolhimento dos jovens e adultos:

A descoberta do acolhimento, do ser acolhido, de ter direito a si mesmo sem ser rejeitado, sem ter medo de sê-lo. A possibilidade de falar e expressar seu sentir, seja dor, alegria, daquilo que o aflige no cotidiano: família, casa, emprego, rua. Aquilo que o aflige em si mesmo. Mas tendo alguém para partilhar e compartilhar. Ouvir. Acolher. Dar atenção. Contar sua história e trajetória. Rir de si mesmo. Rir com o outro. Brincar consigo e com o outro. Ser. Dar oportunidades ao outro de rir com seus 'causos', coisas, histórias trágicas e alegres. Enfim, um mundo de cultura, historicamente produzida e acumulada, que passa pelo cantar, desenho, conto, poesia, repente, improviso, cordel, histórias de avós, pais e entre gerações.

O autor traz de forma poética as significações da fala dos alunos da EJA, de como esse falar representa uma história, uma cultura, uma família, trabalho, esperança, lutas, enfrentamentos cotidianos, lembrança de sua terra, de tudo que lá viveu. Essa fala muitas vezes silenciada representa a vida de tantos brasileiros e brasileiras, que precisam ser reconhecidos valorizados, ouvidos. Buscar compreender o que são, na sua essência, na sua

história, na sua cultura, na sua identidade, nas transformações que vêm vivenciando, pois todos eles são parte de nós, nação brasileira. Devem ser incluídos, acolhidos, reconhecidos como cidadãos desse país, podendo usufruir de seus direitos efetivamente.

Continuo com a professora Daísa: “Eles têm que entender que você também já passou por isso. Mostrar pra ele que você não é diferente dele. Mostrar pra ele que você está ali, estudando. Você também teve dificuldade e também não foi tudo jogado. Então eu acho que esta troca de experiência é válida”.

Prosseguindo a conversa com professora Daísa, que sugere algo que considero muito importante, que é o professor falar da sua trajetória de vida, das dificuldades que passou para estar ali, que precisa continuar estudando e trabalhando, pois não podemos mais deixar de conciliar trabalho e estudo, mesmo diante de toda a dificuldade que encontramos. Hoje estudar faz parte de toda a vida, não só mais de um período específico. O mundo está mudando. Precisamos acompanhar. Não podemos mais ficar só no que aprendemos há anos, porque o conhecimento está em constante transformação.

O aluno poderá ter o professor como alguém como ele, um estudante trabalhador, que tem lutado para alcançar melhores condições de vida, e, para tanto, precisamos nos esforçar, apesar do cansaço diário, para ir em frente. A professora Daísa na sua fala se coloca muito bem. É exatamente assim. Quando o aluno percebe o professor como alguém como ele, que passou pelas mesmas dificuldades, ele começa a se soltar, não tem mais tanto medo de falar, pois estabeleceu uma relação com o professor, e isso é muito importante quando se trabalha com EJA.

Seguindo com a nossa discussão, o professor Francisco reflete sobre o que seria a EJA na sua essência, porque, segundo ele, as coisas estão sempre mudando. Vamos acompanhar a sua fala:

Eu acho que já trabalhando com EJA, oito ou nove anos pra ser sincero eu não sei o que é a EJA, assim na sua essência, cada semestre as coisas não muda EJA é muito bonito. Educação de jovens e adultos. Quem são esses jovens? Quem são esses adultos? [...] Conteúdo que, queiramos ou não, não podemos fugir do conteúdo, não é que ele seja a Bíblia, mas a gente tem que ter conteúdo de EJA. Hoje não existe então a gente tem que fazer algumas modificações, então pra a EJA, pra gente fazer essas modificações, trazer esse aluno de 20 e 20 e tantos anos que saiu da escola. [...] Acho que a gente teria que ter uma política definida exatamente pra isso, não é pegar, por exemplo, alunos de 15 e 16 anos que já [...] (repetiu) não tem necessidade de ficar, de dia e joga pra noite aí os nossos alunos que a gente devia realmente trabalhar, de 18 e 20 anos que estão fora de sala é que vão ficar cada vez mais mudos (Francisco).

Nesse trecho da discussão, o professor fala da sua experiência e das dificuldades que encontra no trabalho com a EJA. Uma delas é a questão do conteúdo, um currículo específico para a EJA. Outra é o processo de juvenilização. Quanto a esta última, penso que a vinda do Enem, de alguma forma, vai melhorar esse panorama, já que os alunos que fizeram o regular estão eliminando as matérias, nas quais têm mais facilidade. Não digo que resolva, mas de alguma forma melhora. Se o aluno conhecer os conteúdos daquela disciplina, eliminando-a, poderá focar mais nos que tem dificuldade, tendo mais facilidade de concluir o ensino médio. Os livros disponíveis com todo o conteúdo também ajudarão.

Já surgiu a ideia de separar as turmas por faixa etária, como eu já mencionei neste trabalho. A questão é que os dois públicos precisam ser atendidos. O que precisamos é de estratégias a serem pensadas por todos que trabalham com EJA, para resolver essa questão, pois não é uma questão só de convivência, mas pedagógica, que envolve o trabalho do professor. Questão que o professor Francisco tem levantado nos encontros, algo que precisa ser discutido com mais profundidade, buscando soluções que facilitem o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

Continuo com a fala do professor Francisco sobre a juvenilização presente na EJA:

Porque aí chega os de dezoito ou de vinte [...] muitos deles(adultos) desistem, eu tenho o exemplo do seu Rui.⁶ Ele ficou desesperado, por que não estava conseguindo entender nada e estava quase desistindo, ‘seu Rui vamos com calma não desista não, quanto mais você desistir vai ficar pior’. Esse ano ele está excelente, participativo, mas ele era calado. Ele diz: ‘professor, como é que eu consigo aprender com essa bagunça’. Aí uns falam: ‘É o senhor que não está conseguindo dominar a turma’. Primeiro que nós aqui somos professores, não vou segurar ninguém aqui, não vou segurar um anjo desse aqui. [...] Eu não ganho pra isso, não venha dizer que eu não consigo dominar a turma [...] Eles saem e entram como se fosse a casa da mãe Joana, não têm disciplina, isso os novos, os velhos não[...]

O professor, por não conseguir impor dois ritmos dentro de uma mesma sala, o que é muito complicado, porque são diferenças bem gritantes, acaba indo muitas vezes pela maioria da turma, até por cobrança da grande maioria. Isso quando se fala só em aprendizagem, sem falar quando o problema é indisciplina, uma vez que os adultos precisam de mais silêncio quando estão realizando tarefas. Já os jovens são mais inquietos e falantes. Para o professor, essa questão tem sido complicada, como também para os alunos.

⁶ Nome fictício.

Faço uma provocação aos professores de como eles têm trabalhado a crítica em sala de aula, numa perspectiva de emancipação e libertação. Esse grupo de professores já vem fazendo um trabalho nessa dimensão, como colocado abaixo:

– Nós, professores, que sabemos dessa realidade. O que estamos fazendo na sala de aula, para o nosso aluno ser mais crítico, ele se libertar, ter consciência, saber discutir, ir atrás dos seus direitos? (Jeane).

– [...] pegar o anúncio do jornal e ali pra eles passa ser a verdade, e não é assim eu não acredito que seja assim [...] (Francisco).

– Você já trabalhou com eles essa discussão, pegar um texto de jornal e pedir opinião, criticar (Jeane).

– Eu tenho esse trabalho no segundo A, que foi aluno da gente no semestre passado, era uma turma madura, coesa, interessada, eles têm cabeças ali dentro, pessoas que têm uma vivência, que sabem discutir. A gente teve uma aula só conversando sobre corrupção, ah! Porque fulano é corrupto, então vamos lá trazer isso pra nossa realidade. Será que a gente também, não é corrupto? [...] A partir do momento que você for um deputado distrital, você vai querer colocar um parente lá dentro, então essa discussão sobre corrupção, tanto da gente que está aqui na primeira camada, como alguém que está lá, não há diferença (Lília).

Os professores falam um pouco do seu trabalho em sala numa perspectiva de discussão sobre situações que ocorrem na sociedade, mas também fazem uma reflexão sobre a consciência de cada um, no que diz respeito às próprias atitudes diante de situações do dia a dia. Nesse trecho, a professora Lília continua a sua fala sobre o seu trabalho com os alunos numa dimensão política:

Então pra eles sentirem que a corrupção, que toda essa baderna generalizada, isso não é a regra, isso aí, e que a gente também tem culpa nisso, a partir do momento que você ficou abanando bandeirinha na época de eleição, pra ter um emprego, você está votando pra uma pessoa que vai beneficiar ele e seus parentes. Primeiro, ele não vai dar emprego pra todo mundo, ele não deveria dá emprego pra ninguém ele deveria, e não de uma pessoa em particular. Eu acredito, eu e a Daísa a gente sempre conversa. [...] Eu tenho de certa forma, conseguido despertar neles o interesse pelas coisas e a ideia que eles também têm poder, poder de transformar a própria vida [...] Eles ficam extremamente interessados. [...] Conheço uma pessoa que era pobre, negro e se transformou num dos maiores neurocirurgiões respeitadas do mundo. Eu sempre mostro isso pra eles. Exemplos da comunidade, exemplos nacionais e até mundiais que nasceram em condições piores do que eles. [...] Agora se a gente não tiver vontade de deixar balada, de deixar namoro, a gente não vai chegar a lugar nenhum, e tem conseguido atingir alguns objetivos, não explicitando que a gente tem esse poder. Que a gente sabe que tem. [...] E a gente não explicita, mas a gente sabe que tem esse poder de formar algum tipo de opinião, mas de mostrar pra ele que a gente também tem algum tipo de opinião sobre a sociedade (Lília).

A professora Lília tem consciência política e do seu papel como educadora, trabalha buscando a emancipação dos seus alunos. Incentiva-os a estudar, a sonhar, a buscar atingir metas, mostrar para eles que têm o poder de transformar a sua realidade, dedicando-se, traçando metas, tendo objetivos, lutando para alcançá-los, enfim, a não se sentirem vítimas, mas autores da própria história, algo importante nesse processo.

