



Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

MEU AMANHECER VAI SER DE NOITE

**Uma reflexão sobre formação de professores de biologia
para a Educação de Jovens e Adultos**

Antônio Cláudio de Araújo Júnior

**Brasília
2019**



Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

MEU AMANHECER VAI SER DE NOITE
Uma reflexão sobre formação de professores de biologia
para a Educação de Jovens e Adultos

Antônio Cláudio de Araújo Júnior

Orientadora:
Maria Luiza Gastal

Linha de Pesquisa:
Narrativas, Cultura e Saberes na formação de Professores

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade de Brasília, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências.

Brasília
2019

Folha de Aprovação

Comunicamos a aprovação da Defesa de Tese do (a) aluno (a) **Antônio Cláudio de Araújo Júnior**, matrícula nº **15/0163096**, intitulada “***Meu amanhecer vai ser de noite: Uma reflexão sobre formação de professores de biologia para a Educação de Jovens e Adultos***”, apresentada no (a) Auditório Azul do Instituto de Química (IQ) da Universidade de Brasília (UnB) em 5 de novembro de 2019.

Prof.^a Dra. Maria Luiza de Araújo Gastal
Presidente de Banca (IB/UnB)

Prof.^a Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias
Membro Titular (FE / UnB)

Prof.^a Dra. Maria Rita Avanzi
Membro Titular (IB/UnB)

Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez
Membro Titular (UBA INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Roberto Ribeiro da Silva
Membro Suplente (IQ/UnB)

Em 5 de novembro de 2019.

Agraciado e agradecido muito...

Esta tese só se fez possível por uma rede de solidariedade, afeto, apoio e confiança, recebidos de tantas pessoas, que qualquer tentativa de agradecimento já nasceria fadada à injustiça. Mesmo assim, eu não abro mão de citar algumas dessas pessoas, a quem serei para sempre agradecido...

À professora *Malu*, por mediar e inspirar desde o início meu encontro com o ensino de biologia, com a EJA e com a formação de professores; e por mais de dez anos ter me mostrado as várias dimensões que a palavra “orientadora” pode ter.

À professora *Maria Rita Avanzi*, pelas parcerias e pelos diálogos que me colocaram em contato com alguns dos autores, das perspectivas e das epistemologias que se fizeram centrais neste texto.

Ao professor *Daniel Suárez*, pela solidariedade com este trabalho, desde o processo de qualificação; e, a exemplo do que se passa na edição pedagógica, ter me ajudado a dizer melhor o que eu queria dizer.

À professora *Paula Cobucci*, que me honrou com seu aceite em participar da banca examinadora desta tese e pelo privilégio de poder contar com seu olhar competente e generoso.

Ao professor *Roberto Ribeiro da Silva*, pelo olhar criterioso e crítico com esta tese, que contribuiu para que ela fosse mais acessível para leitores de outras áreas e com outras metodologias de pesquisa.

Ao professor *Wildson* (em memória), por sua luta por uma educação para a cidadania. Por nos acolher e nos guiar como turma pioneira do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC-UnB).

A todos os colegas do PPGEduC-UnB, em especial *Assicleide, Eleandro, Eloisa, Isabella, Jacqueline, Jair, Nilia, Paulo Vitor, Simone, Suiane, Verena, Deise, Mayara e Stella* (integrante de honra do Programa), pela companhia nessa jornada longa e cheia de intercorrências que é a produção de uma tese de doutorado. E a *Arthur Sardinha* por ter, inúmeras vezes, me socorrido nessa jornada.

Ao professor *Valdir Pessoa* por ter proporcionado meu primeiro acolhimento em um laboratório científico e ter sido minha primeira inspiração no ofício de pesquisador.

Aos professores *Fernando Fortes, Zara Guimarães, Maria Helena Carneiro, Mariana Zancul, Marcelo Bizerril, Simone Alcântara, Tiago Aguiar e Marcos Passos*, pelas conversas inspiradoras que deram forma a muitas das ideias que constam neste texto.

Às queridas colegas professoras *Edilnete, Scheila, Silvia e Therezinha* pela generosidade com que acumularam minhas funções e ministraram minhas aulas no período que passei em Genebra e no final do processo de escrita. Esta tese não seria possível sem esse apoio.

Aos colegas gestores, *Pinheiro, Paiva, Bandeira, Da Hora, Nunes e Saad*, pelos esforços institucionais empreendidos em tornar possível minha ida a Genebra.

Aos artistas *Fernando Lopes, Clara Vida e Vienno*, que coloriram este trabalho com as ilustrações de abertura dos três primeiros capítulos, feitas, com carinho, exclusivamente para esta tese.

Aos participantes desta pesquisa e co-autores das reflexões que ela traz, *Vanessa, Bruno, Ana Brígida, Gisele, Túlio, Ana Paula, Bruno, Érika, Giovana, Glauber, Iago, Izabel, Jean, Lucas, Madu, Mariana, Milla, Paulo, Raphael, Ravenna e Victória*.

A *Jessuy, Loreni, Roger, Zita, Lúcio, Idelfonso, Janaina, Vitor, Cicera* e os outros incontáveis estudantes da EJA com quem tive contato e que me ajudaram a ganhar forma enquanto professor e pesquisador.

A *Nilza Campos* pela competência com que tem me ajudado firmar um reencontro com a infância.

Ao meu pai, *Claudio*, por me ensinar que a escrita pode ser o melhor lugar para guardar as histórias que nos constituem.

À minha mãe, *Laura*, por me apresentar a EJA, antes mesmo que ela tivesse esse nome. E por ter me proporcionado a infância que tive.

À minha irmã *Natacha*, pela torcida incondicional e pelo gerenciamento das ausências que meu recolhimento teve de produzir.

A *Bia*, pelo amor, pelo abraço, e pelo apoio com que dividiu comigo essa história.

Toute ma gratitude...

Cette thèse-ci n'a été rendue possible que grâce à un réseau de solidarité, d'affection, de soutien et de confiance tellement large que toute tentative de remerciement serait toujours injuste. Malgré cela, je ne renoncerai pas à mentionner certaines des personnes, auxquelles je serai toujours reconnaissant...

À *Laurent Filliettaz* pour m'avoir accueilli à bras ouverts au sein de l'équipe Interaction et Formation; pour m'avoir ouvert les portes de l'Université de Genève et, par conséquence, de l'expérience la plus transformatrice de toute ma trajectoire, non seulement en tant que chercheur, mais en tant que sujet; pour avoir dédié son temps à m'aider à structurer les analyses; et aussi pour avoir de la sensibilité de se faire ouvert à une autre étrangère de parler et de penser la recherche.

À *Alain Girardin* pour la générosité avec laquelle il m'a reçu; pour la confiance de m'avoir donné la clé de sa propre maison; pour avoir partagé avec moi de longues et profondes explications sur le complexe système politique suisse; pour me présenter la Voie F et pour se solidariser face aux moments difficiles que le Brésil est en train de traverser.

Aux collègues de l'équipe Interaction et formation, *Isabelle Durand* (en mémoire), *Edith Campos* (membre d'honneur à l'équipe), *Stephanie Garcia*, *Vanessa Rémy*, *Marianne Zogmal*, *Dominique Trebert*, *Evelyne Berger*, *Vicky Markaki* et *Alexandra Nguyen*, pour la patience d'attendre que je cherche les mots appropriés chaque fois que l'on discutait pendant des réunions; pour avoir médié le début de mon contact avec l'analyse des interactions; pour les profitables commentaires sur mon plan de recherche; pour être des interlocuteurs dédiés à l'échange d'idées et des épistémologies.

À *Glen Regard* pour l'amitié, le soutien et les durs matchs de badminton, où il s'est révélé être un excellent entraîneur, me permettant même de gagner quelques uns.

À *Christopher Parson*, pour l'échange d'idées sur la formation, l'insertion, sur le travail de Paulo Freire et sur l'anonymat dans les récits biographiques. Pour l'accueil dans sa discipline et pour toujours m'inviter à parler. La participation au Séminaire Thématique Européen, grâce à son invitation, a été sans doute l'un des moments les plus mémorables de tout mon séjour.

À *Jean-Michel Baudouin*, pour les profitables discussions et pour le temps dédié à lire et parler sur mon travail. Je garderai toujours avec moi l'apprentissage que j'ai eu dans sa discipline.

À *Laurent Dubois*, pour m'accepter dans sa classe et partager avec moi ses ingénieuses pratiques en tant que formateur des enseignants de sciences.

Aux amis et colocataires de la Cité Universitaire, *Antoine Villière*, *Valeria Nechaeva*, *Nadine Bouali* et *Min Yong Lee*, pour l'ambiance affectueuse d'encouragement mutuel que nous avons constitué.

Resumo

Esta tese se dedica a relatar o processo de busca por uma formação inicial de professores de biologia para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que tenha como pontos de partida três compromissos: I) o de reconhecer que os estudantes da EJA são pessoas “amanhecem de noite” uma vez que a atmosfera noturna da escola pode ser considerada um espaço das outras infâncias, no sentido experiencial da palavra; II) o de reafirmar o caráter narrativo da biologia e procurar no ensino de biologia uma oportunidade de apreciar a ciência como uma produção cultural humana; e III) o de considerar a formação docente como um momento de produção de subjetividade e de invenção de nosso próprio itinerário formativo.

O material empírico foi construído no acompanhamento de licenciandos que optaram por desenvolver seus Estágios Supervisionados em salas de aula da EJA; em entrevistas narrativas com licenciandos que já tiveram algum contato com essa modalidade de educação; e nos relatos e planos de ensino elaborados em uma disciplina que concebemos e ofertamos dedicada inteiramente ao ensino de biologia para jovens e adultos. Esse material empírico produzido em cada um desses momentos foi interpretado durante uma estadia na Universidade de Genebra pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE - CAPES).

Emergiram dessas experiências, concepções sobre a biologia, a EJA e a docência, que nos permitem fundamentar uma reflexão sobre uma “pedagogia de biologia para as outras infâncias”: pensamentos e ações que aproveitem os tempos, os espaços, os sujeitos e as linguagens da EJA para ampliar nossas capacidades de leitura, releitura e reescrita do mundo.

Expressões Chave: Educação de jovens e Adultos (EJA), Ensino de Biologia, Formação de Professores, Método Biográfico.

Resumé

La présente thèse est consacrée à décrire le processus de construction d'une proposition de formation des enseignants de biologie pour une modalité d'éducation brésilienne appelée EJA (Éducation de Jeunes et Adultes) qui s'engage à trois principales idées. Premièrement, la reconnaissance que ces étudiants ont eu le courage de «faire l'aurore pendant la nuit» puisqu'ils font face au défi de reprendre leur scolarité à un âge différent de celui attendu et dans l'atmosphère nocturne de l'EJA, qui peut être considérée comme un espace des autres enfances, dans le sens expérientiel du mot. En second lieu, la réaffirmation du caractère narratif de la biologie et la défense de son enseignement comme une occasion d'apprécier la science en tant que production culturelle humaine.. Et enfin, la constatation que la formation des enseignants est un moment de production de la subjectivité et d'invention de notre propre parcours formatif.

Les données produites sont les récits autobiographiques construits dans l'accompagnement des enseignants de biologie en formation qui ont choisi de développer leurs stages supervisés dans les salles de classe de l'EJA; les entretiens narratifs avec les enseignants de biologie en formation qui ont déjà eu contact avec cette modalité d'éducation; les rapports et les plans d'enseignement élaborés par les étudiants dans une discipline, dédiée spécifiquement au enseignement de biologie aux adultes. Ces données ont été analysées au cours d'un séjour au sein de l'Université de Genève, où l'on souhaite créer des intimités avec des méthodes d'interprétation utilisées par la section de Formation des Adultes.

On a fait émerger de ce processus interprétatif les éléments qui nous permettent de fonder une proposition de pédagogie de la biologie pour les autres enfances: les pensées et les actions pédagogiques qui utilisent les temps, les espaces, les sujets et les langages de l'EJA pour élargir nos capacités de lecture, de relecture et de réécriture de cette réalité.

Expressions-Clés: Education des Jeunes et des Adultes (EJA), Enseignement de Biologie, Formation des Enseignants, Méthode Biographique.

Sumário

Pré-texto - p. 13

Capítulo 1

EJA: A necessidade de uma pedagogia para as outras infâncias

1.1 Meu amanhecer vai ser de noite - p. 19

1.2 EJA e sua cultura da exclusão - p. 23

1.3 Da adultagogia à pedagogia das outras infâncias - p. 26

Capítulo 2

Por que ensinar biologia aos adultos?

2.1 Justificativas para a inclusão das ciências naturais no currículo escolar - p. 33

2.2 O conhecimento como uma via de acesso à beleza - p. 39

2.3 As coisas de olhar e sobre como evitar que o mundo se desfaça - p. 42

2.4 A Biologia como uma ciência noturna - p. 46

Capítulo 3

Formação docente: “colocar na fôrma” ou “chegar à própria forma”?

3.1 Caminhar em direção a si mesmo - p. 51

3.2 A subjetividade na formação de professores - p. 57

3.3 A travessia entre o fazer biológico do experimento e o fazer pedagógico da experiência - p. 59

Capítulo 4

Aprender conversando: Auto-retratos falados de docentes de biologia em formação

- 4.1 As rodas de conversa nas aulas de Estágio Supervisionado - p. 61
- 4.2 Pesquisar conversando - p. 64
- 4.3 “Aprender a tornar visível o invisível” - p. 70
- 4.4 É próprio de uma conversa que ela nos leve a lugares inesperados - p. 74
- 4.5 Sobre tornar-se docente e ensinar biologia - p. 80
- 4.6 Sobre viver e pensar a EJA - p. 115
- 4.7 De peito aberto e cara limpa: Anonimato ou autoria nas narrativas? - p. 127

Capítulo 5

A PELEJA - Partilha de experiências e leituras em EJA

- 5.1 Olhar a EJA pelo que ela tem de potente - p. 133
- 5.2 Mediações em um triângulo didático - p. 142
- 5.3 A bússola da PELEJA - p. 145
- 5.4 Quadro descritivo do material empírico produzido - p. 152
- 5.5 Os participantes da PELEJA - p. 154
- 5.6 Os encontros da PELEJA - p. 157

Capítulo 6

Amanhecer de noite nas terras do relógio suíço

- 6.1 Genebra enquanto cidade educadora - p. 182
- 6.2 Vida enquanto escola de viagem - p. 184
- 6.3 Me faltam palavras - p. 187
- 6.4 Mergulho em outros sistemas de pensamento - p. 190
- 6.5 Um olho no microscópio e outro no telescópio - p. 199

Capítulo 7

Notas sobre uma pedagogia para as outras infâncias

7.1 Ignorância e Estrangeiridade - p. 207

7.2 Uma linguagem para a EJA - p. 209

7.3 Desnortear a Educação - p. 214

7.4 Saudade e esperança - p. 217

Referências bibliográficas - p. 222

Anexos - p. 230

*"O melhor da escola pública está em contrariar destinos.
Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje.
Uma escola que confirma destinos é a pior escola do mundo"*

António Nóvoa

Pré-texto

...um começo de conversa e um osso de pinguim...

Há quem diga que pensar sobre a infância acaba sempre por se misturar com pensar sobre nossa própria infância, já que é impossível falar sobre um espaço ou um tempo sem falar de si naquele espaço e naquele tempo. Seguindo essa mesma ideia, pensar a formação de professores talvez se misture com repensar nosso próprio percurso de formação docente. Por toda a minha vida adulta, eu fui professor. Uma boa parte da minha personalidade está indissociavelmente relacionada a esta profissão. Assim, acredito que não há nada feito por mim que não esteja de alguma forma contaminado pela docência. Vejo a construção deste texto e de todo o trabalho que nele resulta como uma oportunidade de conhecer os espaços e os tempos da formação docente e, no caminho, aprender mais um tanto sobre o mundo, sobre ser professor e sobre mim mesmo.

Por uma quase coincidência, este texto é escrito exatamente dez anos depois da primeira vez em que estive à frente de uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), um dia depois de tomar posse como docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Embora já exercesse, havia alguns anos, a docência sempre com algum atenuante atrás da palavra “professor”: professor monitor, professor substituto, e professor de laboratório, foi na EJA, que eu me vi pela primeira vez no papel de professor, assim, apenas professor. Foram a diversidade, os desafios e as potencialidades dessa modalidade de educação básica que me ajudaram a ganhar forma como professor. Foi pela EJA também que eu entrei no campo da pesquisa em educação científica com a produção da minha dissertação de mestrado (Araújo Jr., 2011). Em algum momento nesse percurso, percebi que a EJA tinha se tornado para mim algo muito além do meu campo de atuação docente, algo além até mesmo do meu campo de pesquisa enquanto investigador. A EJA tinha se tornado uma espécie de militância, de bandeira de luta.

Não foi fácil ser tanto um professor novato quanto um pesquisador iniciante na EJA. Um dos maiores desafios foi o de escrever sobre o que eu ainda não entendia direito, sobre o que ainda estava ganhando forma em mim. Eu ainda estou ganhando

forma enquanto professor e pesquisador. Embora seja desafiador, e até arriscado, o exercício de imersão em um campo que ainda produz em mim sentimentos de insegurança, aprendi (na pesquisa e na docência) que as situações em que nos colocamos diante da insegurança de refletir exatamente sobre o que não sabemos são momentos privilegiados de emergência de algo novo e que nos é próprio. Quando escrevemos sobre o que já sabemos, não somos nós que escrevemos. Talvez, nesses momentos, repliquemos o que já está dito. Quando escrevemos sobre o que não sabemos, escrevemos para que possamos entender. Aí sim somos nós que escrevemos, porque escrevemos o que ainda não foi dito. Inspirado na ideia atribuída a Sartre de que "*o importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós*" (Maciel, 1986), exponho neste trabalho os ecos que essas vivências me causaram e busco desenvolver a partir disso uma reflexão própria, ainda que sem contornos tão bem delimitados, sobre a maneira como a EJA pode fazer emergir concepções sobre a formação de professores de biologia.

Aprendi muito escrevendo sobre o que ainda não sabia. Aprendi justamente porque, enquanto professor, nos dispomos ao risco de passar por uma situação desconhecida, de passar por uma experiência. Experiência esta que, veremos sob a ótica do filósofo da educação Jorge Larrosa, carrega em si o "ex" do exposto; o "per" da travessia, do perigo, do pirata; e o "ência" da ciência, da vivência, da docência e da própria existência.

Quando penso nos motivos que me trouxeram a escrever este texto, recorro ao escritor Catalão Enrique Vila-Matas que, em seu livro *Bartebly e companhia*¹, enuncia uma das dimensões da escrita, a de proteger, do esquecimento e da indiferença, a experiência que vivemos:

E há mais motivos para pensar que é melhor escrever? Há pouco li *A trégua*, de Primo Levi, em que ele retrata as pessoas que estavam com ele no campo de concentração, gente da qual não teríamos notícia se não fosse por esse livro. E Levi diz que todos eles queriam voltar para suas casas, queriam sobreviver não só por instinto de conservação, mas porque desejavam contar o que haviam visto. Queriam que a experiência servisse para que tudo isso não tornasse a acontecer, mas havia mais: procuravam narrar esses dias trágicos para que não se dissolvessem no esquecimento. Todos desejamos resgatar por intermédio da memória cada fragmento de vida que subitamente nos volta, por mais indigno, por mais doloroso que seja. E a única maneira de fazê-lo é fixá-lo com a escrita. A literatura, por mais que nos apaixone negá-la, protege do esquecimento tudo isso sobre o que o olhar contemporâneo, cada dia mais imoral, pretende deslizar com a mais absoluta indiferença.

¹ 1ª Ed. Cosac & Naify; 2004

Este texto é, antes de tudo, uma maneira de preservar, do esquecimento e da indiferença, as questões e inquietações que a EJA pode causar em nós. É um esforço para manter vivas as histórias dos estudantes da EJA e dos professores iniciantes que tiveram contato com esses estudantes e com suas histórias. Gente da qual talvez não tivéssemos notícia se não fosse por esse esforço de escrita. Eu também desejo contar o que vi e não deixar que esses fragmentos de vida se dissolvam no esquecimento e na indiferença.

Imagino o que pensaria o Antônio professor e pesquisador iniciante de anos atrás, se encontrasse este texto, que traz em seu título as expressões “formação”, “professores de biologia” e “Educação de Jovens e Adultos”. Naquela época em que lhe predominavam os sentimentos de desafio e insegurança, ele poderia pensar (muito erroneamente) que um texto assim traria respostas para suas angústias ou, no mínimo, alternativas para suas dúvidas.

É pensando no Antônio do passado que eu me sinto na obrigação de dizer o mais rápido possível, que este texto não se propõe a trazer respostas. Mas se propõe, sim, a aprofundar as questões e propor ações. Para ilustrar a relação entre perguntas e respostas que este trabalho se propõe a fazer, lembro de uma história que vivenciei quando ainda era professor de laboratório.

Uma estudante de uma escola privada de Brasília me procurou no laboratório de biologia com uma dúvida. Ela abriu um estojo, retirou um osso e me perguntou a que animal pertencia. Tomado por um sentimento absurdo de insegurança, eu disse que esta era uma pergunta difícil de ser respondida só com exame visual, mas que poderíamos ter certeza de que se tratava do osso de uma ave, pelo fato de ser pneumatizado. Em seguida, mostrei as regiões que nos permitiriam identificá-lo como um fêmur. Mas disse que esse era o limite de informações que eu conseguiria só pelo exame visual: um fêmur de ave.

Ela então disse que havia trazido o osso de uma visita à Antártida e queria saber se era de pinguim. Eu disse que o tamanho do fêmur poderia até ser compatível com o de uma ave do tamanho de alguma espécie de pinguim, mas que infelizmente eu não conseguiria dar a certeza que ela queria. Eu disse que ambos conviveríamos com a dúvida.

Dias depois ela voltou a me encontrar e disse feliz que tinha conseguido a resposta. Ela disse que perguntou a outro professor de biologia da mesma escola e ele afirmou categoricamente ser um osso de pinguim.

Quando procurei o outro professor para saber qual foi o método para a identificação, ele apenas se defendeu: "Ela estava tão esperançosa em guardar um osso de pinguim, que eu preferi acabar com a dúvida e afirmar, de uma vez, que era mesmo de pinguim. Já que não tinha como saber, por que não deixá-la mais confiante com seu amuleto?".

Esta não é uma história sobre mentira, ou uma crítica à postura do professor. Até porque este não é um texto que se pretende a apontar defeitos, ou a dizer o que a escola e os professores deveriam ser e não são. Pelo contrário, é um texto comprometido a compreender. E, para compreender, é necessária a empatia. Não é difícil ser empático a um professor que, inserido em um contexto de educação que segue muitas vezes a lógica de mercado, se sinta convocado a fazer um tipo de propaganda sobre seu trabalho, suas competências e seus conhecimentos, que são vistos cada vez mais como um produto a ser vendido para a escola e, depois, da escola para os estudantes. Esta história foi trazida aqui porque tem algo a dizer sobre nossa relação com as respostas, com as soluções dadas sem a devida reflexão, sem a complexidade que deveria estar à altura de nossas perguntas.

Mesmo que aquele professor estivesse correto sobre o grupo de animais a que o osso pertencia, ele ainda assim estaria errado. Porque o percurso que fez até a resposta estava errado. Em ciência, o percurso que se faz é tão importante quanto à resposta a que se chega.

Eu trago essa história menos pela postura do professor e mais pela postura da aluna. Por que ela não desconfiava que aquela resposta era simples demais para uma questão tão complexa? Aquela resposta era mais reconfortante que uma dúvida sincera?

Por vezes, responder a uma questão com outras perguntas é angustiante, mas é a reação mais justa e coerente. Mesmo que pareçamos mais perdidos, estamos na verdade, mais próximos de encontrar a resposta que buscamos. E isso também é um bom motivo para se acender o brilho nos olhos. No extremo oposto, responder a uma questão com uma resposta simplista, pode ser até reconfortante num primeiro momento, mas nos deixa mais longe de onde queremos de fato estar.

Neste trabalho, tomaremos decisões diferentes daquela tomada por aquele professor e por aquela estudante. Ao invés de um acordo pautado na segurança de uma certeza simplista, faremos eu e vocês, leitores, um acordo pautado na incerteza sincera. Este trabalho se esforça muito para não concluir facilmente que o osso é de pinguim. Este trabalho inclusive desconfia de qualquer um que chegue dizendo que o osso é de pinguim

ou de qualquer um que diga que tem uma resposta simples demais para questões tão complexas.

No final deste texto, não esperemos estar totalmente preparados para enfrentar a complexidade da Educação de Jovens e Adultos, mas podemos esperar estar despreparados na medida certa para isso. Se não estivermos inseguros, é bem provável que estejamos errados.



Capítulo 1

EJA: A necessidade de uma pedagogia para as outras infâncias

1.1 Meu amanhecer vai ser de noite

“...*meu amanhecer vai ser de noite...*”² é uma daquelas frases do poeta mato-grossense Manoel de Barros que são maiores do que parecem à primeira vista. São só seis palavrinhas, nunca ocupam uma linha inteira, mas são tão carregadas de entrelinhas que se tornam enormes. Penso, com um certo deslumbramento, que essa frase seja tão grande que supera em muito o tamanho da própria tese de doutorado para a qual foi escolhida como título. E essa desmedida, esse deslumbramento com o tamanho das coisas, é daquelas constatações desconcertantes por onde passou o próprio Manoel, quando conta, por exemplo que seu quintal é maior do que a cidade:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.³

Talvez essa frase pareça tão grande exatamente pelo motivo da intimidade. Essa é daquelas frases que temos vontade de tornar íntimas, como são íntimas as pedrinhas do quintal onde Manoel brincava quando criança. Ela é daquelas frases que, sempre que a lemos ou a pronunciamos, nos despertam uma vontade infantil de brincar com ela.

Primeiro temos vontade de brincar com a primeira parte, aquela do “meu amanhecer”. Existe uma relação imagética recorrente entre a consciência e a luz. Ganhar consciência sobre algo é metaforizado como lançar luz sobre aquilo, ou mesmo como iluminar-se sobre aquilo. Alguém consciente é alguém iluminado, concordariam os iluministas ou aqueles que escolheram chamar-lhes “iluministas”. Todo o processo de

² Livro sobre nada. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 68

³ Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 67

aquisição de conhecimento é muitas vezes tratado como a saída do escuro, ou o momento a partir do qual se pode ver o que estava sob as sombras ou sob a penumbra. O amanhecer é o momento do dia em que saímos do escuro, em que passamos a ver o que algumas horas antes não conseguíamos, ou o que antes nem sabíamos que existia.

Mas Manoel coloca um pronome possessivo no amanhecer. Na frase, o amanhecer não é um amanhecer consensual. O pronome possessivo retira do amanhecer seu caráter de evento externo a nós, que ocorre fora e independente de nós. Na frase, existe um amanhecer que é nosso e só nosso. Quando se coloca o pronome possessivo no amanhecer temos um efeito próximo a quando o filósofo catalão Jorge Larrosa coloca o pronome reflexivo nos acontecimentos, ao falar de experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (Larrosa, 2015, p. 18)

Nessa perspectiva, o amanhecer da frase do Manoel não é um amanhecer que simplesmente acontece. É um amanhecer que nos acontece. Não é um amanhecer que chega na mesma hora e da mesma forma para todos. É um amanhecer que é de cada um de nós, exclusivo e idiossincrático, que acontece por algo interno. Não é um amanhecer externo a nós. É um amanhecer que nos é íntimo.

E, exatamente por ser íntimo, por depender de algo interno, o amanhecer pode nos acontecer a qualquer momento, inclusive de noite. O que nos leva a querer brincar com a segunda parte, aquela do “vai ser de noite”. Os termos “amanhecer” e “de noite” estão em evidente oposição. É uma apaixonante transgressão dizer que nosso amanhecer pode acontecer de noite. Nosso momento de iluminação pode ocorrer também em meio ao escuro. Em outro texto, Manoel diz “eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina”⁴. Existe, para Manoel, algo no escuro que é capaz de nos iluminar e ele diz isso “sem pudor”, o que nos deixa curiosos: ele diz sem pudor, porque não acha que essa ideia fere a decência, ou ele pensa que fere e o diz mesmo assim? De toda forma, para a reflexão que desenvolvemos aqui, foi bom que ele não tenha tido pudor em dizê-lo.

Além do par claro/escuro, “amanhecer” e “de noite” também encontram-se em oposição quanto ao par início/fim. Espera-se que o amanhecer dê início ao dia, assim como a chegada da noite delimite seu fim. Mas na lógica de Manoel (que mais seria uma

⁴ Memórias inventadas : as infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 187

falta de lógica), nosso dia pode também ter início em um momento que se esperava ser seu fim. Não existe uma hora certa para amanhecer. Não existe uma hora certa para o início. O começo pode se dar a qualquer momento.

Até agora, a intenção foi criar uma certa intimidade com a frase “meu amanhecer vai ser de noite” e tentar entender por que ela é tão desconcertante, deslumbrante, apaixonante, encantadora, transgressora e enorme, exatamente pela questão da intimidade. Mas ainda nos falta entender o motivo pela qual essa frase foi escolhida como título de um trabalho dedicado à educação de jovens e adultos e à formação inicial de professores.

Uma história se conta a partir de alguns momentos marcantes, alguns marcos históricos. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem vários marcos históricos. Mas esta seção traz apenas um deles, que é tido como o principal marco legislativo. Trata-se do surgimento da EJA, como a conhecemos hoje, no contexto educacional brasileiro, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394 de 1996. Essa lei reestrutura toda a organização educacional brasileira e, no que se refere à educação básica de adultos, institui em seu artigo 37 que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria”. É nesse texto que surge oficialmente a expressão EJA, dando-lhe o status de uma das modalidades da educação básica brasileira com caráter autônomo em relação às outras.

A LDB motivou um avanço na visão que o Estado tinha sobre estudantes jovens e adultos. O caráter simplificador e acelerado (para não dizer “restritivo” e “apressado”), do antigo ensino supletivo que, como o nome sugere, procurava apenas suprir, complementar uma escolaridade falha, normalmente resultava em práticas que eram versões empobrecidas das mesmas práticas usadas em outras modalidades de educação:

Criticamos as concepções que conferem à educação de adultos um caráter compensatório, mera reposição da escolaridade regular perdida, ignorando-a como educação para trabalhadores. Essas visões, que inspiram a criação do ensino supletivo, cometem um equívoco de princípio: tomam a escola regular como modelo de referência para a educação de jovens e adultos. (Gadotti e Romão 2010, p. 114)

Foi a partir da LDB que as iniciativas advindas da educação popular de Paulo Freire, da qual Moacir Gadotti e José Romão, acima citados, são defensores, ganharam

cada vez mais destaque. E, assim, o cerne das políticas públicas de ensino de adultos passou a ser constituído por uma visão de alfabetização e de escolarização que objetivavam, por exemplo, a autonomia, a emancipação, o diálogo, o conhecimento crítico, o respeito à diversidade, a valorização da experiência e do trabalho (Gadotti, 2014).

É exatamente por conta dos avanços que a LDB produziu e das discussões que ela motivou, que agora, decorridos mais de 20 anos desde a sua publicação, podemos nos voltar a ela com olhos críticos. E nesse olhar crítico, podemos retomar a frase do Manoel, “meu amanhecer vai ser de noite”. A primeira coisa que sensibiliza nosso olhar crítico é que no artigo 37, citado acima, temos que a EJA é destinada a quem interrompeu seus estudos ou não teve acesso a eles. Percebemos que, nessa ideia, a ênfase está mais na saída do que no retorno à escola. Apesar do que sugere a lei, o que efetivamente caracteriza os estudantes da EJA não é o fato de abandonarem a educação formal, mas o de retornarem a ela em uma fase de vida posterior àquela em que estão os estudantes do sistema regular. O que os caracteriza é o esforço em “se fazer amanhecer”, mesmo que “de noite”.

A segunda coisa que nos chama a atenção é que o texto da lei se utiliza da expressão “idade própria”, como se os estudantes não tivessem dado continuidade à sua escolarização enquanto estavam na idade que se espera adequada para isso. Se naquela época, eles estavam na “idade própria”, agora, no momento do retorno, eles estão na idade imprópria? Existe idade imprópria?

Por tudo isso, a frase do Manoel é tão bonita se pensada no contexto da EJA. Para os estudantes dessa modalidade de educação básica, o “amanhecer”, enquanto momento de iluminação, não veio “nas primeiras horas do dia”, uma vez que, por opção ou por falta de opção, eles abandonaram seu processo de escolarização. Mas esses estudantes não são simplesmente pessoas evadidas da educação regular. São pessoas que, a despeito disso, retomaram a escolaridade em um outro momento. Ser estudante da EJA é amanhecer de noite.

Uma outra relação entre esses estudantes e a frase de Manoel de Barros está no fato de que a maioria das escolas recebe os estudantes jovens e adultos no período da noite, sendo comum que professores e alunos utilizem os termos “EJA” e “turno noturno” de modo quase intercambiável. Os estudantes da EJA saem de suas atividades de trabalho diurnas e partem à noite para vivenciar um outro espaço e um outro tempo. Assim, é majoritariamente na atmosfera noturna que os alunos se esforçam para

reconstruir uma escolaridade perdida ou abandonada. É nesse ambiente de penumbra que eles se dedicam a “sair do escuro”, assim como Manoel diz se iluminar pelo escuro. O amanhecer não é só o momento em que as coisas são tocadas pela luz. É também o momento em que as coisas ganham cores. Nesse sentido, reunir-se à noite para discutir os assuntos que constituem o conteúdo escolar se assemelha às vezes àqueles momentos ancestrais em que as pessoas se reuniam à noite em volta da fogueira.

Assim, professores, alunos, gestores, todos os que de alguma forma atuam na EJA têm à sua disposição a oportunidade de aprender nessa atmosfera noturna da escola. Este trabalho defende não só a tese de que EJA deveria deixar de ser um receptáculo passivo dos conhecimentos e práticas desenvolvidos nas modalidades regulares. Este trabalho vai um pouco mais além, e defende que a EJA, pelos inúmeros desafios que enfrenta, pela diversidade, pela centralidade na história do aluno, tem muito o que ensinar às outras modalidades da educação básica. Os professores iniciantes também se dedicam a esse esforço de procurar se iluminarem. E se eles procuram fazer isso na EJA, eles também escolheram se iluminar na atmosfera noturna da escola.

1.2 EJA e sua cultura da exclusão

Talvez o que de fato defina a EJA seja menos seu caráter etário, e mais seu caráter cultural. A vontade de "se fazer amanhecer" é, talvez, o mais constitutivo desses fatores culturais que definem, ou deveriam definir a EJA. Porém, associados a este, existem outros, nem sempre tão encantadores, que por vezes são utilizados para estigmatizar os estudantes dessa modalidade de educação e que nos cabe enfrentar veementemente. Um deles é a própria cultura da exclusão. A exclusão e a EJA se associam em círculo. Os alunos chegam à EJA porque de alguma forma foram excluídos do modelo educacional regular. Mas depois que enfrentam o desafio de retornar à escola, essa exclusão por vezes continua. A EJA poderia e deveria ser acolhedora. Mas, desde as propostas curriculares até a decoração da escola, a EJA continua a gerar alto grau de evasão e repetência, que são mais uma manifestação da exclusão.