É interessante o posicionamento da professora que incentiva os seus alunos, porque a realidade de quem trabalha e estuda não é fácil. Precisa de muita motivação para dar conta, mesmo depois de um dia estressante de trabalho, ficar por mais quatro horas em uma sala de aula, para acordar no outro dia de madrugada. Ir para mais um dia de trabalho, aí segue a mesma rotina, numa luta constante. Isso é só para pessoas guerreiras, como os alunos da EJA, que sabem que o sacrifício vale a pena, pois se não estudarem as consequências para eles, para sua família serão maiores. Estamos numa sociedade letrada que exclui quem não estuda. Então, é preciso lutar, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas no dia a dia.

– Você colocou da dimensão de transformar a própria vida, mas também de transformar, a comunidade, e todos os serviços, que são oferecidos a ele (Jeane).

– Essa questão do saber e do poder é uma das coisas que mais me emociona [...] Na verdade, a gente tem muita liberdade pra tratar do que a gente quiser em sala, isso tem gerado alguns resultados bem positivos nas minhas aulas, então esse semestre com o segundo ano, não foi calculado e nem nada [...] O conhecimento que eles têm sobre o trabalho. [...] Isso de cara eu já achei interessante, faz uma ponte com a vida deles, todos eles trabalham ou estão desempregados, e isso já começou ser interessante, a abordagem do livro é mais teórica, então eu me vi numa situação de fazer pontes muito teóricas de revisão bibliográfica. [...] Vi que eles estavam muito aquém do que seria uma aula de sociologia. Então, eu comecei a conversar com eles e a eleger uns temas que seriam muito mais interessantes pra eles, dentro do trabalho [...] Saíram coisas assim fantásticas da lei, da CLT, que muitos deles não conhecem. Não sabem onde procurar. Inclusive, se sentem meio acuados diante desses documentos oficiais, que têm uma linguagem diferente. Então ele se sente incapaz (Ianne).

A professora Ianne (sociologia) buscou fazer um trabalho que fosse direcionado à realidade dos alunos, algo do interesse deles, porque considerou que precisava mudar a sua estratégia em aula, para que os alunos se envolvessem mais. Por isso, decidiu buscar um tema como trabalho, que diz respeito a situações que os alunos vivenciam no seu dia a dia. Uma proposta bem interessante que envolveu toda a turma.

Ela fala um pouco da sua experiência com os alunos da EJA:

E outra questão que foi muito legal, que foi a questão da autoestima mesmo, micro que é da ordem da pessoa falar de sua situação de vida. Que foi chegar à questão do trabalho doméstico, algumas mulheres que eram sempre caladas que se escondiam na hora do debate, nem olhavam muito pra mim (risos), pra eu não perguntar nada (risos). [...] Tipo eu não estou aqui, não olhe pra mim, e através da discussão sobre o trabalho doméstico foi que eu consegui atingir elas de alguma maneira. Então foi um trabalho muito bonito que se deu nas aulas. Antes eu estava assistindo, tinham salas excelentes. [...] A Lília comentou que eles sempre participavam, depois que a gente começou falar de trabalho doméstico: todas elas queriam saber, falar, comentar. Foi muito legal, assim eu achei que tem a ver com essa coisa. [...] E aí toda uma discussão sobre o orgulho desse tipo de trabalho, como ele é conceituado na mídia e uma mudança mais de expectativa (Ianne).

Nesse trecho do encontro, a professora relata a sua experiência de como transformou sua aula para atingir os alunos, em especial um grupo de senhoras que não participavam da aula. Muito interessante ver que a partir da mudança da estratégia da professora, buscando identificar temas do interesse dos alunos para que pesquisassem e discutissem em aula, as alunas sempre caladas começaram a falar. Porque são temas significativos, que dizem respeito a situações que vivem no dia a dia, como, por exemplo, os direitos dos trabalhadores domésticos citados pela professora.

O fato de a professora também entusiasmar-se com o progresso dos alunos, que passaram a comentar, a se comunicar, a usar a palavra, a participar das discussões, ao ver o progresso dos alunos, mostra que, de alguma forma, encontrou o caminho.

Vejamos a continuidade da fala da professora Ianne:

– Agora duas coisas que eu acho que atrapalha bastante essa questão do poder político com os nossos alunos, [...] É a predominância do discurso religioso, que muitas vezes não consegue admitir outras realidades. Não admite a possibilidade de mudar de postura e aí fica muito pragmático. [...] Até a mídia, eles se sentem muito influenciados pela mídia. Então, duas coisas, eles se sentem influenciados pela mídia, que eles não questionam e a coisa da religião que eles não questionam. Na sociologia eu sinto dificuldade não de largar, obvio que não, as pessoas precisam de suas crenças, mas de ter uma visão mais crítica desse discurso (Ianne).

– Mais imparcial (Lília).

– Mas eles não aceitam (Francisco).

– Mas eles não aceitam (Daísa).

É preciso que busquemos entrar nesses assuntos com os alunos, tanto em relação à mídia como em relação à religião, pois precisamos discutir sobre todas as questões que nos envolvem, para compreendermos a nós mesmo e ao outro. Entrar nessas discussões, de forma lenta e gradual, faz-se necessário, para que o aluno perceba que o diálogo é algo importante na compreensão do outro.

A escola é o lugar de aprender a ter abertura para outras realidades. Se não houver abertura, haverá possibilidade de gerar posicionamentos radicais dos que não conseguem ver de outro ângulo, ficando com uma visão limitada, dificultando a compreensão do diferente. Dessa forma, esses jovens e adultos podem passar pela escola sem aprender algo tão importante para sua vida, para o seu trabalho: conviver com opiniões contrárias a nossa, como algo natural, pois os seres humanos são diferentes, pensam e agem de formas diversas, de acordo com sua história, com as influências que sofre ao longo da vida, e isso é algo belo. A

beleza do ser humano está justamente na sua diversidade, e os nossos alunos da EJA precisam ter essa compreensão, para que assim possam ampliar sua visão do humano.

A escola é o local onde devemos aprender a conviver com pessoas diversas, com posturas diferentes da nossa, a ouvi-las, mesmo que não concordemos com a sua forma de compreender o mundo. Não devemos deixar de dar abertura ao outro, algo necessário a qualquer processo de desenvolvimento humano, ou nos fechamos em nós mesmos, como se fôssemos uma ostra. E perderemos a oportunidade de crescer, de aprender, de conviver, como recomenda o documento da Confinte VI/2009.

Em relação à mídia, é preciso um trabalho em sala, com notícias de diversas fontes, para que o aluno perceba que existem diversas interpretações para o mesmo fato. Que, por isso, nem tudo que se escreve condiz com o que realmente acontece, pois cada empresa tem uma forma de interpretar os fatos, de acordo com seus posicionamentos políticos, empresariais, sociais, econômicos e pessoais.

Compreendendo: ninguém é neutro, por isso sempre há diversidades de formas de se falar do mesmo assunto. Quando o professor faz esse trabalho com diversas fontes, lendo com os alunos, discutindo em sala, o aluno vai ter essa compreensão, ao perceber as diferenças em se contar o mesmo fato. Com isso o professor leva o aluno a ter outro posicionamento em relação ao que lê e ouve, ajudando-o a caminhar no seu processo de emancipação.

Ainda discutindo a questão religiosa a que a professora Ianne se refere, gostaria de convidar Freire (1967) para falar a esse respeito já que tinha uma consciência política muito forte e era religioso, para nos dizer o que pensa a respeito:

A sua transcendência (ser humano) está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião — *religare* — que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, que o liberta (FREIRE, 1967 p. 40, grifo original).

O autor traz um posicionamento interessante em relação à religião, pois a compreende como algo que deve nos libertar, não nos dominar. Infelizmente, como a professora Ianne menciona, nem sempre é isso que ocorre, e os alunos, muitas vezes, não se permitem nem discutir essas questões em sala.

Continuando nosso diálogo com o professor Adsney:

Mas isso é geral, não os alunos de EJA, aqueles fora de faixa, os alunos de EJA, específicos aqueles adultos, eles chegam, sempre assim mais cabisbaixos, meio com vergonha de estarem aqui estudando, nessa altura da vida deles fazendo um segundo grau que é o nosso caso aqui, eles são bem envergonhados. [...] Dona Genoveva,⁷ que vejo na cara dela, ela se sente envergonhada quando vai falar da vida dela, principalmente por ela estar ali com todas as dificuldades que ela apresenta todas as possíveis, mas tem todas as dificuldades do mundo, mas está ali insistindo. [...] Está querendo ter o diploma de segundo grau [ensino médio], o anseio dela não é ter o segundo pra fazer uma faculdade não. É de simplesmente, estar no mundo como uma pessoa melhor, esse anseio eu sinto nela. Ela quase reprovou no semestre passado, então eu fui conversar com ela. [...] Claro, tem uma garotada que está aí só por que perdeu alguns anos, mas tem muita gente, nessa situação, alguns não têm o anseio de faculdade. É o anseio de ter um diploma de segundo grau e se colocar um pouco de cabeça erguida, não só de cabeça baixa. [...] A maioria desses alunos fica a maioria do segundo ano mesmo, muita molecada que está aqui por que perderam dois três anos de estudo, mais esses que estão a 10, 20 anos sem estudar, esses é que são o espírito realmente da EJA. Tentando voltar a erguer a cabeça através dos estudos. Ele se mostra através disso aí, ele se mostra como pessoa, como cidadão (Adsney)

O professor Adsney fala sobre as dificuldades das pessoas de mais idade que frequentam a EJA. Mesmo diante de todas as dificuldades que enfrentam, não desistem de concluir o ensino médio, e mesmo que reprovem por várias vezes, continuam tentando. Ele se refere também aos jovens que há poucos anos deixaram de estudar e estão retornando à escola, que uns têm pretensão de cursar faculdade, continuar os estudos. Enquanto a maioria dos de mais idade só quer concluir o ensino médio, mas há pessoas de mais idade que têm pretensão de fazer faculdade.