Essa cultura da exclusão está no centro de uma violência simbólica a que são submetidos os estudantes adultos. Existe uma ideia velada de que, em um país com recursos escassos, a educação de crianças e adolescentes deveria ser prioridade sobre a educação de adultos. Nessa visão, se argumenta que uma boa educação de jovens levaria, no futuro, à não necessidade de se ensinar adultos. Essas ideias, que

representam soluções simplistas para problemas complexos, uma tendência infelizmente cada vez mais recorrente entre os governantes, têm equívocos tanto do ponto de vista ético, quanto do ponto de vista estratégico. Gadotti (2014) nos lembra que a ideia de se dissociar educação de jovens de educação de adultos não se sustenta no ponto de vista estratégico:

Para que essas crianças e jovens tenham realmente um futuro mais feliz, precisam do apoio da família, da Educação dos seus pais e familiares, precisam da EJA. As crianças e jovens não vão sair da miséria sozinhos. Precisam dos adultos. É a família como um todo que precisa sair da miséria, e a miséria está associada ao analfabetismo. É irmã gêmea do analfabetismo. Por isso não podemos nem devemos separar a Educação de crianças e jovens da Educação de adultos. Seria um grave equívoco, comprometendo a construção do país que queremos, justo, produtivo e sustentável. (p. 34)

De fato, é um equívoco enorme ignorar que a baixa escolaridade é, ao mesmo tempo, causa e consequência de miséria. Gadotti nos lembra que o analfabetismo adulto tem uma influência negativa na educação das crianças. Por outro lado, adultos escolarizados, leitores críticos tanto das palavras quanto do próprio mundo, têm, segundo Gadotti, maior capacidade de prover um ambiente propício à educação de seus filhos, de acompanhar seu progresso, e de orientá-los a participar mais efetivamente da vida em comunidade. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios⁵ (IBGE, 2017) revela que filhos de pessoas não alfabetizadas têm menor possibilidade de ascender socialmente em comparação com os filhos de pessoas alfabetizadas. Além disso, a mesma pesquisa mostra que a escolaridade dos pais influencia o rendimento médio dos filhos, independentemente da escolaridade desses filhos. Assim, do ponto de vista estratégico, investir na educação de crianças e adolescentes pressupõe também que se invista na educação de adultos. Do contrário, corre-se o risco de perpetuar as mesmas engrenagens que reproduzem o círculo de miséria, exclusão e baixa escolaridade.

Mas a questão não é apenas estratégica, é de direito à educação. Gadotti nos lembra que os esforços para erradicação do analfabetismo estão estagnados no Brasil. Não é razoável que ainda convivamos com taxas tão altas de analfabetismo, mesmo após fases de grande crescimento econômico e tecnológico. A violência simbólica para a qual chamamos atenção aqui não está apenas na falta de vontade política do Estado, existe uma falta de vontade política dispersa em uma sociedade que não vê pessoas não

⁵ Segundo a pesquisa, independente do grau de escolaridade dos filhos, seus rendimentos são influenciados pelo grau de escolaridade dos pais. A média de rendimentos, por exemplo, de pessoas com nível superior completo, mas cujas mães não tinham instrução era apenas 52% da média das pessoas cujas mães também têm ensino superior completo.

alfabetizadas como cidadãos que tiveram seu direito à educação cerceado. É comum pensarmos que grupos que tiveram acesso a direitos se organizam em movimentos para, juntos, reivindicarem esse acesso. Isso é o que acontece por exemplo com os movimentos negro, feminista, lgbt, sem teto, ou sem terra, para citar apenas alguns. Não existe, porém, um movimento organizado para que homens e mulheres não letrados reivindiquem seu direito à educação. Parte da miséria causada pela baixa escolaridade advém do fato de que é a educação que ajuda as pessoas a se perceberem livres e autônomas para compreender seus direitos e, então, reivindicá-los. Assim, homens e mulheres com baixa escolaridade precisam que outras pessoas, sensíveis a eles, se juntem à sua luta.

Ouvimos repetidamente que o Brasil é rico, mas os brasileiros são pobres. Isso equivale a dizer que ainda vivemos em um país injusto. A melhor forma de caminhar para sermos um país não apenas economicamente rico, mas social e solidariamente justo, equitativo, inclusivo e habitado por pessoas livres, educadas e felizes, é começar pela oferta de uma educação para todos e para todas e não só para uma parcela da população. ‘Todos’ inclui também, e com os mesmos direitos, adultos e idosos. (Gadotti, 2014. p. 8)

Quando dizemos que uma pessoa não alfabetizada é “quem não sabe ler e escrever”, no lugar de dizer “quem não teve acesso à leitura e escrita”, reproduzimos uma noção injusta de responsabilidade. No primeiro caso, o analfabetismo parece associado a uma falta de competência individual de “quem não sabe”. Já no segundo, reconhecemos que o analfabetismo é uma das consequências da carência e da baixa efetividade de políticas públicas. Em uma sociedade que confunde injustiça social com mérito advindo do esforço, é comum que até mesmo esses adultos caiam na armadilha de pensar que sua baixa escolaridade advenha, de alguma forma, de uma fantasiosa falta de esforço ou falta de vontade. Como se fosse um demérito deles a escolha de, quando mais jovens, terem evadido do ambiente escolar, na maioria das vezes para trabalhar em jornada integral. De alguma maneira, a falta de compromisso de nossa sociedade com a educação conseguiu a cruel proeza de convencê-los da falácia de que deixar de estudar para trabalhar exaustivamente é de alguma maneira “falta de esforço”.

Nesse sentido, investigar e produzir conhecimento sobre a EJA se faz urgente e crucial, na luta contra a cultura da exclusão e para a construção de uma nova política de educação popular. Estudar minuciosamente a EJA é investigar a educação básica brasileira, uma vez que, ouvindo os estudantes adultos que evadiram do sistema regular, podemos aprender sobre os motivos que os tiraram da escola e, assim, aprender sobre a

escola em si. Em Brasília, essa estratégia é particularmente interessante, uma vez que os estudantes têm origem nas mais diversas regiões do país. Estudar a EJA em Brasília já constitui um esforço no sentido de combater a cultura de exclusão na educação básica brasileira.

1.3 Da adultagogia à pedagogia das outras infâncias

Em um texto que se propõe a partir em busca de uma nova concepção de formação inicial de professores de biologia para atuarem em meio a pessoas adultas, é necessário que se discuta uma forma sutil de exclusão que talvez esteja na base de todas as outras, a exclusão etimológica dos estudantes adultos de um dos termos mais utilizados nos contextos educacionais, o termo “pedagogia”.

“Pedagogia” vem do grego *paidós* (criança), o mesmo radical que compõe as palavras pediatria e pedofilia, ambas relacionadas exclusivamente à infância. Existe, portanto, um contra-senso etimológico em dizer que pensamos a “pedagogia para adultos”. O outro componente do termo *agodé* (condução), nos faz pensar que a “pedagogia” foi inicialmente pensada para descrever o processo de acompanhar as crianças em seu percurso de formação. A palavra pedagogia, se vista estritamente a partir de sua etimologia, pode trazer a visão de que apenas crianças podem ser acompanhadas, o que excluiria os adultos da concepção de formação educativa. Quando dizemos que essa exclusão pode estar na base das outras exclusões sofridas por estudantes adultos, referimo-nos ao fato de que o uso desse termo, central no âmbito da educação, poderia reforçar uma ideia, que nos foi imposta por tradição, de que apenas crianças são estudantes legítimos, e de que o estudante adulto está ocupando (para não dizer usurpando) na escola uma posição que, de direito, é de crianças e adolescentes.

Em seu artigo intitulado “da pedagogia de adultos à adultagogia”, que o título desta seção parafraseia, Avanzini (2015) levanta essa questão e ainda chama atenção para o caráter vago que a palavra pedagogia tem assumido:

A palavra pedagogia se tornou duplamente equivocada, já que é, ao mesmo tempo muito limitativa e muito vaga. Com a formação direcionada não mais unicamente às crianças e aos adolescentes, mas a todas as idades da vida, é um termo que só pode ser usado, sem a ignorância a uma semântica restrita, quando se refere a crianças. Além disso, a pedagogia está ligada ao campo escolar e ao ensino da escola, ao passo que a educação e formação de adultos se desenvolveram em um clima de

ressentimento em relação à escola, com o desejo de se evitar cuidadosamente o sentimento de retornar a ela, nutrindo assim uma aversão. (p. 9)

Na realidade francófona, em que Avanzini desenvolveu suas reflexões, ganham força, desde o final da década de 1960, os movimentos que consideram a formação como um processo permanente e ao longo de toda a vida. Percebe-se como resposta a isso, uma certa aversão a qualquer termo que poderia carregar uma semântica estritamente escolar. Nesse esforço de reivindicar uma separação entre a formação de adultos e a escola, ele nos mostra que, em substituição ao termo “pedagogia”, tentou-se utilizar “andragogia”, forjada no Quebec e importada para a Europa. O problema é que o radical *andros* (homem), mais do que designar o “homem” no sentido de ser humano, designa, na verdade, o sexo masculino⁶. Em forma de provocação, o autor pergunta: “*as mulheres seriam enfim comprovadamente não educáveis, ou ao contrário, seriam supereducadas a tal ponto que não precisariam de complemento?*” (p. 10).

Corrigindo o mal-entendido etimológico, Avanzini, defende que, para esse propósito, seria mais adequado o termo “antropogogia”, que, por ser inclusivo, poderia tratar da educação permanente do ser humano como tal. Mesmo assim, o autor nos mostra que esse neologismo ainda é mal reconhecido e subempregado, de um lado pelo peso e pela falta de elegância da palavra, já que a comunidade de “antropogogos” enfrentaria uma dificuldade estética de aceitação. Por outro lado, porque sua exaustiva abrangência reuniria tantos profissionais e práticas diferentes, que a palavra perderia seu sentido designativo. Por fim, Avanzini propõe que utilizemos, pelo menos provisoriamente, o termo “adultagogia”, para nos referir ao esforço de compreender e atuar na formação de adultos.

Seguindo o conselho de Avanzini, os retalhos que comecei a escrever para esta tese começaram se assumindo escritos “adultagógicos”. Por muito pouco, esta não se tornou uma tese que busca uma “adultagogia” para a biologia. A mudança veio quando reencontrei as reflexões que o filósofo argentino Walter Kohan tem feito sobre a infância e sobre os mitos gerados em torno dela, que buscam, segundo ele “dominá-la, capturá-la e controlá-la” (2014):

⁶ Nós, biólogos, teríamos talvez mais facilidade de sair dessa armadilha etimológica, uma vez que nos acostumamos a usar o radical *andros* (masculino) em contraponto a *gine* (feminino), como em “androceu” e “gineceu”.

Em educação, estamos acostumados a associar infância à primeira idade. A psicologia do desenvolvimento tem muito a ver com esse costume. Pensamos os seres humanos atravessando estágios, etapas, fases. Essa travessia costuma ter o signo do progresso. Aparecemos ante nós mesmos como seres em ascensão. A infância seria o primeiro degrau. (Kohan, 2009, p. 327)

Este texto se inicia a partir de pensamentos sobre adultos, mas Kohan nos encontra em seus pensamentos sobre crianças. Existe alguma coisa da nossa relação com o tempo que tanto a EJA quanto a educação de crianças ajudam a colocar em evidência. Na visão defendida por ele, crianças não deveriam ser tratadas como seres menores em importância perante os adultos e na visão que defendemos aqui, adultos também não deveriam ser tratados como desimportantes e, por isso deslegitimados, em seu processo formativo. O pensamento “em degraus” submete as crianças à violência simbólica de condená-las a uma etapa inferior na ascensão humana. O mesmo pensamento em degraus também submete os adultos à violência simbólica de condená-los ao status de “crescidos”, retirando deles a legitimidade de se perceberem também como seres em formação. O autor continua suas reflexões argumentando que a criança é comumente tratada como ser em potencial, ela nunca “é”, ela sempre “vai ser” alguma coisa:

A pergunta-fórmula ‘o que você vai ser quando crescer (ou for adulto)?’, com a qual costumamos martirizar as crianças escolarizadas, simboliza toda uma relação com a infância: o ‘vai ser’ esconde uma potencialidade e uma ausência. ‘Vai ser’ significa que a criança pode ser alguma coisa no futuro e isso só faz sentido à medida que ela não é isso no presente. Essas são as duas formas prediletas de negar o que a infância é: afirmar seu ser em potência e sua ausência de ser em ato. (2009, p. 328)

Nesta óptica, poderíamos pensar que o estudante adulto estaria mais livre. Ele não seria definido pelo que ainda é potência. Afinal ele não estaria preso ao que ainda vai ser, porque ele já é alguém. Mas talvez seja ainda mais dura a situação do adulto em escolarização. Se não enxergamos potências nele, caímos facilmente na ideia de que já estaria “formado” de que não poderia ser mais do que é. Assim, se a criança estudante é pura potência, o adulto estudante seria pura impotência. Se a criança é definida pelo que ainda vai ser, o adulto talvez estivesse preso ao que não pode mais ser. No caso dos adultos que cursam a educação básica, a impotência a eles atribuída é ainda mais cruel: eles não seriam definidos pelo que poderão ser, mas pelo que poderiam ter sido e não foram. Como quem dissesse “*com a minha idade, eu já poderia ter sido um médico, um empresário, um escritor, mas estou aqui ainda na escola*”. Enquanto crianças são tratados

como alguém em potência, sem que se deixe espaço pra o que são em presença, adultos são tratados apenas pelo que são em presença, negando o que são em potência. É uma violência bem parecida. É talvez a mesma violência. E ela precisa ser rompida. Todas as pessoas são alguém agora e podem sempre ser alguém depois. Todos têm o direito de estar em constante crescimento.

Também procurando respostas na etimologia, Kohan esclarece que a palavra infância vem do latim *in-fans*, que significa “ausência de fala” e foi cunhada, não para se remeter especificamente à criança que ainda não atingiu a idade de falar, mas também para se referir aos que, na cultura latina, em que a fala tem valor central, não podiam valer de sua palavra para dar testemunho em tribunais:

Perceba-se então que a etimologia reúne crianças, os não habilitados, os incapazes, os deficientes, ou seja, toda uma série de categorias que têm como marca central uma ausência e que essa ausência fundamenta sua exclusão da ordem social. (2007, p. 329)

Assim, Kohan se aproveita da concepção latina para defender que a infância tem uma relação direta com a fala e com a linguagem. Mais do que um degrau em uma escada imaginária de estágios de desenvolvimento, a infância é uma condição da experiência humana, que nos acompanha por toda a vida. Ao mesmo tempo, Kohan traz a infância como um ritual de passagem entre a natureza e a cultura, “*entre o que somos enquanto jogados no mundo e o que fazemos com isso que é nos jogado no mundo*”:

Em um certo sentido, estamos sempre aprendendo a falar (e a ser falados), nunca “sabemos” falar (ou somos ‘sabidos’ pela linguagem) de forma definitiva, jamais acaba nossa experiência na e da linguagem. Nessa mesma medida, estamos sempre na infância. Quando acreditamos tudo saber, quando já somos definitivamente “adultos”, “maduros”, naturalizamos-nos, convertemo-nos em natureza. Sem a experiência da infância, somos repetição do mesmo, lei invariante, normalidade imodificável; com a infância podemos ser uma historicidade que se interrompa e recomece. (2007, p. 330)

Foi dito, no início da seção anterior, que o que define a EJA não é tanto seu caráter etário, mas seu caráter cultural e que a vontade de se fazer amanhecer é parte desse caráter cultural. Os estudantes adultos que retornam ao ambiente escolar, retornam com a vontade de dar sentido ao mundo e de tecer relações entre si e o mundo. Com a ajuda de Kohan, posso dizer agora que a EJA é definida por seu caráter experiencial. Se é verdade que a infância não é condição de idade, mas questão de experiência, “*uma condição a ser*

alcançada ou inventada, se a tivermos perdido” (2007, p. 331), os estudantes da EJA estão também em sua infância, na medida em que não interromperam sua experiência na linguagem. Talvez o desafio seja mais do que tirar da infância a dimensão meramente cronológica e dar-lhe a dimensão da experiência. Talvez o desafio seja tirar o tempo da dimensão meramente cronológica e colocar-lhe na dimensão da experiência, no sentido que Larrosa nos trará, no capítulo 3. A frase "meu amanhecer vai ser de noite", escolhida como título para esta tese se propõe exatamente a esse desafio.

Depois dessas reflexões, não vejo mais sentido em tentar usar o termo “adultagogia”. Se rompemos a lógica dos estágios de desenvolvimento, e compreendermos que todos nós estamos continuamente em processo de dar sentido ao mundo por meio da linguagem, e se superamos a lógica que impossibilita o estudante da EJA de ser também um infante, me sinto à vontade para voltar a utilizar o termo “pedagogia”, mesmo nos referindo a esses estudantes. Optei, portanto, por utilizar o termo “pedagogia das outras infâncias” para reafirmar que é nessa visão de infância, como encontro com o novo, que procuraremos fazer emergir novas reflexões sobre a EJA.

Resta, contudo, o receio de que essa retomada da infância ao se falar da EJA seja confundida com uma das práticas mais comuns de inferiorização e descaracterização de estudantes adultos, que é a chamada “infantilização”, desses estudantes. Amaral (2012), por exemplo, chama atenção para as consequências dessas práticas que vão desde o uso exagerado do diminutivo no discurso dos professores, passando pelo material didático com temas retirados do universo de entretenimento das crianças, até a decoração da sala com motivos infantis. Esse tipo de postura acaba reforçando a ideia equivocada de que a escola seria um espaço restrito a crianças e adolescentes, restando ao adulto o status de ocupante ilegítimo de um espaço não pensado para ele.

O que se sugere aqui não é, nem de longe, que adultos em escolarização sejam tratados da mesma maneira com que crianças são tratadas. Pelo contrário, como venho dizendo, o que se propõe é a ruptura das lógicas de inferiorização e descaracterização da EJA, ao mesmo tempo em que se reconhece a violência simbólica que impede tanto as crianças quando os adultos de terem acesso pleno tanto ao seu “ser em presença” quanto ao seu “ser em potência”, nas palavras de Kohan. É nesse sentido que se dá essa aproximação com a noção experiencial de infância, ainda que se diga “outras infâncias” para se diferenciar da noção cronológica usual.

Apesar de estarmos seguros em retomar a utilização do termo “pedagogia”, mesmo para a educação de adultos, e associá-la à expressão “outras infâncias”, reafirmando a

dimensão experiencial da infância, constatamos uma dificuldade em escolher a preposição mais adequada para relacionar esses dois termos, “pedagogia” e “outras infâncias”.

Não sabemos, por exemplo, se dizemos “Pedagogia das outras infâncias”, que destacaria a dimensão de pertencimento; “Pedagogia nas outras infâncias”, com acento na imersão nesse tempo e nesse espaço; “Pedagogia com as outras infâncias”, que colocaria em evidência a relação de colaboração, encontro e diálogo; “Pedagogia pelas outras infâncias”, que posicionaria a EJA como agente criadora dessa pedagogia; ou ainda “Pedagogia para as outras infâncias”, que marcaria a pedagogia como oferta e a EJA como destinatária legítima dessa oferta.

Essas possibilidades são todas ricas e nos chamam à atenção para o caráter polissêmico dessa pedagogia relacionada às outras infâncias. Independentemente da preposição escolhida, existe uma pedagogia que é, ao mesmo tempo, pertencente da EJA, imersa na EJA, e que dialoga com a EJA porque é criada pela e para a EJA.

O que se propõe para essa pedagogia das/nas/com as/pelas/para as outras infâncias é o tema do capítulo 7, o último desta tese, que será fundamentado por concepções ainda sobre o ensino de biologia (cap. 2), sobre a formação docente (cap. 3), por conversas com docentes de biologia em formação que tiveram contato com a EJA (cap. 4), pela discussão do que ocorreu na elaboração e no transcurso de uma disciplina específica sobre o ensino de biologia pra EJA (cap. 5), e pelo contato com um grupo de formação de adultos da Universidade de Genebra (cap. 6). O objetivo maior desta jornada pela EJA como território simbólico é fundamentar a construção de uma nova prática educativa que funcione como alternativa ao equívoco de considerar a escola regular como modelo de referência para a EJA. Este trabalho se insere em uma concepção de que a EJA deveria deixar de ser um receptáculo passivo dos conhecimentos e práticas desenvolvidos nas modalidades regulares. E ainda vai um pouco além, defendendo que essa modalidade, pelos inúmeros desafios que enfrenta, pela diversidade, pela centralidade na história do aluno, tem muito o que ensinar às outras modalidades da educação básica. Ela pode nos ensinar que a noite tem potencial para nos iluminar. E, mais que isso, ela nos ensina, ou pelo menos não nos deixa esquecer, que somos todos, cada um de nós, fazedores de amanhecer.

I dream



CLARA VIDA

Capítulo 2

Por que ensinar biologia aos adultos?

2.1 Justificativas para a inclusão das ciências naturais no currículo escolar

Depois de se reconhecer a EJA como um espaço para as outras infâncias, nessa noção de contato com o novo e de ampliação das ferramentas para dar sentido ao mundo, nós podemos discutir de que forma a biologia pode contribuir com esse processo. Nós podemos nos perguntar sobre os motivos de se ensinar biologia aos adultos. E antes de apresentar a resposta que parece mais óbvia, aquela que diz simplesmente que os conteúdos da biologia e de ciências naturais estão no currículo da EJA apenas porque também estão no currículo das outras modalidades de educação básica, lembremos que a EJA se situa na legislação educacional como uma modalidade autônoma em relação às outras. Partindo, portanto, do pressuposto de que podemos ter um currículo diferente das outras modalidades, quais argumentos, fundamentados na própria natureza da EJA, justificariam a presença das ciências naturais e, em especial da biologia, em seus programas escolares?

Uma das chaves para tentar responder a essa pergunta é o trabalho de Robin Millar (2003), que discute por que ensinar ciências na educação básica e por que essas aulas são para todos. Apesar de não incluir estudantes adultos em suas reflexões, já que ele parte da realidade britânica do fim dos anos 90, seu trabalho apresenta argumentos que podem nos servir de base para começar a pensar por que a biologia está presente no currículo da EJA e como ela pode ser mais carregada de sentido. Esta seção, portanto, é uma conversa com o texto de Millar, tentando confrontar seus argumentos com a situação dos estudantes adultos trazida por este texto no capítulo anterior. A busca é por uma resposta à pergunta: de que maneiras a biologia pode contribuir com esse “amanhecer de noite” a que temos nos referido?

Primeiramente, Millar nos apresenta o argumento de Milner (1986), segundo o qual um determinado conhecimento só pode reivindicar um lugar no currículo de educação básica se pudermos atestar três critérios. O primeiro é que o conhecimento em questão deve contribuir com habilidades, conceitos e perspectivas específicas distintas, não

oferecidas por outras disciplinas. O segundo critério é que esse conhecimento não seja passível de aquisição por vias informais, mas apenas sob instrução formal. E o terceiro e último critério é que sua aquisição tenha importância e valor. No que se refere às ciências, Millar defende que o conhecimento científico atende aos dois primeiros critérios:

Ciências é um assunto específico - o comportamento do mundo natural - e usa conceitos e idéias específicos para expressar nossa compreensão. E há características específicas na sua abordagem investigativa, embora não sejam fáceis de especificar-se em detalhes. O conhecimento científico também atende ao segundo critério. É muito claro que muitas das principais idéias científicas são contrárias às do senso comum. (p. 76).

Contudo, quanto à terceira condição, de que ciências tenha importância e valor, Millar se questiona “que importância?” e “importância para quem?”. Ele então nos apresenta cinco categorias de argumentos para justificar a importância de se ensinar ciências na educação básica, coletados por Thomas e Durant (1987) na literatura sobre a compreensão de ciências pelo público. O próprio Millar, porém, dedica parte de seu tempo a tentar desconstruir alguns dos argumentos, colocando em questão seus pressupostos ou a validade de seus efeitos práticos. Em cada um deles, escolhi entremear os comentários de Millar a questões trazidas pela discussão que começamos no capítulo anterior, sobre o contexto da EJA.

Argumento econômico

Para Thomas e Durant, uma das maneiras mais comuns de justificar a presença do conteúdo científico nos programas escolares é traçando uma relação entre a infraestrutura tecnológica de um país e seu nível econômico. Segundo essa visão, é necessário um contínuo aporte de pessoal tecnicamente qualificado para o sucesso científico e tecnológico de uma nação, o que, por sua vez, é visto como indicador de respeito internacional, seja pela melhoria de sua balança comercial ou pelo aumento de sua capacidade bélica. Essa relação entre o fornecimento de especialistas em ciências e o nível econômico de uma sociedade é, segundo Millar, um argumento poderoso para o ensino de ciências. Porém, ele seria um ótimo argumento para o ensino de ciências apenas para alguns, já que nem todos os estudantes se tornarão cientistas e apenas poucos cientistas altamente qualificados são necessários para aumentar a riqueza industrial de uma sociedade. Portanto, este argumento não justificaria o esforço de ensinar ciências a todos, indistintamente, até o final da escolaridade obrigatória.

No que se refere ao ensino de ciências para estudantes adultos, é incoerente pensar que ele se justificasse sobretudo pela necessidade de fornecimento de especialistas em ciências. Em um país tão desigual como o nosso, a trajetória dos estudantes adultos é comumente permeada por um contexto de exclusão e de falta de acesso às políticas públicas educacionais. E, no extremo oposto, a pequena elite de cientistas altamente qualificados tem sido consequência de um acesso privilegiado de algumas parcelas da sociedade a uma educação de excelência, processo que apenas nas últimas décadas vem sofrendo mudanças, graças às políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior⁷. Inclusive, como visto no capítulo anterior, uma das causas do baixo investimento na EJA é a conclusão simplista de que ela não “compensa” financeiramente, se comparada à educação de crianças. Por tudo isso, restam dúvidas se realmente a lógica de mercado é a bússola mais apropriada para orientar as políticas públicas educacionais, em meio às questões éticas da falta de acesso de algumas pessoas à educação como direito fundamental.

É interessante nessa discussão reconhecer que o público da EJA é constituído principalmente de trabalhadores, ainda que em situação de desemprego ou subemprego (Gadotti e Romão, 2010). Ainda no âmbito do argumento econômico, poderíamos pensar que as competências em ciências facilitariam a inserção do adulto no mercado de trabalho, ou o ajudariam a pleitear melhores postos. Porém não há evidências de que o conhecimento científico, pelo menos da forma como é trabalhado na escola, seja um fator decisivo entre os critérios que os empregadores usam para selecionar seus candidatos.

Argumento da utilidade

Outro argumento, trazido por Thomas e Durant, é aquele que defende que saber ciências é útil. Segundo essa visão, o conhecimento científico traria benefícios práticos à vida cotidiana em uma sociedade cada vez mais sofisticada tecnologicamente, em que o bem-estar depende da capacidade de tomar decisões no âmbito da saúde, da segurança, e no consumo consciente.

Millar desconstrói esse argumento mostrando que, cada vez mais, o conteúdo científico é encapsulado em forma de regras simples que orientam a vida cotidiana e que

⁷ Políticas públicas como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), ProUni (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) expandiram o acesso ao Ensino Superior. Além disso, a interiorização promovida por Universidades e Institutos Federais incluíram estudantes de origens e classes sociais diversas. Essa tendência sofre ameaças dos sucessivos cortes orçamentários da atual gestão do País, que colocam em risco inclusive o caráter público e gratuito das Instituições Federais de Ensino.

são poucas as decisões práticas que necessitam do conhecimento científico para ser tomadas:

Tanto quanto eu saiba, não há evidências de que físicos sofram menos acidentes em estradas porque compreendam as leis newtonianas do movimento ou que isolem termicamente melhor suas casas, em comparação com outros grupos sociais, porque entendam as leis da termodinâmica. (p. 79).

O próprio Millar reconhece que esses exemplos não sugerem que o conhecimento científico seja inteiramente desprovido de alguma utilidade prática, mas eles indicam que o argumento da utilidade é supervalorizado e não sustentaria a decisão de incluir ciências no currículo obrigatório da educação básica.

No desafio de procurar as razões de se ensinar o conteúdo científico aos adultos, o argumento da utilidade parece ainda mais frágil. Aquela pergunta que costuma atormentar os professores quando proferida no meio de uma aula expositiva: “Pra que serve isso que você está ensinando?”, pode ser ainda mais desconcertante na EJA. Nas salas de aula de crianças e adolescentes, o professor ainda detém o monopólio sobre o que se conhece da vida adulta. Ele pode se valer da posição de único adulto no recinto para dizer aos adolescentes que aquilo que está a ser ensinado lhes será útil no futuro. Mas nas salas de aula de adultos, é mais difícil dizer que um determinado conhecimento é útil quando todos ali chegaram naquela idade, tomando decisões práticas sem levar aquilo em consideração.

Dizer que se está ensinando algo na EJA porque é útil, na maioria das vezes traz uma versão atenuada do argumento da utilidade, que Millar denomina “aplicabilidade”. Podemos mostrar várias situações em que um determinado conhecimento é aplicável, mas isso não significa dizer que todos vão passar por essas situações, nem que a aplicação daquele conhecimento é a única possibilidade satisfatória. Mas mesmo Millar reconhece que a “aplicabilidade” pode ser um caminho para a formulação de um currículo de ciências que faça mais sentido para a experiência vivencial das pessoas, por dar uma ênfase mais forte na parcela do conhecimento que é mais aplicável imediatamente no cotidiano do que em princípios abstratos mais genéricos. E isso, pode ser de fato um princípio orientador na busca por práticas na EJA que dêem mais centralidade à experiência vivencial dos estudantes.

Argumento democrático

É, segundo Thomas e Durant, a visão de que, nos debates que são de responsabilidade pública, o conhecimento científico pode contribuir para que as pessoas participem do processo de tomada de decisão.

Ainda no exercício de desconstrução de argumentos, Millar põe em questão o argumento democrático quando se pergunta “que nível de compreensão é necessário se não quisermos trivializar as questões?”. Ele lembra que mesmo cientistas no exercício da profissão reconhecem que frequentemente não estão suficientemente informados sobre um assunto no qual não são especialistas de modo a serem capazes de formular uma opinião firme. Além disso, ele se pergunta se podemos realmente preparar o público jovem para sustentar uma opinião informada em toda a diversa gama de áreas do conhecimento existentes. E mesmo que pudéssemos, é possível antecipar as novas questões que se colocarão ao longo da vida deles?

Assim, como o argumento da utilidade, o argumento democrático indica um caminho para um ensino de ciências mais efetivo. Naquele caso, pela busca por elementos mais aplicáveis no cotidiano imediato e, nesse caso, pela busca por um programa que dê prioridade a “conhecimentos fundamentais a partir dos quais o conhecimento mais detalhado necessário para fundamentar questões particulares pode ser construído, se e quando for necessário” (Millar, 2003, p. 81).

Quando nos referimos a estudantes adultos, nos lembramos do contexto de exclusão a que estão submetidos e que foi tema de discussão no capítulo anterior. Como dissemos, mais do que a faixa etária, o que caracteriza estudantes da EJA é o próprio cerceamento do direito fundamental à Educação. E as mesmas engrenagens que produzem e alimentam essa exclusão também lhes dificultam a ampla participação democrática. Assim, não seria por não saber ciências que essas pessoas não estão plenamente inseridas no processo democrático, mas por questões ainda mais basais. Em um contexto de exclusão tão estrutural, seria ingênuo pensar que a aquisição de competências científicas levasse diretamente a uma melhor participação nas instâncias de tomada de decisão, ainda mais no momento em que essas próprias instâncias têm sua existência colocada em risco⁸. Assim, os argumentos sociais e culturais discutidos a seguir parecem anteriores, no sentido de urgência, à discussão do papel do ensino de ciências para a participação democrática, justamente por se relacionarem mais

⁸ O decreto presidencial 9.759/19 (reeditado pelo decreto 9.812/19) extingue a Política Nacional de Participação Social (PNPS), colocando fim aos colegiados que compunham o Sistema Nacional de Participação Social (SNPS).

diretamente com o contexto de exclusão e de desigualdade. No capítulo 7, retomaremos essa questão sobre como o conhecimento científico pode estar relacionado à ampliação da capacidade de tomada de decisão.

Argumentos social e cultural

Aqui se agrupam duas visões mutuamente complementares, trazidas por Thomas e Durant. A social considera que a alienação de boa parte do público em relação aos temas científicos é um problema social, o que reforça um contexto de exclusão e desigualdade. E a cultural, de que podemos aprender a apreciar a ciência como uma das produções humanas, tal como a arte ou a literatura. Diferentemente do argumento econômico, da utilidade e do democrático, Millar não encontra motivos para desconstruir os argumentos sociais e culturais:

O argumento cultural é de que a ciência seja a principal aquisição de nossa cultura e, portanto, que todos os jovens devam ser ajudados a compreendê-la e apreciá-la. A justificativa curricular para o ensino de ciências então torna-se semelhante à da literatura, arte ou música. Pode-se arrazoar que o argumento cultural para ciências seja mais forte do que para esses outros campos do conhecimento; ciências não é só a principal aquisição cultural - é o produto definidor de nossa cultura, aquilo que podemos esperar mais confiantemente que será identificado pelos historiadores e arqueólogos do futuro como característico de nossos tempos. (Millar, 2003, p. 81)

O autor afirma que é justificável o ensino de ciências na educação básica porque é compreensível que uma determinada sociedade queira transmitir para as novas gerações seu sistema cultural mais proeminente. Dessa forma, o autor defende que os professores de ciências fundamentem seus conteúdos como marcas culturais, ao invés de como conhecimentos úteis ou como ilustração de métodos de investigação científica:

Podemos estar negligenciando um recurso educacional poderoso na construção de um modelo de currículo de ciências que dê pouca ou nenhuma importância aos escritos de autores como Stephan Jay Gould, Paul Davies, Richard Dawkins ou Primo Levi. (Millar, 2003, p. 81)

Os cientistas citados por Millar produziram, todos eles, obras dedicadas a pensar a ciência, o conhecimento científico e as teorias científicas como produções humanas de caráter cultural e que, se lhes fosse dada a atenção que eles merecem, poderiam nos ajudar a construir um currículo de ciências mais adequado a pensá-la como um empreendimento humano que merece o mesmo apreço das grandes obras artísticas e literárias.

De fato, os argumentos sociais e culturais parecem mais alinhados com os anseios que temos construído, desde o capítulo anterior, para que EJA possa ser vista como um esforço para “amanhecer de noite” e que, nesse esforço, pode contar com a “noção experiencial de infância”. Primeiramente porque o que se defende aqui é uma EJA socialmente preocupada em fazer frente à espiral que relaciona a baixa compreensão de temas científicos com uma cultura de exclusão, em que esses elementos são, mutuamente, consequência e agente reforçador um do outro. Segundo, porque neste trabalho se defende uma EJA culturalmente ansiosa por possibilidades de deslumbramento, exatamente por essa condição infantil de tornar as coisas apreciáveis, de produzir brilhos nos olhos. A próxima seção é sobre essa capacidade que um conhecimento pode ter de produzir encantamentos.

2.2 O conhecimento como uma via de acesso à beleza

O argumento cultural para defender a presença das ciências naturais no currículo nos convida a lembrar dos momentos de nossa trajetória em que uma determinada coisa passa a parecer bonita, pelo simples fato de que nós passamos a entendê-la. Nesse caminho, o entendimento dessa coisa não nos comove porque produz vantagens econômicas, nem porque é útil ou aplicável, nem ainda porque nos permite que tomemos posição em um debate. O entendimento das coisas pode nos comover pelo fato de torná-las mais bonitas. E, assim, entender pode nos colocar em contato com o belo. O argumento cultural e o argumento social são mutuamente complementares porque um tem a ver com o conhecimento como via de acesso à beleza e o outro nos chama a atenção para o fato de que o contexto de exclusão e de desigualdade social retira de muitas pessoas a possibilidade de acessar essa beleza.

Enquanto escrevia que o conhecimento pode ser “uma via de acesso à beleza”, eu tentava me lembrar de onde eu tinha retirado essa construção. Eu sabia que ela não era minha, mas que estava comigo havia muito tempo, a ponto de ser um costume meu, enquanto professor, dizer em sala de aula, ao final de um assunto: “Estudem até achar bonito. Se não acharem bonito é porque ainda não entenderam direito”. Mobilizando minha biblioteca encontrei a fonte desse pensamento. É um trecho do romance de ficção “A Elegância do Ouriço”, de Muriel Barbery. Nele, uma estudante expõe em seu diário um conflito de visões que teve com sua professora de língua francesa:

(...) Hoje de manhã, quando, além da chatice habitual de uma aula de literatura sem literatura e de uma aula de língua sem inteligência da língua, tive a sensação de ser uma coisa qualquer, não consegui me segurar. A Sra. Maigre explicava um ponto sobre o adjetivo qualificativo, com a desculpa de que ele estava sempre ausente das nossas redações, "quando vocês deviam já ser capazes de empregá-lo desde a segunda série". "Não é possível que hajam alunos tão incompetentes em gramática", acrescentou olhando especialmente para Achille Grand-Fernet. Não gosto de Achille, mas, ali, concordei com ele quando fez a pergunta. Acho que esta se impunha. Além do mais, que uma professora de língua conjugue o verbo haver com o sentido de "existir" na terceira pessoa do plural, isso me choca. Mas "para que serve a gramática?", ele perguntou. "Você deveria saber", respondeu a senhora-eu-sou-paga-para-ensinar-lhes. "Bem, não!", respondeu Achille com sinceridade, pelo menos dessa vez, "ninguém nunca se deu o trabalho de nos explicar isso." A Sra. Maigre deu um longo suspiro, do tipo "será que ainda tenho que aguentar perguntas estúpidas?", e respondeu: "Serve para falar bem e escrever bem".