Os jovens devem ser reconhecidos como identidade da EJA, não só os adultos, por que muitos jovens têm metas e estão em busca do tempo perdido. A questão da indisciplina, ou falta de interesse não pode ser atribuída de forma geral aos jovens. Afinal se estão voltando à escola é porque querem algo melhor da forma correta, através dos estudos. Eles precisam ser acolhidos da mesma forma que os adultos.

Os jovens também estão buscando recuperar o tempo que perderam precisam ter seu espaço na EJA. Eles estão buscando concluir o ensino médio com perspectivas de melhores condições de trabalho, pois o mercado, a vida, a família cobram esse aprimoramento. Que bom que não estão deixando passar muitos anos e que estão retornando rápido para concluir os estudos, visando a uma faculdade. A EJA precisa encontrar um meio de atender os dois públicos de forma isonômica, na qual nenhum dos grupos fique prejudicado, porque ambos necessitam de atendimento.

⁷ Nome fictício.

Diante dessa realidade, o professor precisa de um apoio no sentido de organização das turmas, para facilitar seu trabalho. A escola, na qual foi feita a pesquisa, já vem aplicando essa estratégia de dividir as turmas por faixa etária, o que vem ajudando o professor, para que possa atender a ambos os públicos.

Aqui se encerra mais um encontro, mais um passo nessa caminhada, que tem sido bastante enriquecedora, na qual tenho aprendido muito com os professores. A cada reflexão feita por eles, venho confirmando ou refazendo também as minhas. Por isso, a importância de termos esse momento juntos, para podermos estar em constante ação-reflexão-ação, buscando avançar um pouco mais na nossa formação profissional, compartilhando com os colegas a práxis existencial político-pedagógica.

6.3 Terceiro encontro prático: a EJA e a dimensão do trabalho

Nesse terceiro encontro, passamos a discutir sobre o que move o nosso aluno a buscar a EJA: como está a questão do trabalho dentro das perspectivas dos alunos ao retornar aos estudos? Como os professores que estão com os alunos diariamente percebem essa questão? Que grau de importância tem o trabalho para o aluno da EJA que já é um trabalhador? Como ele percebe essa relação de retorno aos estudos e ao mundo do trabalho na percepção dos professores que fazem parte desse grupo de que discute a sua prática e sua própria condição de trabalho? O trabalho, para Engels (1952 p. 269), “é a condição básica e fundamental para toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Sendo o trabalho visto nessa perspectiva mais ampla, ele é algo fundamental para jovens e adultos retomarem os estudos após anos fora da escola, pois ele é que suprirá as necessidades que movem esses sujeitos.

Convidando, mais uma vez, Engels (1952, p. 275) para a conversa, ele diz:

O rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação nas suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas). Foi assim que, com o transcurso do tempo, surgiu essa concepção idealista do mundo que dominou o cérebro dos homens, a partir do desaparecimento do mundo antigo, e continua ainda a dominá-lo, a tal ponto que mesmo os naturalistas da escola darwiniana mais chegados ao materialismo são incapazes de formar uma idéia clara acerca da origem do homem, pois essa mesma influência idealista lhes impede de ver o papel desempenhado aqui pelo trabalho.

O autor traz algo bem interessante, pois antes se valorizava só o mundo das ideias, os homens explicavam suas ações pelos seus pensamentos. Essa era a concepção idealista. Mas precisavam entender que o que os move é a materialidade, as necessidades. Com essa compreensão surge o materialismo dialético.

Segundo Ferreira (1991, p. 1.340), o materialismo dialético é [...]

Doutrina fundamental do marxismo, cuja ideia central é que o mundo não pode ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas de processos, onde as coisas e os reflexos delas na consciência, *i. e.*, os conceitos, estão em incessante movimento, gerado pelas mudanças qualitativas que decorrem necessariamente do aumento de complicação quantitativa.

É a necessidade que nos move, que faz cada jovem e adulto retornar à escola, porque precisa melhorar sua condição de vida, seu salário, seu trabalho, porque o que ganham não é o suficiente. Vem com perspectiva de melhorar de vida. Isso não é simplesmente transformar a educação de jovens e adultos num ensino técnico, mas perceber que a dimensão do trabalho não pode estar desvinculada da formação humana. Essas duas perspectivas precisam andar juntas. Tanto uma quanto a outra são necessárias à formação global do aluno da EJA. Uma não anula a outra, mas se complementam.

Continuando a conversa com Engels (1952, p. 271):

[...] Com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade.

Para o autor, o trabalho levou o homem a se relacionar cada vez mais, a perceber a importância de trabalhar em grupo e da atividade conjunta para cada sujeito. Esse fator leva-o a agrupar cada vez mais os indivíduos na sociedade, entendida como relação grupal entre as pessoas. Para Engels (1952, p. 272), primeiro “o trabalho, e depois dele e com ele, a palavra articulada”. O autor traz o trabalho antes da palavra articulada, colocando-o na origem de todo o processo de desenvolvimento.

Segundo Engels (1952, p. 278):

[...] Os homens que, nos séculos XVII e XVIII haviam trabalhado para criar a máquina a vapor, não suspeitavam que estavam criando um instrumento que, mais do que nenhum outro, haveria de subverter as condições sociais em todo o mundo e que, sobretudo na Europa, ao concentrar a riqueza nas mãos de uma minoria e ao privar de toda a propriedade a imensa maioria da população, haveria de proporcionar primeiro o domínio social e político à burguesia, e provocar depois a luta de classe

entre a burguesia e o proletariado, luta que só pode terminar com a liquidação da burguesia e a abolição de todos os antagonismos de classe. [...]

Engels (1952) aborda também a questão de como subverteram as condições sociais ao criar a máquina a vapor, um dos fatores que concentrou a riqueza produzida na mão de poucos em detrimento da grande maioria. Com certeza, os homens que a criaram não tinham a dimensão do que sua criação poderia causar a toda a população, que ficou desprovida das riquezas produzidas, em prol da sua concentração nas mãos de poucos.

Ao iniciar o terceiro encontro, abordo com os professores essa discrepância que há entre as classes sociais, problematizando os professores no sentido de discutirmos como estamos agindo para buscar, de alguma forma, diminuir essa diferença de classes. Como diz Freire (2000, p. 67): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Com certeza, sem educação não é possível ocorrer nenhuma transformação, portanto, se tem que partir de algum lugar que seja de cada sala de aula, numa perspectiva micro (FOUCAULT, 1995), tentando uma contra-hegemonia (GRAMSCI, 1989).

No terceiro encontro, conversamos sobre a dimensão do trabalho na EJA. Iniciamos o diálogo com professora Daísa (filosofia):

– Eu vejo que o foco central é o trabalho mesmo. As pessoas mais velhas, ainda têm esperança de arrumar uma coisa melhor, até umas alunas que têm 40 anos trabalham de doméstica. Ah! Fazer um curso. Dona Marina⁸ tem quase 50 anos: ‘não professora estou terminando, por que eu fazer o curso técnico eu já fiz o vestibular, já passei e eu estou esperando, por que vou fazer um curso de radiologia, porque eu gosto’. O foco central da EJA é o trabalho e essa perspectiva de melhorar de vida (Daísa).

– Só pra gente não esquecer que tem um fatorzinho (Ianne).

– Com certeza social, até um senhor que tem dificuldade pra escrever o nome dele, ele quer um emprego melhor, tem esperança de ter uma coisa melhor (Daísa).

Nesse trecho da nossa discussão, a professora Daísa enfatiza a necessidade, a expectativa de uma condição de vida melhor, de trabalho. A existência material é algo extremamente significativo para o aluno da EJA. É o que move o sujeito a sair do seu lugar de comodidade para ir em busca de outros caminhos, mudar rotas, trajetórias. Isso motiva o sujeito não só pela busca material para si próprio, mas também para a família, já que envolve emoção, sentimentos. Para o jovem e o adulto, é uma questão de honra poder manter sua família e a si próprio com as condições materiais básicas à sua subsistência.

⁸ Nome fictício.

Os alunos da EJA vêm com um sonho de ter uma profissão, ou mesmo de mudar de profissão, cargo, salário, prestar um concurso, ampliar suas possibilidades. A precariedade das condições materiais pode mover o sujeito no mais íntimo do seu ser, na sua subjetividade, pois envolve emoção, sentimento, algo com sentido profundo, existencial. Alguns para um caminho não ético (marginalidade), mas a grande maioria para o estudo, para a dedicação, para a luta cotidiana, honesta, por melhores condições de vida. Creio que essa última perspectiva é a do nosso aluno da EJA.

Convido Reis (2011, p. 144) mais uma vez para participar da conversa, falando das transformações que ocorrem nos sujeitos:

Transformações estas que o sujeito desenvolve consigo mesmo. Que produz no e com o outro ou com e nos outros. Que desenvolve reciprocamente da relação com os outros e dos outros, no conjunto das relações sociais. Relações estas aqui entendidas como as determinações constitutivas que o sujeito ou os sujeitos recebem da base econômica e simultaneamente desenvolve com e sobre estas, na contradição inerente às relações sociais, como tais, relações de classe, de poder, mas, sobretudo, de acolher e ser acolhido, na dialogia poderes/saberes/sentimentos.

Reis (2011) fala-nos das transformações que ocorrem nos sujeitos, transformações essas que perpassam pelas relações sociais eu/outro, nas quais os sujeitos se constituem mutuamente, numa relação dialógica em que estão envolvidos poderes, saberes, mas também sentimentos que geram motivação, que podem mover o sujeito a buscar oportunidades e a transformar sua própria história.

Continuando a discussão com a professora Lília:

– Então é justamente quando começam a trabalhar a dificuldade de chegar no horário, de estudar, o cansaço, e a evasão escolar [...] Nessa questão que a Daísa falou, *eu enxergo isso também em alguns alunos com esse projeto de vida*. Eu falo isso com eles também vocês têm que ter um projeto de vida, senão, você não tem motivo pra levantar de manhã e enfrentar o dia duro. Você tem que ter um projeto de vida e viver por ele. Os jovens não têm, eu observo que eles não têm, eles acham que a vida deles vai ser curta eles não têm uma expectativa de vida (Lília).

– Eles têm uma espécie de conformação muito grande (João, grifo nosso).