Aí então, achei que ia ter um ataque cardíaco. Nunca ouvi nada tão inepto. E com isso não quero dizer que é errado, quero dizer que é realmente inepto. Dizer a adolescentes que já sabem falar e escrever que a gramática serve para isso é como dizer a alguém que é preciso ler uma história dos banheiros através dos tempos para fazer xixi e cocô. E sem sentido! Se ainda ela tivesse nos mostrado, com exemplos, que precisamos conhecer um certo número de coisas sobre a língua para bem utilizá-la, então, por que não?, seria um início de conversa. Por exemplo, que saber conjugar um verbo em todos os tempos evita cometer grandes erros que envergonham quem quer que seja diante de qualquer pessoa num jantar de sociedade ("Eu teria chego na sua casa mais cedo, mas trusse o endereço errado"). Ou que, para escrever um convite correto para um bailinho no castelo de Versalhes, conhecer a regra de concordância do adjetivo qualificativo é muito útil: poupa-nos dos "Queridos amigo, quer vir para Versalhes hoje à noite? Eu ia ficar muito comovido. Assinado: Marquesa de Grand-Fernet";. Mas, se a Sra. Maigre acha que a gramática só serve para isso... Dizemos e conjugamos um verbo antes de saber que se tratava de um. E, se o saber pode ajudar, não acho que seja decisivo. Mas acho que a gramática é uma via de acesso à beleza. Quando a gente fala, lê ou escreve, sente se fez ou leu uma frase bonita. Somos capazes de reconhecer uma bela construção ou um belo estilo. Mas, quando sabemos gramática, temos acesso a outra dimensão da beleza da língua. Saber gramática é descascá-la, olhar como ela é feita, vê-la toda nua, de certa forma. E aí é que é maravilhoso. Porque pensamos: "Como isto é bem-feito, como é bem elaborado!", "Como é sólido, engenhoso, rico, sutil!". Eu, só de saber que há várias naturezas de palavras e que devemos conhecê-las para concluir sobre seu uso e suas possíveis compatibilidades, isso já me transporta. Acho que não há nada mais bonito, por exemplo, do que a ideia de base da língua, de que há substantivos e verbos. Quando vemos isso, já chegamos ao próprio cerne de qualquer enunciado. É magnífico, não é? Substantivos, verbos... Talvez, para ter acesso a toda essa beleza da língua que a gramática revela, também seja preciso entrar num estado de consciência especial?⁹

Eu tinha tomado a decisão de segurar minha vontade de colocar citações tão longas nestes três capítulos introdutórios. Mas nesse caso a vontade se impôs, primeiro

⁹ L'élegance du hérisson. Paris: Gallimard, 2006. p. 190 (trazido em tradução livre).

pelo prazer de reler, segundo porque, apesar de se tratar de um texto de ficção, existem pontos dispersos nesse trecho que podem nos servir de pano de fundo para elaborar melhor as reflexões que temos feito até aqui.

A pergunta central do trecho parece a mesma questão em torno da qual este capítulo gira: “Para que serve a gramática?” e “Por que ensinar biologia?”. Mas diferentemente da pergunta “por quê?”, a formulação “para que serve?” parte do argumento da utilidade, aquele que pressupõe que cada assunto possa ser uma ferramenta que vai ajudar a solucionar alguma demanda da vida prática. É nessa linha que vem a resposta da professora “Serve para falar bem e escrever bem”. Com isso, ela encontra uma serventia, uma utilidade para a gramática, ainda que superficial e vaga. Uma das críticas que a narradora tece é exatamente à superficialidade da resposta: “Se ainda ela tivesse nos mostrado, com exemplos, que precisamos conhecer um certo número de coisas sobre a língua para bem utilizá-la, então, por que não?”. Aparentemente, pareceria mais aceitável se a professora fizesse um esforço para listar um repertório de situações em que o conhecimento da gramática fosse aplicável. Isso serve de ilustração para o que dissemos na seção anterior sobre a aplicabilidade ser uma versão atenuada do argumento da utilidade e, por isso, tece uma associação mais orgânica entre o conhecimento e a vida prática.

Também chama atenção que a primeira resposta da professora não seja precisamente “Serve para falar bem e escrever bem”. Antes disso, ela faz uma cobrança: “você deveria saber”. Essa primeira resposta traz a mesma marca discursiva de quando ela justifica sua explicação sobre adjetivos qualificativos, “vocês deviam já ser capazes de empregá-los desde a segunda série”. Discutimos no capítulo anterior que uma das violências simbólicas a que são submetidos estudantes adultos é a de tratá-los pela impotência, pelo que “deveriam já ser e não são”, como se esses estudantes devessem compensar o fato de estarem em uma idade maior que a usual, como se retomar a escolaridade fosse “correr atrás do prejuízo”. Esse trecho nos lembra que esse discurso-cobrança, que trata as carências e as dificuldades sempre como dívidas, embora seja uma marca bem presente na EJA, não é exclusivo dela. E é violento, onde quer que se apresente.

Um outro ponto importante para nossas reflexões é quando a narradora afirma indignada que “dizer a adolescentes que já sabem falar e escrever que a gramática serve para isso é como dizer a alguém que é preciso ler uma história dos banheiros através dos tempos para fazer xixi e cocô.” Esse é o problema da supervalorização do argumento da utilidade, a que temos nos referido. Dizer que um conhecimento formal sobre algo é

necessário para se viver bem, quando as pessoas já vivem bem sem ele, além de inepto, pode ser desrespeitoso, porque desmerece todo o universo vivencial dessas pessoas. E se esse desmerecimento já produz indignação quando desconsidera o que crianças e adolescentes sabem, imaginemos o quanto ele pode soar desrespeitoso a pessoas adultas com uma trajetória longa e rica de experiências, mesmo fora da educação formal.

O universo vivencial pode, sim, receber contribuições do conhecimento formal, mas é injusto dizer que o primeiro depende do segundo. Essa discussão nos remete à obra de Paulo Freire, quando diz por exemplo que “*a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra*” (Freire, 2009). Dito de outra forma, o esforço de compreensão da realidade é anterior, na formação do indivíduo, ao encontro com o conhecimento formal. É nessa mesma linha que a narradora explica que a resposta da professora é inepta porque “dizemos e conjugamos um verbo antes de saber que se tratava de um”.

Mas é no fim do texto que mora o motivo pelo qual esse trecho foi trazido a esta tese. É a ideia de que um conhecimento pode ser uma via de acesso à beleza. Ainda que possamos nos encantar com as coisas mesmo sem o conhecimento formal sobre elas, o conhecimento formal pode nos dar mais elementos para isso. Como a narradora sugere, quanto mais minuciosamente sabemos algo, mais facilmente podemos nos dar conta de “como é bem-feito, como é bem elaborado, como é sólido, engenhoso, rico, sutil!”.

Segundo a narradora, o entendimento permite descascar o mundo, olhar como é feito, “E aí é que é maravilhoso”. Isso vai ao encontro da segunda parte do pensamento de Paulo Freire (2009), que diz que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, mas para quem a leitura da palavra implica a continuidade da leitura de mundo. Ou seja, a leitura da palavra nos dá elementos para continuar a ler o mundo em uma dimensão ainda mais profunda. Isso também vai ao encontro do argumento cultural de Thomas e Durant, rediscutido por Millar, o de que aprendemos ciências para que possamos ter elementos para apreciar o mundo, e para que, assim, possamos nos maravilhar. O trecho se finaliza com “talvez, para ter acesso a toda essa beleza da língua que a gramática revela, também seja preciso entrar num estado de consciência especial?”. É desse estado de consciência que estamos em busca nesta tese, de uma visão da biologia pautada na sua capacidade de gerar um “maravilhamento”.

2.3 As coisas de olhar e sobre como evitar que o mundo se desfaça

É muito interessante que a palavra “Maravilha” apareça no excerto do livro de Barbery, porque essa é exatamente a mesma palavra que o filósofo espanhol Santiago

Alba Rico (2007) utiliza quando distingue três tipos de relações com as coisas. Primeiramente teríamos as **coisas de comer**, os alimentos, com que nos relacionaríamos por meio da fome; Teríamos, em segundo lugar, **as coisas de usar**, as ferramentas, com que nos relacionaríamos por meio da utilidade; E, por último, **as coisas de olhar**, as maravilhas, com essas nos relacionamos por meio da admiração, do juízo e do pensamento.

Para Alba Rico, a fome é rápida e destrutiva e faz desaparecer as coisas que incorpora. Ele nos lembra que a sociedade de consumo, da forma como está estruturada pela fome, traz em si uma destruição generalizada. De outro lado, as coisas de usar são objetos separados, manejáveis e duráveis. Por não serem tocados pela fome, esses objetos se desgastam demoradamente e, em outros tempos, esses objetos de uso, essas ferramentas, duravam mais do que uma vida e poderiam ser transmitidos entre as gerações. Já as coisas de olhar, as maravilhas, são coisas de que se suspendeu a utilidade e o desgaste do tempo. As maravilhas não podem ser devoradas nem usadas, porque existem exatamente para serem apreciadas e contempladas:

As coisas de olhar, ou maravilhas - certas pedras, certas palavras, certas cores, mas também as coisas da ciência, ou as ideias - separadas convencionalmente do circuito rápido da vida e da espiral lenta do uso, são declaradas ao mesmo tempo incomedíveis e inúteis (Alba Rico, 2007, p. 112).

O autor então sugere que o jogo da cultura humana tem consistido basicamente nessa divisão que considera as coisas sob três pontos de vista, o do alimento, o da ferramenta e o da maravilha, ou monumento. Os alimentos servem para manter a sobrevivência, as ferramentas, para manter a sociedade e os monumentos servem para manter o mundo como o conhecemos. A lógica mercadológica tem dificuldade em entender as maravilhas, ela mede todas as coisas por sua eficácia e quer converter tudo em útil, em instrumento para algum fim. Ela desconsidera tudo o que parece inútil, antiquado, velho, fora da moda, e o converte em resíduo, em desperdício. Nesta lógica, o próprio ser humano é coisificado e convertido em “recurso humano”, e passa a ser medido pela função, pela utilidade, em peça intercambiável, reproduzível e substituível. Lembremos que o incômodo da narradora do trecho de Barbery sobre a gramática começa com “tive a sensação de ser uma coisa qualquer”.

Mas esta lógica não ataca apenas as maravilhas, tentando convertê-las em ferramentas. Ela também ataca as próprias ferramentas. A sociedade de consumo tende a

transformar tudo em devorável. A obsolescência programada, como o nome sugere, já traz em si a intenção de fazer as ferramentas perderem sua utilidade e se converterem rapidamente em bens consumíveis e descartáveis. A sociedade de consumo, por sua vocação destrutiva, faz com que ferramentas se confundam com alimento, e como a fome é infinita, a destruição também é desmedida. Mesmo as maravilhas passam a ser objeto de consumo, e tendem a perder rapidamente seu potencial de gerar deslumbramento. A indústria do entretenimento transforma histórias em bens consumíveis e descartáveis que desaparecem rapidamente da nossa memória. A indústria do turismo transforma a experiência com os monumentos em fotografias que desaparecem das redes sociais 24 horas depois, para dar lugar a mais conteúdo consumível. Isso sem falar que os próprios monumentos podem ser desfeitos para dar lugar a *shoppings* e centros comerciais que são espaços da fome e do devorar infinito.

O processo resultante é que a sociedade, como está estruturada, tende a converter maravilhas em ferramentas, medindo-as sempre pela utilidade em uma lógica de mercado, e para além disso, transforma maravilhas e ferramentas em bens devoráveis, em uma lógica de consumo. Na categorização de Alba Rico, a tentativa ambientalista de reconverter coisas descartáveis em bens mais duráveis e, assim evitar tanto o acúmulo de lixo quanto o desaparecimento das reservas de matéria prima, poderia ser traduzida em um esforço para evitar que instrumentos e ferramentas se confundam com bens devoráveis. Nessa mesma linha, é necessário e urgente um esforço para produzir maravilhas, protegê-las do desaparecimento e, assim, evitar que a própria vida seja devorável.

Nesse esforço, temos a sorte de poder contar com a poética de Manoel de Barros. O poeta recorrentemente dá centralidade a essas coisas inúteis e incomedíveis. No mesmo livro em que aparece a frase “meu amanhecer vai ser de noite”, trazida como título desta tese, Manoel de Barros também diz: “Nasci para administrar o à-toa/ o em vão/ o inútil”¹⁰ e, em outra obra, avisa que “o poema é antes de tudo um inutensílio”¹¹. Imaginemos onde poderíamos chegar se tivéssemos a liberdade para imaginar os conhecimentos escolares também como bons inutensílios, desprovidos da pretensão de se tornarem ferramentas para alguma coisa.

Larrosa (2018a) parte da categorização formulada por Alba Rico para pensar no papel da escola. Segundo ele, a escola existe para tentar frear esse processo de

¹⁰ Livro sobre nada. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 51

¹¹ Arranjos para assobio. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 25

destruição contínua e, assim, evitar que o mundo seja devorado pelas lógicas de mercado e de consumo:

A escola não está (só) para a manutenção da vida ou da sociedade, mas sobretudo para manter e sustentar o mundo. A tarefa da escola, se não quer estar (só) a serviço da economia ou da sociedade, é salvar o mundo, é dizer, é por algumas coisas à distância, é interromper a fome, é suspender o uso, é converter as coisas em maravilhas, em matérias de estudo, em coisas a que vale a pena atentar, diante das quais vale a pena demorar-se, em materialidades postas, compostas e dispostas para que as crianças e os jovens possam (aprender a) olhar, a falar, a julgar e a pensar. (Larrosa, 2018a, p. 264)

Quando converte alguma coisa em matéria de estudo, a escola protege essa coisa da fome e do uso. Em outras palavras, a escola tem o papel de produzir maravilhas. A escola existe para que aprendamos a admirar as coisas do mundo e assim, maravilharmo-nos com ele. E como a escola também está no mundo, ela própria pode ser uma matéria de estudo. O que estamos fazendo neste texto, que discute a educação, é contemplar a beleza que a escola pode ter, é tomar a escola como maravilha. E como nós também estamos no mundo, podemos aprender na escola a nos maravilhar conosco, também. A partir do capítulo 4, veremos exemplos de casos em que a própria história de vida das pessoas é tomada como objeto de estudo, de contemplação e de maravilhamento.

Essa categorização formulada por Alba Rico também nos permite discutir com outras lentes a questão da exclusão. Tanto os alimentos, quanto as ferramentas e as maravilhas são repartidos de forma desigual no mundo. Algumas pessoas não têm alimento em quantidade e diversidade suficientes para manter a sobrevivência. Olhando as coisas de comer por uma óptica menos literal, algumas pessoas tampouco têm amplo acesso aos bens de consumo. As ferramentas também não são compartilhadas igualmente e algumas pessoas não têm os meios de produzir que lhe garantam um papel em uma sociedade mercadológica que julga as pessoas por sua serventia e por sua utilidade. Por último, as coisas de olhar também são repartidas de modo desigual, restando para muitas pessoas uma vida reduzida às relações de consumo e de uso, exatamente por não terem acesso às maravilhas.

É necessário democratizar as maravilhas, colocá-las no espaço público e torná-las acessíveis a todos. E a escola, enquanto espaço público, carrega a vocação para produzir

e democratizar as maravilhas. Dessa forma, o principal argumento para se colocar um conhecimento no currículo não é pela utilidade ou por demandas econômicas, mas por uma questão de democratização do acesso à beleza. E a EJA tem uma forte vocação nessa democratização das maravilhas, exatamente por trabalhar com estudantes a quem foi negado esse acesso à beleza em algum momento de suas vidas. Se me perguntarem os motivos de se ensinar biologia a adultos, eu responderia que não ensinamos algo por ser conveniente ou por ser vantajoso, mas principalmente por que é justo fazê-lo.

2.4 A Biologia como uma ciência noturna

Até aqui temos discutido as justificativas para o lugar que as ciências naturais ocupam no currículo escolar e o potencial que todo conhecimento tem de se tornar maravilha e produzir encantamentos. Resta ainda o anseio de apresentar o conhecimento biológico como uma dessas potenciais maravilhas. Esse anseio vai ser melhor atendido no capítulo 5, que trará propostas de planos de estudo de temas biológicos com estudantes da EJA, elaboradas por docentes em formação. Porém, ainda que de modo sucinto, esta seção é reservada a buscar mostrar que a biologia é plenamente capaz de causar deslumbramento e que tem um forte valor cultural. Na cidade de Aveiro, em Portugal, durante um projeto denominado “Biologia na Noite”, um grupo de cientistas, a maioria biólogos, se reunia para um ciclo de conferências em uma noite de Primavera. Além do fato de que a noite é o ambiente, a atmosfera de encontro do grupo, existe, no uso da palavra “noite”, uma explícita referência a Bachelard (1985): “*Ao entrarmos na noite, começamos precisamente o caminho dos sonhos*”. Situados entre a pretensa razão científica (o que Bachelard chama de “regime de imagem do diurno”) e os devaneios poéticos (que compõem o “regime de imagem do noturno”), os textos produzidos em cinco edições do ciclo de conferências foram reunidos em um livro chamado “Biologias na Noite”, sob a coordenação de Amadeu Soares (2007). Em um dos textos do livro, o biólogo e escritor moçambicano Mia Couto relata sua relação com a arte e com a ciência:

Afinal, a ciência e a arte são como margens de um mesmo rio. A Biologia não é diurna nem noturna se não se assumir como autora de uma espantosa narração que é o relato da Evolução da Vida. Podem ter certeza que essa história é tão extraordinária que só pode ser escrita juntando o rigor da ciência ao fulgor da arte. (...) Poesia e ciência são entidades que não se podem confundir; mas elas podem e devem deitar-se na mesma cama. E quando o fizerem espero bem que dispam as velhas camisas de dormir. (p. 25).

Enquanto margens de um mesmo rio, a ciência e a arte são produtos culturais do nosso tempo. E tanto o rigor de uma quanto o fulgor da outra são vias de acesso à belezas inconfundíveis mas igualmente extraordinárias.

O biólogo evolucionista Stephen Jay Gould, aquele citado por Millar como alguém a quem o currículo de ciências deveria dar mais importância, defendia que a biologia é uma ciência histórica porque seu paradigma central é a Evolução Biológica, que não pode ser entendida fora de uma perspectiva histórica. Gould (1990) ao comentar, por exemplo, as extinções do Cretáceo chama a atenção para as limitações do “método científico” para se compreender eventos não replicáveis experimentalmente:

 Todavia, as técnicas limitadas do “método científico” não podem chegar ao âmago desse singular evento envolvendo criaturas que morreram há muito tempo numa Terra em que o clima e a posição dos continentes eram muito diferentes dos de hoje. A elucidação da história tem de apoiar-se na reconstituição dos próprios acontecimentos do passado - em seus próprios termos- com base em indícios narrativos desses fenômenos singulares. (Gould, 1990, p. 322).

É interessante observar que Gould utiliza “indícios narrativos” no mesmo sentido em que Mia Couto utiliza a expressão “espantosa narração” ao descrever o relato que é a Evolução da Vida. Se a biologia é, nas palavras de Gould, uma ciência histórica, o que ela nos fornece é uma narração. Somos todos nós, seres vivos, indícios narrativos de uma longa história, que mantemos traços em comum e traços que nos distinguem de todos os outros. Unidade e diversidade que se coabitam. Nas palavras de Mia Couto, ainda no livro organizado por Amadeu Soares (2007):

 A Biologia é um modo maravilhoso de emigrarmos de nós, de transitarmos para lógicas de outros seres, de nos descentrarmos. Aprendemos que não somos o centro da Vida nem o topo da evolução. Aprendemos que as bactérias são seres sofisticados que fizeram mais do que nós, espécie humana, pela existência da Terra como um organismo vivo. O dr. Amadeu Soares sabe lidar com seres complexos como as cianobactérias e, por isso, está, automaticamente, habilitado a lidar com escritores em apuros. O meu amigo Soares encontrou a resposta rápida para as minhas sucessivas hesitações: ‘Pois vens falar ao mesmo tempo como escritor e biólogo’. Uma sugestão simbiótica: como se pode resistir? (p. 20)

Quando afirma que “a biologia é um modo maravilhoso de emigrarmos de nós”, Mia Couto usa o mesmo adjetivo que a narradora do romance de Muriel Barbery e a mesma palavra que Santiago Alba Rico usou para nomear as coisas de olhar. E aprendemos com Alba Rico que as coisas de olhar necessitam ser vistas com uma certa distância. Emigrarmos de nós é uma condição necessária para que possamos nos olhar à distância e assim possamos nos contemplar. E essa autocontemplação não é o mesmo gesto

narcisista de tomar tudo como espelho. Pelo contrário. Mia Couto defende que a Biologia, ao permitir que emigremos de nós, nos permite fugir do egocentrismo de nos sentirmos topo e centro da natureza. E isso acontece quando dedicamos tempo livre e espaço público para dar centralidade às outras formas de vida e assim descobriremos que o mundo natural é muito maior e mais antigo que nossa existência.

O próximo capítulo traz uma reflexão sobre os diferentes caminhos possíveis para a formação docente. Voltaremos a discutir a biologia, quando nos dedicarmos a entender a travessia do fazer biológico para o fazer pedagógico nos cursos de formação de docentes em biologia. Nós corremos sempre o risco de confundir essas duas atividades, como um dos sintomas da monocultura metodológica em que ainda vivemos nos cursos de biologia. A ênfase nos métodos que se utilizam do paradigma hipotético-dedutivo é tão forte, que o confundimos com a própria ciência. Mesmo Gould (1990) se viu diante do impasse de ter de explicar que, para determinadas perguntas, a impossibilidade de um método preditivo não deve ser considerada um demérito:

Todavia, as ciências históricas não são piores, mais limitadas ou possuidoras de uma menor capacidade de chegar a conclusões firmes pelo fato de o experimento, a predição e a subsunção das leis invariáveis da natureza não representarem a forma pela qual elas costumam operar. As ciências históricas utilizam um tipo diferente de explicação, baseada na comparação e na riqueza de dados provenientes da observação. Embora não possamos examinar diretamente os eventos ocorridos no passado, a verdade é que a ciência em geral baseia-se em inferências, e não na observação pura e simples (ninguém consegue ver os elétrons, a força da gravidade ou os buracos negros). O que se exige com firmeza de todas as ciências - sejam históricas ou convencionais - é uma verificabilidade confiável e não a observação direta. (p. 324)

No trecho citado, Gould se refere ao caráter histórico inserido ainda no escopo das ciências biológicas, mas poderia muito bem estar falando de outras ciências externas à biologia, as ciências humanas, por exemplo. Nós que nos dedicamos à educação, ainda que relacionada aos temas das ciências da natureza, normalmente nos debruçamos sobre perguntas históricas, passíveis de esclarecimento apenas por abordagens históricas de investigação. Nesta pesquisa por exemplo, ainda que tratemos do ensino de biologia, nossas perguntas não são respondidas por um fazer biológico, mas por um fazer pedagógico. Nossas ferramentas de investigação não estão no universo semântico das quantificações, dos espaços amostrais, das amostras representativas, nem mesmo das generalizações. Por isso, encontramos acolhimento nas abordagens qualitativas de investigação. E, nas investigações qualitativas, a própria concepção de pesquisa está na busca por apreender aspectos imprevistos que envolvem

uma determinada situação. Isso é o que vai acontecer quando tratarmos a parte empírica desta tese, a partir do capítulo 4.

Antes de iniciar, no próximo capítulo, essa outra conversa sobre a formação docente e a travessia entre o fazer biológico e o fazer pedagógico, aproveito ainda a participação de Mia Couto nas conferências do projeto “Biologia na Noite”, em que ele reafirma sua vontade de manter-se aberto aos vários caminhos do saber:

Já nessa altura, perante essa outra conferência, eu me desculpei dizendo: mais do que uma disciplina, a Biologia é para mim uma indisciplina científica, um modo de estar mais próximo das perguntas do que das respostas. Acredito na ciência, sim, mas apenas como um dos caminhos do saber. Existem outros caminhos e quero estar disponível para os percorrer. Uma parte da nossa formação científica confunde-se com a atividade de um policial de fronteiras, revistando os pensamentos de contrabando que viajam na mala de outras sabedorias. Apenas passam os pensamentos de carimbada cientificidade (p. 20)

Para Mia Couto, a biologia, mais do que uma disciplina, é uma indisciplina científica. Se aproveitarmos essa mesma construção para as palavras de Manoel de Barros, diríamos que mais do que produzir utensílios, a biologia é capaz de produzir fortes, poderosos e maravilhosos “inutensílios”.



Capítulo 3

Formação docente: “colocar na fôrma” ou “chegar à própria forma”?

3.1 Caminhar em direção a si mesmo

Os capítulos anteriores se dedicaram a tecer reflexões primeiro sobre a EJA, enquanto um espaço de infância experiencial, e, depois, sobre a biologia, como um conhecimento com potencial cultural e social. Neste capítulo, a intenção é completar a tríade estudante/conhecimento/docente também com uma ideia central sobre a formação de professores. A visão exposta neste capítulo vem do fato de a palavra “formação” ter um caráter polissêmico. Ao mesmo tempo em que pode indicar “colocar na fôrma”, em que um objeto se adequa a uma forma pré-estabelecida por algo que é externo a ele, ela também pode se referir ao processo de chegar à própria forma, em que o formato é o resultado singular da interação entre processos internos e externos. Se transpusermos esse raciocínio para a formação docente, temos que o primeiro sentido trazido para a palavra formação pressupõe um caminho traçado de antemão que leva o docente às competências que são tidas como importantes, no julgamento das outras pessoas que foram incumbidas de traçar esse caminho. Já no segundo, defendido aqui, o caminho é traçado pelo próprio indivíduo que o percorre. O resultado é um conjunto de saberes que lhe é próprio.

Larrosa (2013), em uma seção com o sugestivo nome de “*Como se chega a ser o que se é*” desenvolve uma reflexão sobre a impossibilidade de manutenção do modelo unitário de percurso formativo”:

O itinerário que leve a um ‘si mesmo’ está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos. (...) Não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado. (Larrosa, 2013, p.9)

A ideia da formação como um itinerário a ser inventado pelo indivíduo, e que busca sempre levar a si mesmo como destino, traz a formação para o campo da experiência, e como tal é sempre algo singular e indissociável do indivíduo que a viveu:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (Larrosa, 2015, p. 32)

Assim, não faz sentido um programa de formação que propõe a mesma atividade para todas as pessoas, esperando que todas cheguem ao mesmo ponto. Essa visão abre espaço, neste texto, para pensarmos uma formação que leve em conta aspectos da subjetividade e, para isso, esta seção se propõe, portanto, a refletir sobre as aproximações e os distanciamentos que existem entre as noções de sujeito advindas de dois teóricos, o psicólogo cubano González Rey e o filósofo espanhol Jorge Larrosa, que já vem sendo citado com frequência desde os capítulos anteriores. Assim como existe o risco de anacronismo ao se promover um encontro entre autores de contextos históricos diferentes, estou ciente que corro um risco parecido ao buscar uma conversa com autores que, embora contemporâneos, habitam campos de conhecimento diferentes e cujos textos circulam por espaços também distintos.

Escolhi o par “aproximações” e “distanciamentos”, quando tinha à minha disposição outros pares mais usuais, tais como “consonâncias” e “dissonâncias”, “convergências” e “divergências”, ou mesmo “concordâncias” e “discordâncias”. Essa escolha se deu após uma conversa informal que pude ter com cada um desses autores, no período em que lia suas obras e percebia os inúmeros pontos comuns. Ambos os autores me disseram não se conhecerem e que sequer tinham lido um ao outro. Assim, qualquer par que se utilizasse dos prefixos “con” (junto) e “dis” (separado) me pareceu sem sentido, já que não sou eu quem pode dizer se eles vibram (“sonare”) juntos ou separados (consonância e dissonância), se eles se dobram (“vergere”) juntos ou separados (convergência e divergência), e menos ainda se eles estão de coração (“cor”) juntos ou separados (concordância e discordância). Aqui, escolhi as palavras derivadas da ação de aproximar ou de distanciar, para dar ênfase ao fato de que sou eu quem promovo essas ações. Sou eu quem os aproximo ou os distancio um do outro. Não crie, o leitor, a falsa impressão de que os próprios autores tomaram a iniciativa de dialogar entre si com suas obras.

Talvez o principal distanciamento que pode ser vislumbrado entre os autores está em seus pontos de partida. González Rey parte da busca por um novo entendimento histórico-cultural do homem em uma época em que a psicologia é dominada por um paradigma determinista, reducionista e mecanicista. Determinista porque via o homem como produto de um contexto externo a ele. Reducionista porque desconsiderava a complexidade dos processos de configuração subjetiva decorrentes da atribuição de sentidos pelo próprio sujeito. E mecanicista, porque considerava que a cultura, o sujeito e a subjetividade são fenômenos diferentes que se relacionam, assim como as engrenagens são elementos distintos embora se movam em conjunto (González Rey, 2003).

A concepção de subjetividade que o autor constrói nasce, segundo ele, como uma tentativa de reconceituar os fenômenos psíquicos em uma ontologia própria, desvinculando-os dos modelos científicos hegemônicos advindos das ciências naturais. Assim, seu ponto de partida seria a compreensão subjetiva dos fenômenos psíquicos como criações humanas e, como tal, circunscritas no campo das produções de sentido:

As criações humanas são produções de sentido, que expressam de forma singular os complexos processos da realidade nos quais o homem está envolvido, mas sem constituir um reflexo destes. Em outras palavras, esses processos são uma criação humana, os quais, integrando os diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecem em cada sujeito ou espaço social concreto de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas. (González Rey, 2003, p. 6)

A ênfase que González Rey coloca na “história dos protagonistas” traz duas pistas importantes sobre sua teoria. A primeira é a de que os sentidos subjetivos são produzidos nas experiências, nas histórias que o sujeito viveu anteriormente, ou vive atualmente, em seus espaços sociais. A segunda é que o sujeito é protagonista no processo na medida em que a produção de sentido caracteriza uma atividade do ser humano em seus múltiplos ambientes de ação.

Larrosa não parte de uma crítica à forma de produção de conhecimento específica de uma ciência, a exemplo de González Rey. Sua crítica é direcionada a um tempo e a uma sociedade que têm se tornado cada vez mais incapazes de produzir experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (Larrosa, 2015, p. 18)

Ele desenvolve essa ideia de forma a nos mostrar que a experiência e o saber que dela emerge são o que nos permite nos apropriar de nossa própria vida: “tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência” (p. 33). O que Larrosa propõe é que se veja na experiência em seu caráter existencial, sua relação com a vida singular e concreta de alguém também singular e concreto:

No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (...) Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração de sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. (Larrosa, 2015, p. 32)

Neste ponto, embora os dois autores partam de lugares distintos (e distantes) e critiquem visões advindas de contextos igualmente diferentes, é muito interessante perceber que é próximo o lugar a que chegam. Ambos parecem encontrar na elaboração de sentidos algo que é característico das criações humanas e, portanto, da própria condição humana. Além disso, o que González Rey chama de “espaço social” parece se aproximar do que Larrosa chama de “comunidade humana”, como instâncias em que a atribuição de sentidos pode fazer emergir “processos de realidade únicos”, nas palavras de um, ou “saberes singulares”, nas palavras de outro.

Outro aspecto interessante para entender no que nos parecem ser aproximações e distanciamentos entre os dois autores está na ideia de passividade e atividade. Para González Rey, o sujeito não é necessariamente um agente, mas é um produtor, alguém que se coloca ativo perante o que lhe acontece. Para ser sujeito, é necessário que se abandone a posição de vítima dos acontecimentos, e que se assuma a condição de autor de sua própria reflexividade. Nessa perspectiva, a subjetividade não é algo externo que passe a ser internalizado no indivíduo. Em outras palavras, a subjetividade não é algo que vem de fora e que passa a estar dentro, mas é algo produzido internamente, ativamente pelo sujeito, a partir do que vem de fora.

A ideia de sujeito da experiência de Larrosa traz uma nuance interessante para essa discussão. Diferente de González Rey, que destaca a atividade do sujeito, Larrosa destaca sua passividade:

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura, trata-se porém de uma

passividade anterior à oposição entre passivo e ativo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (Larrosa, 2015, p. 26)

Deve-se estar atento porém para não se fazer uma leitura apressada dessa “passividade”, já que ela não está empregada em uma oposição à “atividade”. Para Larrosa, é necessário que o sujeito esteja exposto à vulnerabilidade e ao risco, já que seria impassível de alguma experiência aquele a quem nada lhe acontece, a quem nada o toca, nada o afeta, nada o ameaça:

[o sujeito da experiência] não é um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. (Larrosa, 2015, p. 28)

Esta diferença de ênfase na passividade, ou na atividade, entre as duas visões talvez seja um ótimo exemplo do risco que se corre em aproximar autores de campos diferentes. González Rey desenvolveu sua teoria na psicologia, uma das ciências da saúde, em uma época dominada pela ideia de que o usuário dos serviços de assistência era um “paciente”, palavra que poderia sugerir que o sujeito era alguém inativo perante a patologia. Essa visão retirava do indivíduo atendido sua condição de sujeito e institucionalizava sua condição de refém, indefeso e incompetente frente a uma doença externa a ele. É no contexto de confronto contra essa visão que nasce a noção de sujeito autor, produtor e ativo de González Rey.

Por outro lado, Larrosa critica uma visão de sujeito centrada no excesso de informação, de opinião, de trabalho, de saber, de julgar, de poder e de querer. E que, exatamente por isso, não deixa espaço para que o sujeito vivencie o que lhe acontece e faz impossível que produza experiência. A resposta que Larrosa encontra é a de reafirmar o espaço da receptividade, do não saber, do silêncio, da escuta, do se reconhecer atônito, sem palavras perante algo que nos acontece e que de nós se apodera. A noção de sujeito padecente, aceitante e submetido, trazida por Larrosa, vem do reconhecimento de que a possibilidade de experiência se dá na abertura do indivíduo ao que se apodera dele.

O interessante é que a postura padecente do sujeito da experiência de Larrosa não é uma condição fácil de se adotar. É preciso coragem para se reconhecer inseguro e para se colocar exposto frente ao desconhecido. Talvez seja, para isso, necessária uma

coragem parecida à coragem que demanda a condição de sujeito psicológico de González Rey, aquela que se nega a aceitar que lhe atribuam a condição de “paciente”, refém de uma doença externa a ele. Talvez a grande crítica que possa ser feita, e nisso se encontram os dois autores, seja frente às situações que não nos permitam ser nem uma coisa nem outra, nem sujeito produtor, nem sujeito padecente. Não temos possibilidade de exercer a condição de produtor de sentidos quando uma condição de paciente inativo nos foi imposta, nas palavras de González Rey, nem quando não nos foram dadas condições para que algo nos acontecesse, nas palavras de Larrosa.

O poeta Manoel de Barros expressa em um de seus poemas o sentimento de um indivíduo privado da condição de sujeito, mas que busca “*renovar o homem usando borboletas*”:

*“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.”*

Este poema traz à tona um questionamento que pode servir também ao contexto educacional. Não seriam comuns as situações em que os agentes escolares (estudantes, professores, orientadores ou gestores) são privados de sua condição de sujeito? Isso ocorreria, ou porque foram colocados na situação de vítimas do processo, como destacaria González Rey, ou porque se criou uma condição de excesso de informação, de opinião, de trabalho, de saber, de julgar, como destacaria Larrosa, que tornou impossível que ocorresse a experiência. Esse questionamento nos motiva a procurar um outro contexto educacional, um em que se criem condições para a emergência da subjetividade, um que reconheça a “riqueza da incompletude”, que permita a alguém “ser Outros”, e em que se possibilite a “renovação do homem por meio das borboletas”. No capítulo anterior trouxe a este texto autores que defendem que a escola pode evitar que o mundo se desfaça. Neste capítulo, surge outra constatação igualmente grandiosa, a de que o nosso reconhecimento como sujeitos e como autores intérpretes de nossa história pode nos renovar enquanto seres humanos.

3.2 A subjetividade na formação de professores

Até aqui, nos concentramos nas teorias da subjetividade, na emergência do sujeito e na atribuição de sentidos como criação humana e como característica da própria condição humana. Agora podemos nos concentrar em como essas ideias permitem criar um contexto de formação de professores que se utilize e se aproprie dessas teorias e de suas potencialidades.