A professora Lília analisa a partir de sua observação diária na sala com os alunos que alguns têm projeto de vida, outros não, particularmente os jovens. Ressalta que, para vencer as barreiras de ser um estudante trabalhador, é preciso uma meta. Não tê-la dificulta, muitas vezes, o empenho diário para superar os obstáculos cotidianos. Só quem tem um projeto definido consegue ter a força necessária para vencer as barreiras.

Lília relata para os alunos a sua própria história e as dificuldades que enfrentou. Ela também precisou trabalhar e estudar:

– Então eu falo gente, eu fiz a minha primeira faculdade com 17 anos, sempre quis fazer direito, mas não tinha condição de pagar eu estudei em escola pública, depois eu fiz faculdade particular, mas foi porque fiz o crédito educativo da Caixa Econômica que paguei, quando eu terminei. Entrei na Secretaria de Educação paguei meu curso e depois, fui fazer direito já podia pagar uma faculdade. [...] Então você tem que pensar em longo prazo, 10 anos, eu falei 10 anos vão passar se você estudar, só trabalhar e não fizer mais nada, vai passar de qualquer jeito vai passar então (Lília).

– Vai passar pra todo mundo (Francisco).

A professora ao dividir a sua história e as dificuldades que enfrentou mostra para o aluno que não é diferente dele. Que teve também de enfrentar muitas barreiras para chegar onde está. Mesmo depois de já ter terminado uma faculdade, ainda continuou estudando. Foi fazer outro curso, que era o que realmente queria.

O aluno ao escutar essa história percebe que temos o poder de transformar a nossa história, que não podemos ser passivos diante da realidade da nossa vida, que precisamos lutar, e mesmo diante de todas as adversidades não podemos jamais deixar de buscar concretizar os nossos sonhos. Essa relação que se estabelece entre a professora e o aluno nesse momento é bem mais próxima. O aluno percebe na professora alguém que buscou as oportunidades que lhe faltavam, que continua buscando até hoje.

A professora nos dá um grande exemplo também. Os nossos alunos precisam ser motivados, precisam de exemplos positivos, de parâmetros, que talvez nunca tivessem contato. E os que mais precisam são justamente esses que ainda não têm metas. Portanto, a formação na EJA deve ser também humana, global, incluindo parar o conteúdo formal para falar de vida, de histórias que se entrelaçam no momento histórico, espaço e lugar que se encontram podem transformar rumos, trajetórias de vida.

A professora Lília continua falando da sua história, relato que fez também aos alunos:

Então o que vai diferenciar aquele que tem um projeto de vida, trabalha por ele, de alguma maneira ele vai chegar. Por que se você tiver projeto de vida, você vai levantar e vai pensar assim: ai eu vou pra parada, o ônibus vai estar cheio, o ônibus vai quebrar, vai chover, meu chefe é ruim, a comida é fria. Tudo pra você é um obstáculo se você pensar no seu projeto de vida é bobagem, você vai estar de olho lá no seu objetivo. Você acha que eu também com 19 anos, trabalho o dia inteiro ia pra faculdade a pé, pra economizar o vale-transporte. Chegavam os três primeiros anos, colocava a cabeça na carteira e dormia, nos dois últimos anos colocava a cabeça na carteira e dormia, passei no concurso da Secretaria de Educação em primeiro lugar (Lília).

Essa relação de cumplicidade entre professora e aluno facilita o processo de aprendizagem à medida que se constrói uma relação mais próxima em que o aluno percebe

que o professor também tem uma história de luta, que ele também pode concretizar seus sonhos. Esse momento é marcante para o aluno, uma vez que tem um exemplo de alguém bem próximo dele, que, apesar de tantos obstáculos, não deixou de sonhar e lutar por seus objetivos.

Nessa discussão em que falamos sobre EJA e trabalho, também é abordada a questão do ensino profissionalizante na EJA. Vamos acompanhar esse trecho:

- O ensino profissionalizante precisa estar dentro da EJA, exatamente para preparar o aluno para o mercado de trabalho? (Jeane).
- A crítica que faço a isso, a preparação do aluno para o mercado de trabalho por que eu entendo que a escola, não é só a preparação do aluno para o mercado de trabalho (João).

Quando trazemos a proposta de incluir o mercado de trabalho na EJA, não pretendemos excluir a formação humana, mas agregar uma à outra. A preocupação do professor João é exatamente a de que a EJA se transforme só num ensino profissionalizante, deixando de lado uma formação global dos alunos. Se a proposta fosse essa, sem dúvida, seria um problema, mas agregar uma à outra poderia ser uma alternativa para os alunos da EJA.

Finalizando o nosso terceiro encontro, segue o trecho abaixo com o professor Francisco e a professora Lília:

- O importante é não ser imediatista. Você tem que projetar a partir da realidade. Olha daqui a cinco anos estou aqui na EJA. E daqui a cinco anos. Você vai estar aonde? (Lília).
- Tem concurso, a gente tem que mostrar isso pra ele (Francisco).
- ‘Ah! Professor eu estou com 45 anos’, meu amigo, há situações que impediram você, pense daqui pra frente. Você não tem ‘maetrocina’, nem ‘paitrocina’ (Francisco).
- É, mas tem Prouni⁹ [Programa Universidade para Todo], tem Fies¹⁰ [Fundo de Financiamento Estudantil] (Lília).

O professor Francisco faz um depoimento de como procura motivar seus alunos a continuar estudando, a estabelecer metas de estudo, projetos de vida, que, apesar das dificuldades, precisam continuar, buscando algo melhor para suas vidas. Os alunos da EJA precisam dessa motivação, já que suas barreiras diárias são pesadas: acordam muito cedo, andam em ônibus superlotados, dormem tarde, mal têm tempo para se alimentar e têm pouco contato com a família.

⁹ Programa do governo federal de financiamento para alunos de baixa renda.

¹⁰ Programa do governo federal de financiamento universitário.

Para suportar todas essas barreiras, mais os problemas cotidianos que vão surgindo e continuar a surgir, os alunos precisam de professores que os ajudem, que incentivem, que lutem com eles para que permaneçam na escola até a conclusão dos estudos, visto que os obstáculos que enfrentam deixam muitos pelo caminho.

A evasão na EJA ainda é enorme e um dos fatores mais difícil de ser vencido, justamente porque a carga do aluno é muito grande. Muitos não conseguem aguentar, por isso, ficam pelo caminho. Depois de um tempo, devido à necessidade do estudo, acabam por retornar, tentar mais uma vez, vencer as dificuldades e concluir os estudos.

Muitos permanecem, conseguem vencer todas as barreiras com bastante persistência, pois acreditam que são capazes de transformar a própria história, vencem as dificuldades em vez de serem vencidos por elas. Esses alunos são exemplos de luta, mostram que as dificuldades existem para serem superadas, para nos deixar mais fortes. Depois que saem da EJA, continuam os estudos, buscando traçar metas para realizar seus sonhos.

Após o fim de mais do último encontro prático, trago a fala de alguns professores sobre o que são esses encontros para eles. O professor Adsney diz: “É bom trocarmos idéias. Eu que tenho um ano só em EJA, ter uma visão mais ampla do que é o trabalho com EJA. Seria necessário. A coordenação deveria ter esse papel também” (entrevista). Com esse depoimento o professor confirma a necessidade desses encontros para ampliar a visão em relação à EJA, por ter só um ano trabalhando com esses alunos, percebe que há mais necessidade desses encontros.

Fala da professora Lília (geografia) em relação aos encontros: “Acho válida essa discussão que a gente está promovendo. Acho que nas coordenações, aí que podemos fazer junto com os colegas da nossa área, da nossa escola [...]” (entrevista). A professora reconhece que as discussões realizadas nos encontros práticos são válidas, concordando que é na escola, junto com os colegas que podem fazer transformações. No que se refere aos encontros: “Acho que deveria fazer esse debate constantemente nas coordenações. Acho que teria um resultado positivo” (entrevista). A educadora entende ser importante a realização de discussões nas coordenações, que teriam um bom resultado ao andamento do trabalho. Sobre os encontros práticos, a professora diz: “Foi a primeira vez que tive a oportunidade de discutir realmente” (entrevista). Ao ouvir isso, penso que a pesquisa atingiu seu objetivo, pois oportunizou ao professor discutir a sua práxis e a problemática que envolve a EJA no seu próprio local de trabalho, nas coordenações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, realizei os encontros práticos com os professores da EJA, terceiro segmento (ensino médio), no CEF 02, uma escola pública, localizada no Paranoá DF. Nesses encontros, fizemos um exercício de discussão da práxis existencial político-pedagógica nas coordenações pedagógicas da área de humanas.

Os encontros práticos dão indícios de transformação nos sujeitos ao perceberem a necessidade de um coletivo atuante dentro da escola, que discuta e planeje ações para enfrentar a problemática cotidiana, para que esse grupo faça as coisas acontecerem dentro da escola, na medida em que se propõe a pensar a escola e a problemática que a envolve.

Esses encontros práticos são um momento de oxigenação para o professor, necessários ao bom andamento do seu trabalho. Percebo na fala dos sujeitos indícios de transformações no professor ao ampliar a visão sobre a EJA, e que precisam discutir a sua práxis e a sua escola.

Fazendo a análise a partir de mim, penso que esses dois anos foram de transformação pessoal, profissional e humana de repensar ideias, repensar o que sou. Entendo que esses encontros, de alguma forma, proporcionam isso: o repensar do que sou, do que estou buscando, do que acredito.

Esses encontros práticos constituem uma aventura da construção do conhecimento coletivo com um grupo de educadores, num determinado local, onde as trajetórias profissionais se encontram. O que ocorre nesse período é imprevisível, uma vez que são seres humanos diferentes, complexos, singulares que se reúnem, buscando um conhecimento construído na pluralidade, na partilha de suas histórias, experiências, opiniões e perspectivas.

É algo realmente fascinante, aventurar-se na construção coletiva do conhecimento, pois é percebendo as diversas visões de mundo que poderemos ampliar a nossa. Só conseguimos ver do lugar em que estamos, dentro das limitações do que somos, do que conhecemos, mas quando vamos ao encontro do outro, nossa visão se alarga. Podemos ver com nosso olhar e com o do outro, com o que nos é partilhado, de forma dialógica.

Esse processo de responsabilizar-se pela própria emancipação se dá nos encontros nos quais os professores exercem a crítica, o raciocínio a partir do pensamento de alguns teóricos (ver anexos) que situam o público para o qual trabalham. Entendendo aqui que essa

reflexão crítica pode gerar uma libertação provocada pelo próprio grupo quando se permite refletir questões com os colegas que muitas vezes não tem oportunidade de fazê-lo.

Conhecer de perto o contexto atual do CEF 02 e da problemática enfrentada por quem lá trabalha, como chegam às políticas públicas na base, formuladas muitas vezes por pessoas que lá nunca foram ou estão longe da sala de aula, para serem executadas por quem está na lida diária, a quem, muitas vezes, é negado o direito de participar, opinar, criticar, pensar. Pelo contrário, só têm o dever de receber e cumprir o que lhes é determinado, como se não fossem seres pensantes, mas executores de normas. É essa visão equivocada da escola, do educador que busco repensar com esse trabalho de pesquisa.

A alternativa aqui proposta é justamente fazer com que essa formação ocorra na escola no horário de coordenação, envolvendo os professores daquela escola específica. Para que a discussão possa levar a melhoria àquele contexto, é preciso promover a formação no ambiente escolar, no horário de trabalho do professor.

A discussão deve propor-se a buscar ações dentro da própria escola a partir da ação-reflexão-ação feita por aquele grupo de professores, devido ao fato de terem só um dia para coordenar. Esse encontro poderia ser feito a cada quinze dias ou uma vez por mês, conforme fosse melhor para o grupo, devendo estar previsto no cronograma de trabalho a ser desenvolvido na coordenação durante o ano letivo que se inicia, em dias alternados, para que todos possam participar. Cada área teria um dia específico de coordenação – se for oferecido só em um dia da semana, só atenderá a uma área, e as demais não poderão participar. Por isso, é importante buscar fazer um encontro por mês com cada área, para que assim atinja a todo o grupo da escola.

O que ocorre muitas vezes com a falta de professores nos cursos de formação é o fato de ocorrerem longe da escola com professores de escolas diferentes que não podem direcionar a discussão aos problemas e soluções específicos de uma escola, o que pode gerar um desestímulo no professor, por achar que esses cursos podem estar sendo inúteis para a realidade em que atuam.

Tendo em vista todas essas questões, precisamos repensar o local, o horário e o tipo de formação que está sendo oferecida aos professores, com o fim de que possa ser melhorada, redimensionada, para que atinja o seu fim: melhorar a qualidade do atendimento aos alunos da

EJA, dando o apoio ao professor no que for necessário para o desenvolvimento do seu trabalho.

Realizar esses encontros com os professores da EJA do terceiro segmento superou todas as minhas expectativas. Foi uma experiência enriquecedora. Poder conversar com os colegas, discutir nossa prática, nossa percepção do nosso trabalho, o que pensamos a respeito do cotidiano.

Penso que esta pesquisa poderá contribuir para pensarmos um pouco mais sobre a formação de professores da EJA, mais especificamente a formação continuada em serviço, principalmente que seja realizada no local de trabalho, com o grupo de professores da referida escola, que discutiram os problemas a ela atinentes. Buscar com essa discussão teórico-prática melhorar a qualidade de ensino da instituição em que está sendo realizada a pesquisa.

A formação continuada que ocorre hoje, na sua maioria, está desvinculada da prática, do professor, de sua escola, dos seus colegas e dos alunos. O que acontece, muitas vezes, é que essa ligação não ocorre. A temática da formação fica desvinculada da problemática vivenciada no local de trabalho, daquele grupo de cursistas que, muitas vezes, vivencia realidades diferentes, pois cada escola tem sua peculiaridade.

Ao desenvolver o curso na própria escola, o coordenador do curso poderá pensar os problemas vivenciados por aquele coletivo, usar situações-problema reais, buscando atingir metas, o que é possível ser feito à luz da práxis para melhorar o atendimento aos alunos, detectar as dificuldades a serem sanadas para que melhore a qualidade de ensino naquela escola especificamente.

As ações desencadeadas após esses momentos de discussão, que interferem na escola, nos processos educativos, são ações que envolvem o político e estão permeadas pelo poder de decisão, diante dos rumos que a escola tomará em relação à problemática enfrentada. Essas ações darão autonomia a essa escola, que poderá decidir, por si mesma, o que será possível fazer ante as dificuldades do seu cotidiano, numa atitude ativa de buscar caminhos para a sua melhoria em vez de ficar esperando que venha algo de cima para sanar problemas que podem ser resolvidos internamente.

Esta pesquisa busca vivenciar com os professores uma experiência de ação-reflexão-ação, na qual possam analisar sua própria prática, para no coletivo encontrar a força de que

precisam para solucionar problemas, questionando a si mesmo, aos outros, aos alunos, as dificuldades encontradas por eles e a escola como um todo.

Nas discussões relacionadas à prática dos educadores populares retomamos a necessidade de articulações entre o pedagógico e o político na ação educativa, que aproxime a realidade da escola; que as teorias de uma atuação transformadora da realidade ultrapassem os discursos e se concretizem nas relações pedagógicas de professores e alunos, como também na atuação dos agentes formadores que procuram intervir nas experiências educativas.

As discussões dos encontros práticos são relacionadas a ações transformadoras da escola, buscando intervir, propondo mudanças concretas que venham a contribuir com o processo de aprendizagem. Assim, não podemos pensar em uma formação que não leve os professores a discutir o político-pedagógico do seu local de trabalho, como também as mudanças necessárias para melhorar a práxis de cada professor em particular e da escola como um todo.

Não se pode continuar tendo a ideia de que formação seja apenas alguém falando e o outro escutando – um tem o saber, que é repassado para o outro –, mas pensar uma formação, em que todos contribuem, se constituem, constituindo o saber da sua práxis, dos seus estudos, da sua vida. Com isso se pode criar um coletivo que age/pensa e que respeita o pensamento/ação do outro, que entende que uma formação se baseia na troca, no diálogo, não no monólogo, no qual se acredita que só um dispõe do saber, outro não.

Todos pensam, discutem, contribuem, refletem. Se não for assim, não haverá mudança de práticas tão arraigadas, que só a ação-reflexão-ação poderá transformá-las, mexer com suas bases, construídas no decorrer da vida, na formação inicial e na experiência escolar. Só o ato de agir/refletir poderá desconstruir e reconstruir a práxis de cada sujeito, para transformá-la continuamente, a partir de novas formulações que ocorrem no decorrer da discussão/ação.

Para ocorrer essas transformações, é preciso buscar a fundamentação, o que outros já pensaram e fizeram nessa área, para com isso repensar a sua práxis. Falamos em mudar as práticas em sala de aula, levando o aluno a ser mais autônomo, mas esquecemos de fazer essas transformações nos cursos de formação, para que sejam dialógico-dialéticos.

O professor precisa exercitar a ação-reflexão-ação, o ato de pensar sobre o seu fazer, de pesquisar, de poder ser autor, escrever sobre a sua práxis, analisar o que faz em sala,

repensar suas ações à luz do que lê, do que discutem os autores da educação, no decorrer da história e atualmente, mas também do que o coletivo da escola constrói a partir disso, daquela realidade, daquele contexto, daquele grupo em particular.

Esta pesquisa, de alguma forma, buscou pensar os cursos de formação, fazendo uma experiência de formação em serviço numa perspectiva de pensar a prática também numa dimensão política por meio de um grupo de professores que exercem um poder micro através do poder de falar, de pensar, de decidir coletivamente.

Essa fala, esse discurso, essa argumentação são uma forma de exercício do poder, e através dessa discussão haverá ações de transformação daquela escola, de renovação, de inovação, mesmo de reivindicação por condições melhores de trabalho. Quando as pessoas se dispõem a agir/pensar surgem inúmeras formulações que poderão gerar transformações em cada indivíduo, como também em todo o coletivo.

Toda categoria profissional necessita de um grupo de oxigenação, no qual possa colocar suas angústias, seus sucessos, discutir toda a problemática que envolve seu campo profissional e os impasses que encontra para avançar. É o que esse espaço de ação-reflexão-ação busca proporcionar dentro da escola, o que não é fácil de ser construído, mas é algo que se deve buscar, pelo desenvolvimento humano e profissional que poderá proporcionar.

É imprescindível que uma formação continuada em serviço inclua o aspecto dialógico/dialético, pois a escuta, a fala, o pensamento, a argumentação e a contra-argumentação são necessárias à construção do conhecimento coletivo e com ele buscar transformações, novos caminhos.

A escola que possuir um grupo prático como esse, trilhará o caminho da autonomia e da melhoria no ensino. Cada escola precisa ter seu grupo de estudo, de formação continuada, que estará sempre recebendo pessoas que possam contribuir com sua pesquisa, com seus estudos, com seu conhecimento para o crescimento do grupo, dessa instituição em particular.

Os professores que conseguem manter um grupo de discussão da práxis em cada escola terão cada vez mais sede de conhecimento, porquanto estarão sendo instigados a ler, a agir/pensar, a refletir, a pesquisar no seu próprio ambiente de trabalho. Isso, sem dúvida, trará ao trabalho educativo um caráter cada vez mais profissional, técnico, uma vez que o estudo contínuo é indispensável para a atuação pedagógica. Assim, a formação continuada deve ser

permanente, não pode ocorrer de forma esporádica. Ela precisa estar presente no cotidiano da escola, no cronograma de trabalho de cada ano letivo.

Essa experiência prática não só veio ao encontro do que eu vinha almejando, na verdade ela superou o que havia planejado inicialmente, também por ser no terceiro segmento da EJA algo novo na minha experiência, pois não havia trabalhado com esse segmento antes. E a resposta que tive do grupo em termos de análise e participação crítica foi bastante interessante e surpreendente, pelo interesse demonstrado na discussão e pela abertura do grupo em participar de uma pesquisa dessa natureza.