Enquanto pensava de que forma as borboletas poderiam contribuir com a renovação do ser humano, lembrei do texto do educador espanhol José Contreras (2012) em que ele constata que “o transcurso do progresso educativo se parece mais com o vôo de uma borboleta do que com a trajetória de uma bala” (p.115). A própria trajetória de vida dos docentes, como veremos em alguns exemplos no próximo capítulo, tampouco é retilíneo. Nossa história é constituída de dilemas, incertezas e bifurcações.

Um exemplo de proposta formativa que se utiliza dessa visão da formação como singular indissociável do indivíduo que se forma é a da franco-suíssa Marie-Christine Josso. Josso vê nas histórias de vida uma oportunidade privilegiada de repensar o processo de “*caminhar para si*” (Josso, 2007), expressão que escolheu como título de um dos capítulos do livro *Experiências de Vida e Formação* (2010). “Caminhar para si” se assemelha muito à expressão escolhida por Larrosa, “como se chega a ser o que se é”, e à ideia que pretendo expor neste capítulo sobre alcançar a própria forma. Josso dá centralidade, em seus estudos, aos momentos biográficos, que são escolhidos pelas pessoas em formação como partes significativas de sua história de vida. A interpretação de como esses momentos participam diretamente da “invenção de si” constitui um momento formativo que pode ser muito proveitoso nas propostas de formação:

É assim que nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transmutam em recursos, em fertilizantes, em inspiração para que nosso imaginário de nós-mesmos possa inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo sobre nós-mesmos. (Josso, 2007, p. 435)

Assim, Josso vê nas histórias de vida dos sujeitos uma oportunidade de elemento orientador de seu próprio percurso de formação, como algo que os enriquece e orienta o imaginário que constroem de si. O trabalho de Josso não consiste apenas em levar os sujeitos a repetir histórias do passado, mas em ajudá-los a retomá-las parcialmente para constituir uma perspectiva do presente e do futuro. Ela defende que, além da

ressignificação do próprio percurso pelo olhar retrospectivo, essas retomadas de acontecimentos do contexto singular remetem, imediatamente, a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos), estejamos ou não conscientes disso, e nesse sentido, a formação seria também um “caminhar com”. É por isso que as histórias de vida podem ter valor heurístico e servir também à pesquisa sobre a formação. A autora defende que as histórias de vida são uma abordagem de pesquisa-formação.

Essa visão abre espaço, neste texto, para pensarmos a faceta social da formação. E nisso, o trabalho do cubano González Rey oferece interessantes pontos de análise. González Rey (2005) parte de uma concepção de subjetividade que tem como referência a compreensão histórico-cultural do homem. Ele compreende indivíduo e sociedade como uma unidade dialética, entendida como um só sistema complexo, estando os dois contidos um no outro em um processo que supera a lógica de engrenagens mecanicistas. Neste sentido, ele cunhou a expressão “subjetividade social”, na intenção de abandonar a ideia, até então hegemônica na psicologia, de que a subjetividade é um fenômeno exclusivamente individual. Os espaços sociais adquirem sentido nas configurações subjetivas dos indivíduos, da mesma forma em que esse sujeito, produtor de significação, tem o poder de reconfigurar a constituição subjetiva da história e da comunidade em que ele está inserido.

Uma das ações que se utilizam dessa relação entre constituição subjetiva e senso de comunidade é a proposta do argentino Daniel Suárez com as redes de educadores narradores. Os grupos formados por Suárez (et al., 2005) convidam os diferentes atores das comunidades escolares (professores, gestores, supervisores, responsáveis, funcionários administrativos) a escrever seus relatos de experiências pedagógicas ocorridas nas escolas e a contá-las uns para os outros. Além de contar e refletir sobre suas histórias, o que Josso já defende como importante no percurso formativo, esses sujeitos têm a oportunidade de se colocar como ouvintes atentos à história dos outros atores. Isso permitiria que cada indivíduo pudesse estar ora na posição de “sujeito produtor”, e ora na posição de “sujeito padecente”, para usar os termos que discutimos aqui. Essa estratégia de trabalho ratifica o poder e a capacidade pedagógica dos agentes escolares, ao mesmo tempo em que exercita a escuta atenta e solidária que cria a oportunidade de se deixar tocar por uma história que foi transformadora para o outro. Essa empatia e horizontalidade mobilizam os sujeitos política e pedagogicamente em direção a uma transformação democrática do ambiente escolar.

O francês Gaston Pineau (1985) classificou os modelos formativos em três tipos: a “heteroformação” (formação pelo outro), a “autoformação” (formação de si), e a

“coformação” (formação com o outro). Podemos aqui fazer um paralelo entre a heteroformação e o modelo criticado por Larrosa, a autoformação e o modelo exercido pelos trabalhos de Josso, restando a coformação, como o modelo de redes desenvolvido pelos grupos de Suárez.

3.3 A travessia entre o fazer biológico do experimento e o fazer pedagógico da experiência

Como vimos na primeira seção deste capítulo, González Rey parte de uma crítica à produção de conhecimento em campos que têm a condição humana como objeto de investigação e Larrosa, de uma crítica a uma sociedade e a um tempo que tornaram a experiência um evento raro. A formação de professores de biologia é, portanto, um espaço de crise, porque merece tanto a crítica de González Rey quanto a crítica de Larrosa.

Isso pode estar relacionado à própria concepção de ciência em que as disciplinas científicas estão imersas. Ainda é comum nas ciências naturais que a subjetividade seja vista como algo contaminante. O bom cientista seria, nessa visão, aquele que elimina todos os resquícios de subjetividade em seus trabalhos. González Rey reivindica a centralidade da subjetividade e da imaginação na atividade científica:

Esse lugar central da imaginação qualificando o próprio intelecto lhe confere uma relevância especial ao teórico dentro de uma nova definição de ciência inspirada na condição humana do cientista e não na procura de recursos para tentar controlar essa condição humana com o objetivo de conseguir objetividade científica. A condição humana na empresa científica não constitui uma distorção sobre o estudado; pelo contrário, abre novas opções para problemas que só são possíveis quando reconhecemos o caráter gerador do sistema complexo do pensamento humano. (González Rey, 2014, p. 6)

Larrosa também nos lembra que a ciência moderna desconfia da experiência, e na maioria das vezes confunde “experiência” e “experimento”. O autor então elabora uma envolvente comparação entre a experiência, isso que toca e transforma a vida das pessoas, e o experimento, esse que tem se tornado o principal elemento do que ele chama “*caminho seguro da ciência*”:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade, entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. (...) Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até o um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'. (Larrosa, 2015, p. 32)

Essa mudança de visão com relação à subjetividade na ciência é particularmente importante na formação de professores de ciências, uma vez que esse processo envolve uma travessia entre o modo tradicional de fazer e de pensar das ciências que tende a ver a subjetividade como contaminante e o modo de fazer e pensar pedagógico que, como vimos, se nutre de subjetividade. É isso a que chamo de travessia entre a ciência do experimento e a ciência da experiência. Talvez como uma resposta a esse contexto de crise, temos visto aumentar no Brasil a quantidade de trabalhos que tratam da formação de professores de ciências como um processo centrado na subjetividade (Por exemplo, Gastal e Avanzi, 2015; Canabarro e Gastal, 2014; Silva, 2014; Gastal et al. 2010; Sá, 2009; Ribeiro e Bejarano, 2009).

Gonzalez Rey e Larrosa, além de contribuírem para o entendimento do processo formativo, nos dão pistas sobre a postura científica em si, sobre a própria definição de ciência, que é, sem dúvidas, parte importante das intenções da formação dos professores de biologia. Uma vez que a formação de professores de ciências é a “formação dos formadores em ciências” têm-se que esses professores enfrentam um triplo desafio, o de formar a si, o de contribuir para a formação de outros e o de contribuir com o entendimento da ciência como uma empreitada humana, sujeita a toda a incerteza e incompletude que o ser humano traz consigo. Em todos os aspectos desse tríplice desafio, a atribuição de sentidos únicos e singulares está presente. Se Manoel de Barros pensou em renovar o homem usando borboletas, talvez o campo da formação de professores em ciências naturais possa renovar o homem reconectando-o ao que faz dele um humano, renovar-nos utilizando como ferramenta nossa própria subjetividade. O próximo capítulo traz conversas com professores de biologia em formação, que leremos relacionando-os com os pressupostos apresentados nestes três primeiros capítulos sobre a EJA, o ensino de biologia e a formação de professores.

Capítulo 4

Aprender conversando: Auto-retratos falados de docentes de biologia em formação

4.1 As rodas de conversa nas aulas de Estágio Supervisionado

Os capítulos anteriores expõem os três grandes assuntos que formam a intersecção na qual esta tese se insere: A Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino de Biologia e a Formação Docente. Em cada um deles, foi trazida uma visão do que passou a constituir nossa bússola na elaboração de uma proposta de formação inicial de professores de biologia para a EJA: primeiro, a EJA enquanto infância experiencial, ávida por amanhecer de noite; segundo, o ensino de biologia como possibilidade de democratização das maravilhas; e, por último, a formação docente como a trajetória que leva à própria forma, singular e autônoma. Este capítulo narra o processo em que essas ideias saem para passear em busca de interlocutores, de ecos, de ressonâncias e dissonâncias. Essas ideias saem a campo para encontrar a realidade, para se confrontar com a resistência que a realidade impõe e, assim, se impregnar de realidade.

Esse encontro com a realidade da formação docente em biologia se iniciou quando acompanhei por cinco semestres¹² as aulas das disciplinas de Estágios Supervisionados em Ensino de Ciências (ESEC) e em Ensino de Biologia (ESEB), com os professores Fernando Fortes e Maria Luiza Gastal. As duas disciplinas estão no final do fluxograma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília, que habilita a atuação docente na Educação Básica, tanto em Ciências Naturais dos anos finais do Ensino Fundamental, quanto em Biologia do Ensino Médio.

Quando se matriculam nas disciplinas de estágio supervisionado, os docentes em formação já cursaram Didática das Ciências Naturais e Didática da Biologia, onde têm contato com diferentes abordagens de ensino e onde se dá a reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de ciências e biologia, por meio do

¹² Entre o segundo semestre de 2015 e o segundo semestre de 2018. Não houve acompanhamento apenas no segundo semestre de 2017 e no primeiro de 2018, que correspondem ao período sanduíche na Universidade de Genebra.

planejamento e execução de atividades didáticas simuladas e da elaboração de materiais didáticos.

Municiados do que aprenderam nas disciplinas de didática, os docentes em formação têm, nas disciplinas de estágio supervisionado, a oportunidade de imersão na Educação Pública do Distrito Federal. Cada um deles passa por um período de 60 horas em uma das escolas da rede distrital. Este período é dividido em 10 horas de observação das práticas do professor preceptor, 10 horas em regência compartilhada com ele (que pode incluir atividades de monitoria, resolução de exercícios ou aulas práticas, por exemplo) e 40 horas de regência, em que o docente em formação se torna responsável pela concepção e execução dos planos de aula negociados com o professor preceptor. Esta sequência, embora não tenha sido baseada no trabalho de Rémy e Durand (2018) está em consonância com o sistema de três fases de tutoria descritas por elas como “ver fazer”, “fazer com” e “fazer no lugar de”. Nesse sistema, o aprendiz respectivamente observa o tutor, compartilha atividades com ele, para posteriormente realizar as atividades sem ajuda, mas sendo observado e corrigido por ele. Segundo as autoras, nessa sequência, o sujeito vai se apropriando gradativamente do processo de concepção-execução das tarefas constitutivas de seu ofício.

Ao longo do semestre, independentemente do tempo que levam para completar sua imersão na escola, os docentes em formação se encontram semanalmente na Universidade para o acompanhamento do estágio na companhia do professor supervisor¹³. São esses momentos, com cerca de duas horas de duração, a que me refiro neste texto como “rodas de conversa”. Dispostos em círculo, os docentes em formação compartilham entre si as experiências que vivenciam no estágio. E essas experiências se iniciam muito antes da imersão na escola. As conversas vão desde o trâmite burocrático da extensa documentação que comunica a Universidade de Brasília à Secretaria de Educação do Distrito Federal, passando pela busca por acolhimento em uma escola e pelos sentimentos de ansiedade e insegurança que têm quando se imaginam expostos no

¹³ Cabe aqui um esforço para diferenciar com a maior clareza possível os diversos papéis que os agentes desempenham nesse processo e que seriam confundidos se fossem chamados, por descuido, genericamente de “professores”. “Professor Supervisor” é o professor universitário que oferta a disciplina de Estágio Supervisionado e conduz as discussões de acompanhamento de estágio. “Professor Preceptor” é o professor de educação básica da rede pública distrital que acolhe, em sua escola, os docentes em formação e negocia com eles a concepção e execução das aulas que ministram para os estudantes. Embora os docentes em formação sejam também estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado, optei por não chamá-los de “estudantes” nem “discentes”, primeiro para não confundi-los com os estudantes da educação básica com que eles têm contato, segundo porque a ênfase, neste texto, está mais em sua atuação docente na Escola do que em seu papel discente na Universidade.

papel de docente. Mas é com o início da imersão na escola que as conversas adquirem ainda mais vitalidade, à medida em que vão coletivamente dando sentido aos momentos de observação e de regência. Enquanto um colega narra sua vivência, é comum ver nos olhos dos outros um espelho das expressões de quem conta. É como se quem escutasse vivesse junto com o narrador aqueles momentos de tensão frente a uma turma indisciplinada, por exemplo, ou a alegria de ter elaborado uma aula que foi bem recebida pelos estudantes. Nessas rodas de conversa, na companhia do professor supervisor, que conduz as discussões, os docentes em formação compartilham dificuldades, trocam conselhos, ficam apreensivos juntos na espera de um desfecho para a situação que se impôs a algum deles, e comemoram juntos aquilo que deu certo.

Assim, o Estágio Supervisionado já seria um momento formativo precioso por proporcionar o encontro com a escola, com os estudantes, e com o modo de ensinar do professor preceptor, na condição tanto de colega mais experiente, quanto de tutor nesse início da relação com o ofício. É precioso também por ser um momento de colocar à prova os pressupostos teórico-metodológicos com que tiveram contato nas disciplinas de didática e de terem a oportunidade não só de conceber, mas de também executar seus próprios planos didáticos. Mas, para muito além disso, é o momento de se colocarem expostos à experiência docente, com tudo o que ela traz de inesperado, imprevisto e incerto. E as rodas de conversa acrescentam uma outra dimensão de profundidade e de riqueza formativa ao Estágio Supervisionado, uma dimensão que eu sinto ainda não conseguir produzir uma descrição à altura, mas que tem a ver com o que Larrosa traz sobre o aspecto relacional da experiência e da própria vida:

Porque se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes e inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido? A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz, com o que se pensa, com o que dizemos e com o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. (Larrosa, 2015, p. 27)

É exatamente por estar sob a tutela da experiência, de se fazer na relação educativa com o que se sabe, com o que se diz, com o que se pensa, com os outros e consigo mesmo é que essas rodas de conversa são lugares tão privilegiados de formação. E, por serem lugares privilegiados de formação, são também lugares privilegiados para a pesquisa sobre a formação, exatamente por permitirem que

observemos os futuros docentes em seu processo de dar sentido ao que vêem e ao que vivem na escola, mobilizando e transformando as concepções que carregam sobre o que é ser docente e sobre o que representa ensinar biologia.

Alguns trabalhos (Gastal e Avanzi, 2015; Silva et al., 2014; Gastal et al., 2010) se propõem a discutir essas concepções sobre a docência e sobre o ensino de biologia que emergem nas disciplinas de estágio supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. Esses estudos se debruçam sobre as narrativas escritas pelos docentes em formação, que expõem uma autorreflexão sobre sua trajetória desde estudantes de Educação Básica até sua vivência no estágio supervisionado. Seria interessante se houvesse estudos que utilizassem as próprias rodas de conversa como horizonte empírico. Apesar da complexidade técnica de se analisar um extenso conjunto de materiais sonoros, com mais de 12 encontros, com cerca de duas horas cada, e com cerca de trinta vozes se alternando, se interrompendo e se complementando, as rodas de conversa teriam, sem dúvida, um potencial heurístico incalculável.

O que me propus a fazer aqui foi uma versão atenuada disso. Em uma das turmas de estágio supervisionado que acompanhei, percebi que havia um pequeno grupo de docentes em formação que já aparentava ter alguma intimidade entre si e que falava da Escola Pública com familiaridade. Além disso, esse grupo se colocava nas rodas de conversa com um engajamento crítico que me pareceu fora do comum, trazendo às discussões aspectos estruturantes da sociedade, como as questões de raça, classe e gênero. Quando vi que duas pessoas desse pequeno grupo tinham optado por fazer seu estágio supervisionado em escolas da EJA, eu tive a certeza de que tinha que conversar em particular com eles, primeiro pelo simples prazer de conversar, segundo porque sabia que eu tinha muito o que aprender com eles, enquanto pesquisador e enquanto professor em formação contínua. Convidei o grupo então para uma roda de conversa sobre formação docente, ensino de biologia e EJA em uma das salas da Universidade de Brasília e gravei o que conversamos.

4.2 Pesquisar conversando

Antes mesmo de tratar do conteúdo das conversas, é necessário dedicarmos um tempo para discutir a maneira como elas foram concebidas, sob quais fundamentos elas foram estruturadas e de que forma elas constituíram um elemento de pesquisa para este trabalho. Na época em que as conversas aconteceram, eu me aproximava pela primeira

vez dos textos do sociólogo italiano Franco Ferrarotti, por intermédio de um grupo de estudo¹⁴ sobre método biográfico e pesquisa com narrativas de vida.