Ela só veio a confirmar a necessidade desse espaço na escola, que precisa ser gerado, ser motivado, buscar a permanência dessa ação-reflexão-ação como forma de oxigenação, de motivação, estímulo, mesmo de renovação de energias, pois necessitamos dessa troca constante, para afirmar o que somos, para repensar nossos conceitos, rever nossas ideias, olhar nossa trajetória como algo que foi construído com muita luta, com muita garra.

Para melhorar a autoestima dos profissionais da educação, que devem ser respeitados, pois estão em constante luta pela profissionalização, pela valorização por fazer um bom trabalho, mesmo diante de tantas adversidades que a profissão impõe. Por isso, é importante criar estratégias como essa de apoio ao trabalho dos professores, para que saibam que não estão sozinhos, que têm um grupo no qual podem se colocar, falar, ouvir, partilhar angústias, como também experiências positivas, assim como negativas, bem como desenvolver uma escola pública diferente na qualidade e nos resultados.

O grupo ação-reflexão-ação não pode ficar preso em si mesmo. Precisa ter abertura para receber profissionais externos, que possam contribuir na discussão com seus conhecimentos, com pesquisas, com experiências que tenham vivido com seus alunos, que deram bons resultados, ou com seu grupo de professores. Essa abertura trará novas forças para a escola, que gerará ideias que poderão se transformar em uma ação efetiva de mudança do ambiente escolar, bem como desenvolverá uma escola pública diferente na qualidade e nos resultados.

Espero que esta pesquisa venha a ser justamente um suporte para o professor, uma alternativa, algo novo que possa transformar o interior de cada escola, pois a função da pesquisa-ação é justamente buscar caminhos que melhorem o que está posto. Desenvolver juntos alternativas de mudanças, de oxigenação da escola, do grupo que lá trabalha, que passa

parte de suas vidas, nesse ambiente, que não pode ser só de desgaste constante, a ponto de o profissional adoecer.

A escola deve ser um local que promova constituição profissional, mas também humana. Somos um todo, precisamos estar em harmonia conosco para estar bem saudáveis. E esse grupo também nos ajuda nesse equilíbrio, pois ao falar das dificuldades, dos problemas que encontramos no dia a dia da escola, estes vão perdendo a dimensão, até não mais existirem.

No entanto, se não temos com quem partilhar a carga, ela fica muito pesada, os problemas se acumulam, vêm a desmotivação, o cansaço, até mesmo a doença no profissional, algo que atinge grande parte dos professores. Por isso, há necessidade urgente de termos na escola momentos que recarreguem nossas baterias.

Vejo nesses encontros uma forma de nos restabelecer, nos reconstituir, pois precisamos nos comunicar, dialogar, trocar. É assim que constituímos a nossa identidade profissional, afirmamos quem somos, repensamos o que acreditamos ao ouvir um posicionamento diferente do nosso, um olhar de outro ângulo, para que não fiquemos limitados ao nosso próprio olhar.

A formação humana, assim como formação profissional, constitui-se na construção coletiva de saberes, de ideias, de propostas novas que surgem quando todos pensam e agem juntos, quando um complementa a ideia do outro, quando podemos criar juntos novas perspectivas, novos rumos. Tudo isso nos renova, nos tira da rotina que muitas vezes acaba com a motivação de alunos e professores de buscar criar coisas novas, a partir do que está posto. Isso tudo pode ser mais fácil quando pessoas agem/pensam juntas.

Sentir que estamos transformando dentro da escola é nos sentirmos, vivos, atuantes, ativos. Fala-se muito em proporcionar inovação ao aluno, mas para que esta chegue ao aluno é preciso que vivencie primeiro com o professor. Dessa forma, ele pode levar para sua sala mais leveza, pois pode compartilhar com seus colegas o que tem vivido em sala, nas turmas em que trabalha – às vezes, o colega fala algo que de alguma forma pode gerar novas ideias/ações que poderiam desenvolver na sua sala, com seus alunos. Então compreendo que esses encontros proporcionam isso.

Esses encontros não devem ser uma carga a mais para o professor. Pelo contrário, deve ser um momento que alivie esse peso que a rotina e a correria geram em cada professor e

professora. Em primeiro lugar, precisamos ver o professor como um ser humano, que, como qualquer outro, tem problemas, angústias, frustrações, mas também alegrias e realizações. E tudo isso faz parte do profissional que atua na escola. Sendo assim, deve ser visto como um todo. Nesses encontros práticos, ele pode ser ele mesmo e falar espontaneamente sobre o que atrapalha o andamento de seu trabalho.

Creio que essa liberdade já conquistamos, mas precisamos de um espaço no qual possamos exercitar isso, e foi o que essa pesquisa-ação se propôs a fazer – esse exercício no interior da escola. E o professor percebe a necessidade de estarmos conversando sobre a problemática político-pedagógica que envolve a escola, para que possa ter uma dimensão mais ampliada da EJA e de tudo o que a envolve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A BÍBLIA AVE MARIA. 64. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 2006.

ANGELIM, Maria L. P. A extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-Mec/UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/df/>>. Acesso em: 26 jun. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBIER, René. *A pesquisa ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei S/N. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011- 2020, enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 27 jun. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 26 jun. 2011.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 jun. 2011.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de nove de junho de 2004, e 10.845, de cinco de março de 2004; e dá outras providências. Brasília-DF, 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_atoem:2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: cinco set. 2011.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Sistema de Informações Estatísticas do Distrito Federal – SIEDF. *Informações econômicas da região administrativa VII*: Paranoá. Brasília, 2011.

CONFINTEA VI – Conferência Internacional de Educação de Adultos. Enfatiza o papel central da educação e aprendizagem de adultos nos programas internacionais em educação e desenvolvimento, especialmente aqueles concernentes ao desenvolvimento sustentável. Belém, Brasil, 1.º dez. 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/pt/confinteavi/single-view/news/adult_education_conference_seeks_to_make_lifelong_learning_a_reality_for_all/back/5446/cHash/bca0ee5cbe/>. Acesso em: 26 jun. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.º 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidas por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_content&view=article&id=12992: diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323: orgaos-vinculados>. Acesso em: 26 jun. 2011.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 1972-1990. Trad. de Peter Pál Pelbart, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, v. II, 2004. p. 267-280 escrito em 1875/187, segundo publicação de 1952.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONTANA, Roseli A. C. *Como nos tornamos professoras?* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FÓRUM EJA 2010. Acesso: 7 jul. 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).

_____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, Sérgio (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1988)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HESS, Remi. *Produzir sua obra: o momento da tese*. Apresentação de Christine Delory-Momberger, Série Pesquisa 11, tradução Sérgio da Costa Borba e Davi Gonçalves, Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 187 p.

LÜCK, Heloísa *et al.* *A escola participativa: o trabalho do gestor escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Economistas, 1996.

_____. ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal, Porto Alegre: L&PM, 2011.

MATA, Roberto da. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Educação para jovens e adultos*. Ensino Fundamental. Proposta curricular. 1.º segmento. São Paulo/Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria GM/MEC nº 919, de 22 de setembro de 2009. Divulga os resultados do Censo Escolar de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 set. 2009, Sec. 3, p. 9. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?Data=23/09/2009&jornal=1&pagina=9&totalarquivos=704>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MORIN, Edgar. *Ciência e consciência*. Tradução de Maria Alice Sampaio Dória. 12. ed. rev. e mod. pelo autor, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. *O método 05: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina 2005. 312 p.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2002.

PROPOSTA Pedagógica do CEF 02 do Paranoá, 2010.

REIS, Renato H. dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. (Tese de Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

_____. *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação. Alfabetização de jovens e adultos.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA.* Porto Alegre,

SOARES, Leôncio. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.

_____. *O caminho da alfabetização de jovens e adultos da Vila Paranoá.* Brasília: Faculdade de Educação, UnB, 1990. Mimeo.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, Leo S. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* Havana: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: Vygotsky, Leo S. *Teoria e método em psicologia,* São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 230-417.

ANEXO – Autorização



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, professor (a) do Centro de Ensino 02 do Paranoá, da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, autorizo a utilização e divulgação da pesquisa “A práxis existencial político-pedagógica do educador da EJA no CEF 02 do Paranoá”, em trabalhos científicos e em *sites* apropriados, sob responsabilidade da professora Jeane Chagas de Sousa, pesquisadora e participante da pesquisa acima citada.

Assinatura do participante

APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa I

PERFIL

Professor 01

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: _____
4. Estado civil: _____
5. Origem: _____
6. Reside: _____
7. Ingressou na SEDF: _____
8. Tempo de SEDF: _____
9. Tempo de EJA: _____
10. Função: _____
11. Função atual: _____
12. Carga horária: _____
13. Turnos: _____
14. Outras funções que exerceu: _____
15. Outras funções fora da SEDF: _____
16. Formação: _____
17. Instituição: _____
18. Outros em outra área ou na sua _____
- 18.1 Curso 1: _____
- 18.1.1 Instituição: _____
- 18.1.2 Modalidade: _____

18.1.3 Duração: _____

18.2 Curso 2: _____

18.2.1 Carga horária: _____

18.2.2 Modalidade: _____

18.1.3 Duração: _____

APÊNDICE C – Instrumento de Pesquisa III

Professor: _____

Disciplina: _____

Formação: _____

ENTREVISTA I

1. Fale um pouco sobre o seu trabalho com EJA? Dificuldades, avanços...

2. No seu trabalho com EJA inclui a dimensão política?

3. Em que medida a sua vida de alguma forma se entrelaça com o trabalho realizado na EJA.

4. Na sua formação inicial você fez alguma disciplina relacionada à EJA. Se sim, fale sobre ela, se não, sentiu essa necessidade ao iniciar o trabalho com EJA.

5. Após sua formação inicial foi oportunizado formação continuada na escola ou em outros locais. Sente que há essa necessidade para dar suporte ao seu trabalho na sala de aula.

6. Com relação à valorização financeira, no atual plano de carreira do DF. Acha que estimula e motiva o professor a buscar uma formação continuada em nível de especialização, mestrado e doutorado ou mesmo em cursos de menor duração.

7. Quanto aos cursos menores de formação continuada, quais os problemas que podem ser identificados, eles dão suporte ao trabalho do professor em sala de aula, sente que eles têm cumprido esse fim. Explique.

8. Que mudanças poderiam ocorrer nos cursos de formação oferecidos aos professores da rede, para que possam ser melhorados e mais professores possam se interessar?

9. A que você atribui o desestímulo do professor em fazer cursos de formação continuada, acadêmicos ou não?

10. Nós vivemos a era do conhecimento, ele está em constante evolução, avança rapidamente. Diante desse quadro é possível o professor permanecer só com formação inicial, sem se atualizar, sem refletir sobre sua práxis e ainda ser um bom profissional? Justifique.

11. Os cursos de formação da forma como são organizados possibilita discutir assuntos relacionados à sua escola? Foi possível adaptar o conhecimento adquirido nos cursos as suas aulas, no contexto da escola em que trabalhava ou trabalha. Explique.

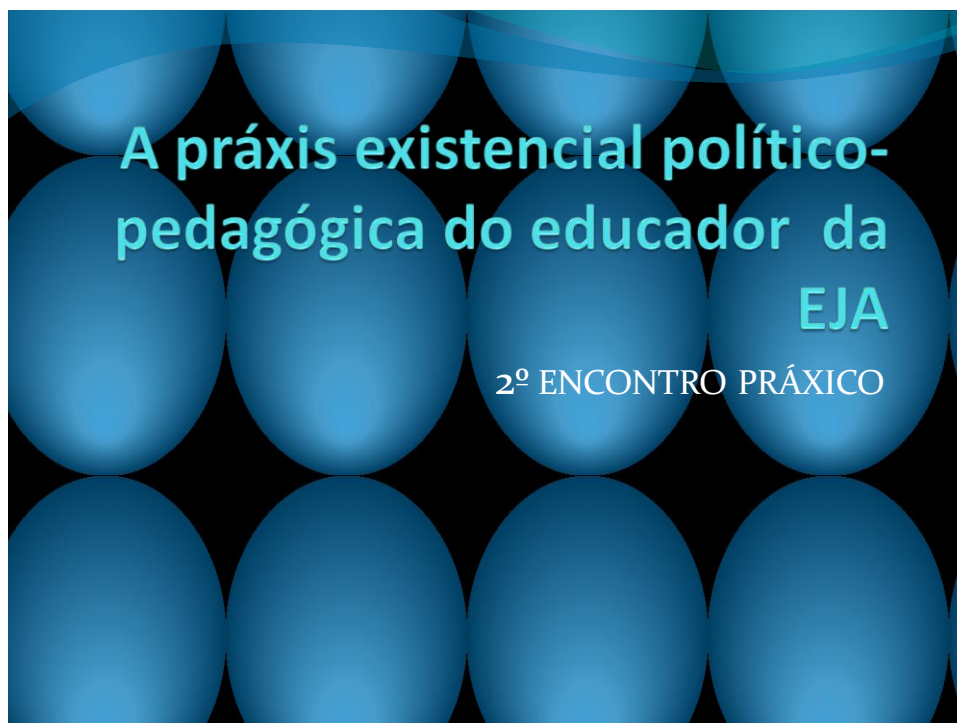
12. Faça uma análise sobre a formação continuada seja em cursos de duração menor ou acadêmica, caso não tenha feito, faça uma análise geral a partir da sua experiência na SEDF, essa formação nos diversos níveis tem contribuído efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no geral em cada escola em particular, há uma transformação no trabalho do professor. Justifique.

13. Há algo que não foi perguntado, mas você considera relevante a essa discussão.

14. Qual o suporte que necessita para ter as condições ideais para se trabalhar como EJA?

15. Já participou de algum grupo de discussão sobre as especificidades do trabalho realizado com EJA.

APÊNDICE D – Instrumento de Pesquisa IV



Dimensão política do trabalho com a EJA

- Freire (1996, p. 123) destaca:
- O educador de classes populares tem que **antes de tudo ouvir o seu aluno, valorizando o conhecimento que já possui**, para que a partir dele possa ampliar sua visão de mundo, pois ‘o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que dessa forma, **não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados**’.

Dimensão política do trabalho com a EJA

Sobre o assunto, Freire (2005, p. 40) assim se manifesta:

- O opressor só solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele os oprimidos deixam de ser designação abstrata e **passam a ser homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida.** Só na plenitude deste ato de amar, na sua existenciação, na práxis, se constitui a **solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa.**

Dimensão política do trabalho com a EJA

- O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 vem somar, discutindo metas importantes para a EJA, como a n.º 8, que se propõe a [...]
- [...] **Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo** para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à **redução da desigualdade educacional (PNE, 2011-2020).**

Dimensão política do trabalho com a EJA

- VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), que no seu preâmbulo, item 07 (2009, p. 6), afirma que:
- O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. **Aprendizagem ao longo da vida, 'do berço ao túmulo'**, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver com os outros.**

Dimensão política do trabalho com a EJA

- Para (LÜCK *et al.*, p. 82),
- [...] **toda pessoa tem o poder de influência** sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta da consciência dessa interferência resulta em uma **falta de consciência do poder de participação** que tem, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar.

Dimensão política do trabalho com a EJA

Haddad (2002, p. 32),

- Nas discussões relacionadas à prática dos educadores populares retoma-se a necessidade de articulações entre o **pedagógico e o político** na ação educativa que aproxime a realidade da escola; que as teorias de **uma atuação transformadora da realidade ultrapassem os discursos e se concretizem nas relações pedagógicas** de professores e alunos, mas, também, na atuação dos agentes formadores que procuram **intervir nas experiências educativas**.

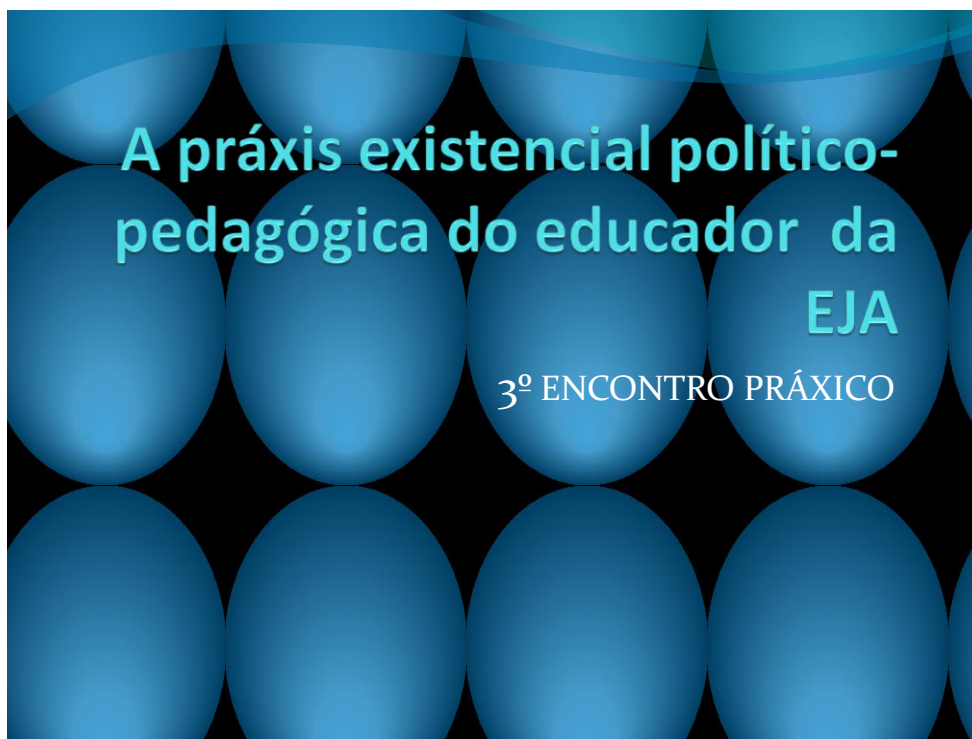
Dimensão política do trabalho com a EJA

- [...] **todo poder assegura o exercício de um poder**, cada vez mais se impõe a necessidade do poder se tornar competente. Vivemos cada vez mais sob o domínio do perito. Mais especificamente, a partir do século XIX, todo **agente do poder vai ser um agente de constituição de saber**, devendo enviar aos que lhe delegaram um poder, um **determinado saber correlativo do poder que exerce**[...] (Machado, in Foucault, 1979)

Dimensão política do trabalho com a EJA

- **Onde há poder, ele se exerce.** Ninguém é propriamente falando, seu titular, e no entanto **ele sempre se exerce em determinada direção**, com uns de um lado e outros de outro: não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. [...] **Cada luta se desenvolve em torno de um foco em particular de poder** (um dos inúmeros pequenos focos de poder, pode ser um pequeno chefe, [...], um diretor de prisão, um juiz, um responsável sindical, um redator chefe de um jornal).
- Foucault (1979, p. 75): “A partir das **lutas quotidianas** e realizadas **na base** por aqueles que tinham de debater nas malhas mais finas da **rede de poder**”. O poder precisa ser exercido pela base no dia a dia de cada escola, **na práxis de cada professor e professora**. São pequenos focos de poder como afirma Foucault.

APÊNDICE E – Instrumento de Pesquisa V



EJA E O MUNDO DO TRABALHO

Freire (2005, p. 41),

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

“o que distingue o trabalho animal do trabalho humano é que este é consciente e proposital” (BRAVERMAN, 1987, p. 50).

EJA E O MUNDO DO TRABALHO

ENGELS, Friedrich (1952). “O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem.”

Conforme as necessidades humanas iam evoluindo, o trabalho ia se transformando. Para Engels o trabalho

- *“é a primeira condição básica para toda a existência humana, e isto em tal grau que, em certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.* (1952, p. 269)
- *“ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado o desenvolvimento do trabalho ao multiplicar casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade”* (idem p. 271)

EJA E O MUNDO DO TRABALHO

Para Engels , o que transformou o cérebro do macaco em cérebro humano foi

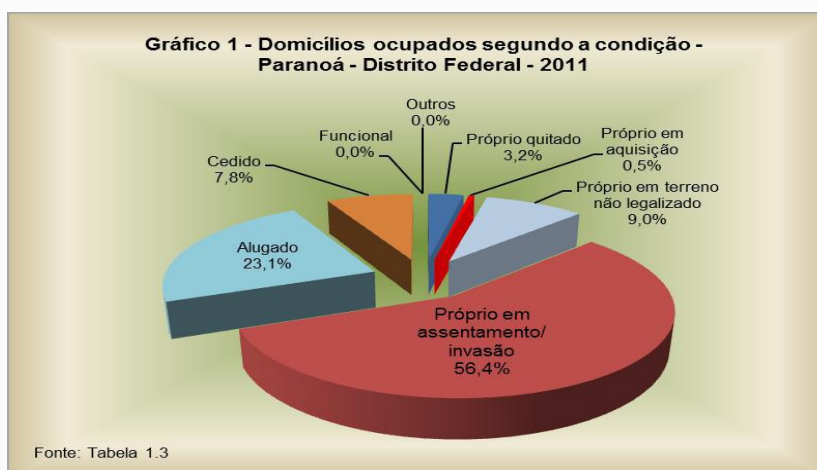
“o trabalho, e depois dele e com ele, a palavra articulada”. (1952, 272)
“o rápido processo de civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens acostumam-se a explicar os seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação nas suas necessidades.” (idem, p. 275)

“os homens que, nos séculos XVII e XVIII haviam trabalhado para criar a máquina a vapor, não suspeitavam que estavam criando um instrumento que, mais do que nenhum outro, haveria de subverter as condições sociais em todo o mundo e que sobretudo na Europa, ao concentrar a riqueza nas mãos de uma minoria e ao privar de toda a propriedade a imensa maioria da população (...)”. (idem, p. 278)

EJA E O MUNDO DO TRABALHO



EJA E O MUNDO DO TRABALHO



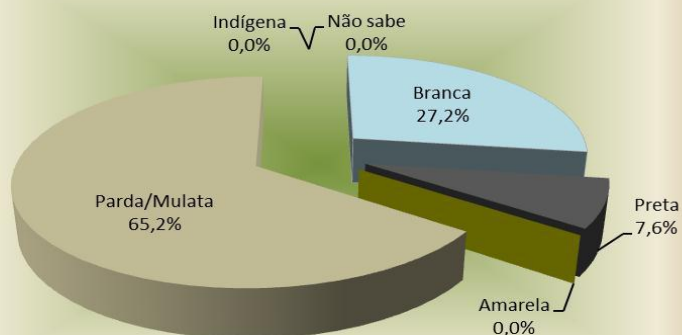
EJA E O MUNDO DO TRABALHO

Tabela 3.5 - População segundo a religião declarada - Paranoá - Distrito Federal - 2011

	Nº	%
Não tem religião	2.698	5,8
Católica	26.607	57,1
Evangélica tradicional	10.498	22,6
Evangélico pentecostal	5.376	11,6
Espírita	586	1,3
Budista	195	0,4
Oriental	-	-
Origem afro	-	-
Outras	156	0,3
Não sabe/não quer informar	411	0,9
Total	46.527	100,0

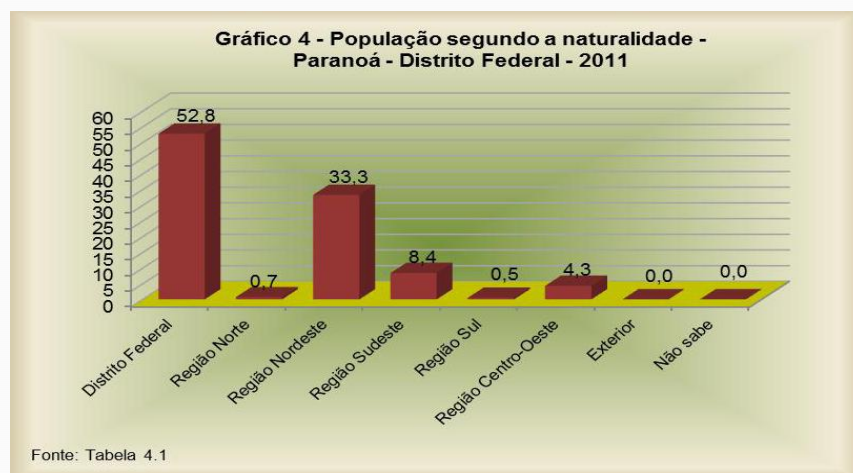
EJA E O MUNDO DO TRABALHO

Gráfico 3 - População segundo a cor ou raça declarada - Paranoá - Distrito Federal - 2011

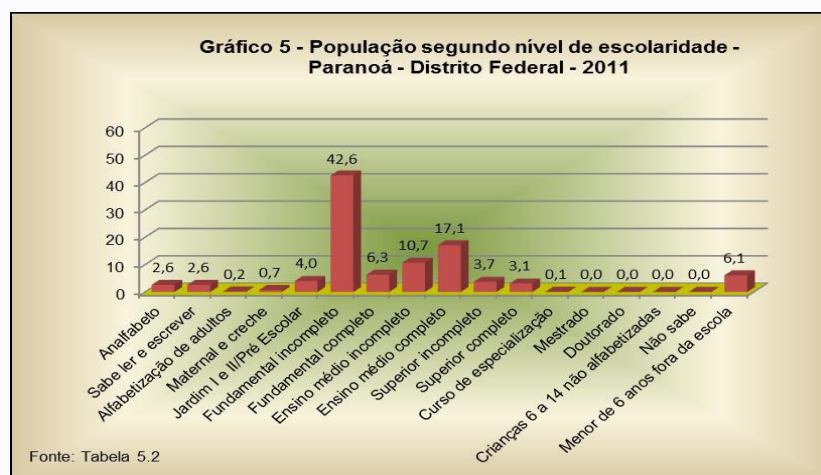


Fonte: Tabela 3.3

EJA E O MUNDO DO TRABALHO



EJA E O MUNDO DO TRABALHO



EJA E O MUNDO DO TRABALHO

Tabela 6.2 - População ocupada segundo o setor de atividade remunerada - Paranoá - Distrito Federal - 2011

Setor de Atividade Remunerada	Nº	%
Agropecuária	20	0,1
Construção civil	2.111	11,1
Indústria	235	1,2
Comércio	5.707	29,9
Administração pública federal	430	2,3
Administração pública do GDF	997	5,2
Transporte	802	4,2
Comunicação	39	0,2
Educação	547	2,9
Saúde	176	0,9
Serviços domésticos	2.444	12,8
Serviços pessoais	391	2,0
Serviços de creditícios e financeiros	39	0,2
Serviços comunitários	-	-
Serviços de informática	117	0,6
Serviços de arte/cultura	20	0,1
Serviços em geral	1.662	8,7
Outras atividades	3.362	17,6
Não sabe	-	-
Total	19.099	100,0

EJA E O MUNDO DO TRABALHO

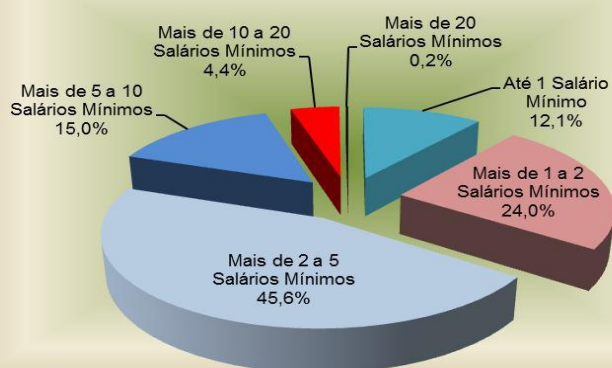
Tabela 6.3 - População ocupada segundo a posição na ocupação - Paranoá - Distrito Federal - 2011 Posição na Ocupação

	Nº	%
Empregado com carteira de trabalho	10.828	56,7
Empregado sem carteira de trabalho	2.444	12,8
Empregado temporário	59	0,3
Serviço público e militar	1.095	5,7
Conta própria (Autônomo)	4.262	22,3
Empregador	98	0,5
Estagiário	313	1,6
Cargo comissionado	-	-
Trabalhador não remunerado	-	-
Não sabe	-	-
Total	19.099	100,0

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Paranoá - PDAD 2011

EJA E O MUNDO DO TRABALHO

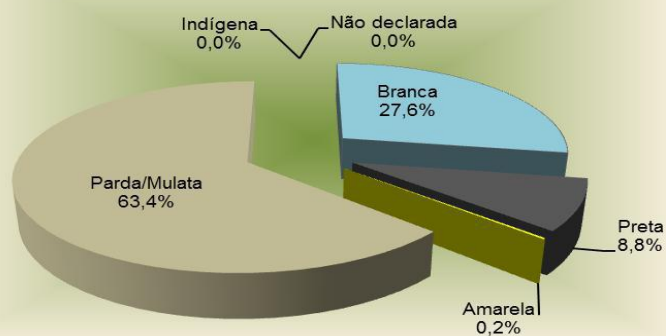
Gráfico 6 - Distribuição dos domicílios ocupados segundo as Classes de Renda Domiciliar - Paranoá - Distrito Federal - 2011



Fonte: Tabela 6.10

EJA E O MUNDO DO TRABALHO

Gráfico 7 - Distribuição dos responsáveis pelos domicílios segundo a cor e/ou raça declarada - Paranoá - Distrito Federal - 2011



Fonte: Tabela 9.3

EJA E O MUNDO DO TRABALHO

Evolução de alguns Indicadores Socioeconômicos - Paranoá – 2004/2011 Indicadores Socioeconômicos

	2004	2011
Renda Domiciliar (em Salários mínimos)	5,2	3,6
Renda Per capita (em Salários mínimos)	1,2	0,9
Nº médio de moradores por domicílio	4,3	4,0
% de chefes de domicílio do sexo feminino	28,6	33,2
% de analfabetos	4,5	2,6
% de moradores com nível superior completo	3,5	3,2
% de domicílios próprios	67,8	69,1
% de domicílios de alvenaria	94,0	98,2
% de domicílios com computador	18,6	40,1
Índice de Gini1	0,515	0,407

EJA E O MUNDO DO TRABALHO