Ainda que já tivesse uma noção sobre a importância da subjetividade na formação docente, assunto que foi tratado no capítulo 3, foi desconcertante constatar que, além de seu papel na formação, a subjetividade poderia estar também no centro de uma aposta científica. O método biográfico proposto por Ferrarotti emerge como uma das alternativas ao que o autor chama de “crise generalizada” dos instrumentos de investigação que, fixados no dogma da objetividade e limitados a um sistema de técnicas “neutras” de intervenção, já não satisfaziam os setores mais críticos da sociologia:

As pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe. Desse modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais e microssociais. (2010, p. 35)

Assim, as biografias aparecem para o autor como um instrumento sociológico que poderia atender, ao mesmo tempo, a essa necessidade de renovação metodológica e à exigência de uma ciência das mediações, que desse conta de tecer relações entre a historicidade individual e a historicidade social. Por ler a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado, Ferrarotti reconhece, então, que a biografia tem caráter sintético à medida em que pode nos ensinar tanto sobre o campo psicológico individual de alguém quanto sobre as estruturas sociais do tempo e do espaço em que esse indivíduo habita:

nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual. (2010, p. 44)

Dessa forma, o autor sugere que uma vez que o indivíduo é a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, sua biografia individual nos apresenta indícios sobre sua estrutura social. Reforça assim o potencial da biografia como um poderoso recurso de investigação, exatamente por estar na contramão da rigidez dos métodos quantitativos experimentais que tratam a subjetividade como um resquício a ser eliminado:

¹⁴ Na companhia das professoras e pesquisadoras Maria Luiza Gastal, Maria Rita Avanzi, Assicleide Brito, Andreia Pena e Tâmia Pereira, nos reuníamos em cafés de Brasília para conversarmos sobre os textos da Coleção “Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida”.

O método biográfico pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento. (...) baseia-se em elementos e materiais na maioria dos casos **autobiográficos** e, portanto exposto às inúmeras deformações de um sujeito-objeto que se observa e se reencontra. Situa-se frequentemente no quadro de uma interação pessoal (entrevista); no caso de uma qualquer narrativa biográfica, essa interação é bastante mais densa e complexa que as relações observador-observado admitidas pelo Método [tradicional]: cooptação do observador na verdade do observado, mecanismos de manipulação recíprocos dificilmente controláveis, ausência de pontos de referência objetivos, etc. (2010, p. 36, com grifos do autor)

Porém, com um quadro epistemológico dominado pelos paradigmas da objetividade, da quantificação e dos esquemas de hipóteses e verificações, a biografia foi arrastada para dentro dos métodos tradicionais, ignorando suas potencialidades e especificidades.

Ferrarotti comenta essa violência epistemológica a que se tem submetido a biografia, enumerando alguns de seus usos empobrecidos. O primeiro seria reduzi-la a um conjunto de materiais biográficos justapostos, o que resulta em uma série de informações fragmentadas.

Uma narrativa biográfica não é um relatório de “acontecimentos”, mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza, sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa interação. (2010, p.46)

Embora exista legitimidade científica em usar a biografia como um concentrado de informações, não se pode confundir esse uso com as especificidades e autonomias do método biográfico, que utiliza a biografia em um quadro interpretativo mais vasto, mais preocupado com sua unicidade sintética do que com os elementos parciais que podem ser extraídos dela.

Uma segunda utilização empobrecida é usar as biografias como meros exemplos, casos ou ilustrações:

Nessa perspectiva epistemológica, uma biografia não interessa ao sociólogo enquanto seção ou corte vertical ou horizontal de um sistema social que sintetizaria sob a forma de atos individuais, mas sim enquanto exemplo significativo de certos aspectos do social que uma análise estrutural já terá estudado de maneira exaustiva. A biografia de um jovem delinquente virá talvez confirmar uma teoria do desvio juvenil (...) **mas nunca será seu ponto de partida lógico**. (2010, p. 38, com grifos do autor)

Esse uso recorrente das biografias como ilustrações não encontra fundamento no método biográfico porque destaca exatamente os aspectos objetivos das narrativas,

deixando de lado a subjetividade, que é tanto o ponto de partida quanto o elemento central do trabalho com as narrativas.

Um outro uso que empobrece o potencial investigativo das narrativas é dar-lhes o mesmo tratamento concedido às entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, o de servir para a verificação de um modelo interpretativo. Nesse caso ela pode apenas confirmar ou refutar conhecimentos já adquiridos, mas no método biográfico, a biografia é a fonte de novos conhecimentos. Mais distante ainda do método biográfico está o uso em que as narrativas são tabuladas para a obtenção de dados quantitativos, uma vez que Ferrarotti defende que a biografia provém quase inteiramente dos domínios qualitativos, tendo seus poucos elementos quantificáveis um papel apenas marginal.

Uma outra contribuição importante que o trabalho de Ferrarotti nos oferece é a sua descrição dos materiais biográficos. O autor divide os materiais biográficos em dois grandes grupos. Em um grupo estão os materiais primários, que são recolhidos diretamente, face a face, pelo investigador em entrevistas narrativas. No outro grupo estão os materiais biográficos secundários que incluiriam correspondências, fotografias, testemunhos escritos, documentos oficiais recortes de jornal, enfim, quaisquer documentos biográficos que não tenham sido recolhidos diretamente na interação com o investigador.

Ferrarotti nos revela que por seu caráter mais objetivo, que se encaixava melhor no quadro epistemológico dominante nas ciências sociais, tradicionalmente se utilizavam os materiais secundários. O autor, porém, defende que deveríamos voltar a trazer para o centro do método biográfico os materiais primários, devido à “pregnância subjetiva” que a comunicação interpessoal entre participante e investigador trazem em si:

O conhecimento não tem o outro por objeto, mas sim a interação inextricável e recíproca entre o observador e o observado. Torna-se conhecimento a dois por meio da intersubjetividade de uma interação. (...) Para conhecer a fundo - e, sublinhemo-lo, cientificamente - o seu “objeto”, o observador terá de pagar o preço de ser conhecido com a mesma profundidade. O conhecimento torna-se, então aquilo que a metodologia sociológica sempre quis evitar: um risco. (2010, p.49)

Assim, as entrevistas narrativas se parecem com uma conversa, em que o investigador também está aberto à intersubjetividade inerente ao diálogo. Segundo Ferrarotti, as entrevistas no método biográfico não são monólogos perante um observador que serve apenas de suporte humano a um gravador. Pelo contrário, são oportunidades para que o participante conte sua história para um outro indivíduo que se assume seu interlocutor, e que sempre está presente, exercendo a reciprocidade que se espera

encontrar em uma interação social completa. Ferrarotti nos relembra que, nas entrevistas narrativas, as pessoas não narram sua vida a um gravador, mas a outro indivíduo reafirmando assim a natureza relacional e intencionalidade comunicativa dos materiais biográficos primários, em que o entrevistador jamais está ausente, nem mesmo quando simula ausência.

Como disse, tive contato com essas ideias de Ferrarotti ao mesmo tempo em que sentia nas rodas de conversa das disciplinas de estágio supervisionado a mesma reciprocidade relacional de que ele falava. Eu já sentia vontade de conversar com aquele grupo de docentes em formação e os escritos de Ferrarotti me reforçavam a certeza de que essas conversas poderiam ser uma importante fonte de conhecimento científico.

Dessa forma, eu defini que queria acessar, por meio da biografia, as concepções que aqueles docentes em formação tinham sobre a docência, sobre o ensino de biologia e sobre a EJA. Também defini que acessaria essa biografia de modo primário, ou seja, diretamente por interações feitas face a face, no lugar de fazê-lo secundariamente, pela leitura de narrativas escritas. E defini também que, nessas interações, eu me colocaria na posição de interlocutor ativo na conversa, muito mais do que de um observador externo que apenas segurava o gravador. Tudo isso encontrava fundamento nas ideias de Ferrarotti. Mas tinha uma outra coisa que eu defini, fundamentado apenas no que tinha aprendido observando as disciplinas de estágio supervisionado: que eu não conversaria com os docentes individualmente. Eu queria construir uma reprodução em pequena escala das rodas de conversa da disciplina, em que a fala de um participante gera efeitos no outro, em que uma história engatilha lembranças em outra pessoa e esta passa a contar coisas que não contaria se não tivesse, antes, escutado o que o colega contou. Eu queria uma conversa parecida com aquela vitalidade que eu via nas discussões que acompanhava, em que os participantes se interrompem, se complementam e vão dando sentido coletivo ao que acontece consigo e com os outros.

Eu pensava que essa opção pela recolha de biografia em grupo fosse, embora justificada, uma transgressão da minha parte em relação ao método que havia sido explicitado por Ferrarotti. Mas me surpreendi quando vi que, em outra de suas obras (2014), o autor aprofunda a discussão sobre a autonomia do método biográfico e dedica um dos capítulos a defender a biografia de grupos em relação à biografia individual: “Por que não substituir a biografia natural pela biografia de um grupo primário como unidade heurística básica para um método biográfico renovado?” (p. 83)

O autor explica que o indivíduo vive e conhece sua condição através da pertença a certos grupos: família, grupos de trabalho, de vizinhança, de classe, de caserna, por

exemplo, e que esses grupos são a interseção da dimensão psicológica de seus membros e da dimensão estrutural de um sistema social:

Cada um deles lê o grupo a partir da sua perspectiva individual. Cada um deles se contrai psicologicamente como um “eu”, partindo da leitura do grupo a que ele pertence. O grupo primário revela-se também o momento fundamental de mediação entre o social e o individual. (Ferrarotti, 2014. p. 82)

Ferrarotti então esclarece que o método biográfico tem se voltado a maior parte do tempo para o indivíduo, como se ele fosse a unidade heurística mais elementar, uma espécie de átomo social. Mas, ao contrário do que o senso comum poderia prever, o autêntico elemento social seria, a seu ver, o grupo primário que, embora seja um sistema complexo, é ainda o objeto mais simples que a esfera sociológica pode encontrar. Compreender sociologicamente o indivíduo seria um desafio ainda mais difícil porque, com o grupo, já estamos imediatamente no social (um social que não exclui o indivíduo) e, por isso, não trabalhamos no vazio que seria tentar desbravar o universal-singular que existe em cada indivíduo.

Foi assim, pela ânsia de conversar e pela convicção de que se pode produzir conhecimento pelas conversas, que eu saí para encontrar as narrativas daquele grupo de docentes em formação. Nas anotações que fiz à época, usei os termos “conversas”, “entrevistas narrativas” e “auto-retratos-falados”, como intercambiáveis entre si. O primeiro veio da minha experiência nas aulas de estágio supervisionado, o segundo é o termo que Ferrarotti usa em seus escritos. Já o terceiro veio de Manoel de Barros, que termina seu Livro das Ignorâncias¹⁵ com um poema autobiográfico que tem o sugestivo nome de “auto-retrato falado”:

AUTO-RETRATO FALADO

*Venho de um Cuiabá de garimpos e de ruelas entortadas.
Meu pai teve uma venda no Beco da Marinha, onde nasci.
Me criei no Pantanal de Corumbá entre bichos do chão,
aves, pessoas humildes, árvores e rios.
Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de estar
entre pedras e lagartos.
Já publiquei 10 livros de poesia: ao publicá-los me sinto
meio desonrado e fujo para o Pantanal onde sou
abençoado a garças.
Me procurei a vida inteira e não me achei — pelo que fui salvo.
Não estou na sarjeta porque herdei uma fazenda de gado.
Os bois me recriam.*

¹⁵ 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 103.

*Agora eu sou tão ocaso!
Estou na categoria de sofrer do moral porque só faço
coisas inúteis.
No meu morrer tem uma dor de árvore.*

Manoel de Barros

O jogo de palavras do título do poema tem aquela capacidade representativa que temos visto ser típico das composições desse poeta. Não consigo imaginar uma expressão melhor para designar a obtenção de narrativas por meio das autobiografias. Da mesma forma que em um auto-retrato, na produção de biografias, uma pessoa constrói uma representação de si mesmo. Mas, assim como no retrato falado, ela o faz oralmente, frente a um interlocutor, na interação a dois. E quase como uma brincadeira, nós poderíamos nos lançar a tentar apreender coisas sobre o plano de fundo, a paisagem contida por trás do auto-retrato de Manoel. Esse é um poema feito para falar de si, mas Manoel, querendo ou não, fala também sobre o tempo e o espaço do contexto social em que está inserido. Como Ferrarotti defendia, nosso sistema social impregna nossos sonhos, delírios, comportamentos e nossa representação de nós mesmos. Ainda que não soubéssemos nada sobre o contexto de Manoel, aprenderíamos com esse curto poema que em Cuiabá há garimpos, que no Pantanal há garças, que a recompensa financeira de um pecuarista é maior que a de um poeta com 10 livros publicados. Com a leitura de outros trechos da biografia de Manoel, ou pela leitura da biografia de outros sujeitos que compartilham com ele seu tempo e seu espaço, poderíamos ampliar, refinar e aprofundar essa leitura. Dito de outra forma, se tivéssemos mais auto-retratos, teríamos mais pedaços de plano de fundo para, a partir de seu encaixe minucioso, ampliar o mosaico da nossa compreensão daquela realidade.

4.3 “Aprender a tornar visível o invisível”

Isso nos lembra que, além de discutir o que são as biografias e como elas são produzidas, é importante também discutir como elas podem ser lidas. Os desafios da interpretação de material não quantitativo não estão somente no trabalho com biografias, eles são comuns a todos os pesquisadores que trabalham com metodologias qualitativas. Bogdan e Biklen (1994) defendem que, nessas abordagens, o momento da escrita dos resultados é, tanto quanto o plano de estudo ou trabalho de campo, parte do processo empírico. Segundo os autores, “*a mesma história pode ser escrita de diferentes maneiras e, por isso, desdobrada em diferentes histórias*” (pág. 260). Assim, desenvolver resultados

qualitativos seria uma espécie de “artesanato interpretativo”, um emaranhado de entrelinhas, em que o texto pode assumir diferentes formas, dependendo da expressão criativa, dos valores, e da própria biografia do investigador. Em uma conversa sobre formação docente, ensino de biologia e EJA, é compreensível que minha própria biografia como professor de biologia da EJA tenha influenciado a forma como eu enxergo o material produzido e, conseqüentemente, a seleção dos aspectos que considero relevantes e a maneira pela qual darei sentido a alguns trechos selecionados.

A socióloga italiana Barbara Pentimalli (2016) estudou a formação de técnicos em hemodinâmica em laboratórios de análises clínicas. Ela percebeu que uma parte constitutiva da formação daqueles profissionais consistia em aprender a olhar para os exames de imagem e captar as sutis evidências de uma patologia. A própria pesquisadora tem dificuldades de proceder sua investigação por se ver incapaz de entender o que aqueles profissionais vêem naquelas imagens:

A incapacidade inicial da socióloga mostra que as imagens não falam por si mesmas, a menos que alguém seja enculturado pelas práticas e conhecimentos da comunidade profissional. Como iniciante em meus primeiros dias, não sei para onde direcionar o olhar, o que considerar em primeiro plano como relevante e o que é apenas um segundo plano não significativo. (Pentimalli, 2016. p. 136)

Em seguida, passo a passo, ao longo da pesquisa etnográfica, observando a imagem na tela e os olhares, gestos e movimentos do corpo dos participantes, acompanhados de seus diálogos, e graças às instruções verbais e gestuais de técnicos e enfermeiros que indicam para onde direcionar sua atenção, ela começa a distinguir e notar algumas figuras e aprende a focar apenas naquelas relevantes, tornadas visíveis quando o meio de contraste é injetado, o que, ao colori-las, as faz sobressair contra o fundo claro da tela. Ela vai se tornando, inclusive capaz de compartilhar os julgamentos estéticos que aquela comunidade faz na frente da tela do computador, comentando sobre a beleza ou feiura de lesões em vasos sanguíneos. No momento de apresentar seus resultados, Pentimalli, então parte dessa experiência para traçar uma metadiscussão comparando o trabalho daqueles técnicos ao trabalho que ela mesma fazia enquanto etnógrafa:

O etnógrafo também aprende progressivamente a entender onde concentrar o olhar e o que considerar em primeiro plano ou deixar como pano de fundo sem importância. Ver, portanto, significa adquirir a destreza do olhar para aprender a selecionar e enfatizar os aspectos relevantes do espaço perceptual. (p. 138)

Ela conta que o próprio texto que ela nos apresenta é o resultado de seu esforço para a fabricação de um olhar e de um modo de ver o que acontecia com ela naquele processo. Ela dá ao seu trabalho o título de “Aprender a tornar visível o invisível em um laboratório de hemodinâmica”, o que preserva a ambiguidade de se referir tanto ao que aprendiam os técnicos em formação, quanto o que ela mesma fazia enquanto etnógrafa infiltrada naquele meio profissional que não era o dela.

O trabalho de Pentimalli me lembrou uma das obras do artista surrealista belga René Magritte. Em um de seus auto-retratos (nesse caso, um auto-retrato pintado), reproduzido na imagem a seguir, o artista compõe uma cena que, à primeira vista, parece típica do ofício de um pintor: ele sentado em uma cadeira, segurando com a mão esquerda uma paleta com alguma tinta, e com a mão direita, um pincel. À sua frente, uma tela sobre um cavalete e, ao seu lado, um ovo sobre uma mesa forrada com um tecido, lugar normalmente reservado ao objeto que se usa de modelo para a pintura. Tudo isso em primeiro plano em relação a um fundo neutro acinzentado.



Imagem 1 - Quadro de Magritte.

Perspicacity (“Perspicácia”, em inglês) ou La Clairvoyance (“A Clairividência”, em francês). Auto-retrato. René Magritte. Óleo sobre tela (Bruxelas, Bélgica, 1936). Coleção privada.

Magritte quebra as expectativas ao se representar pintando um pássaro de asas abertas. Ele não olha para um ovo e pinta um ovo, tampouco pinta um pássaro à revelia do ovo. Ele toma o ovo como referência para o pássaro, mas a correspondência que traça não está na reprodução, na repetição do que vê.

O artista não trata o ovo pelo que há de presença nele, mas pelo que há de potência. Assim, como o título do trabalho de Pentimalli, Magritte torna visível o que está invisível dentro do ovo. É interessante que ele tenha usado o ovo e o pássaro de asas abertas, como se o pintor estivesse libertando o pássaro de sua prisão, transformando o “ser em potência” em um “ser em ato”. E é interessante que a obra de Magritte tenha dois títulos, um em inglês e um em francês, que não são a tradução imediata um do outro. O título em inglês, “perspicácia” remete ao olhar treinado (ou a “destreza no olhar”, nas palavras de Pentimalli) necessário para transformar o que está sutilmente implícito em algo explícito (ou “tornar visível o invisível”, nas palavras de Pentimalli). Já o título em francês, “clarividência”, remete à capacidade de ver mais do que está posto a nossa frente, ou mesmo a capacidade de saber coisas além do que vemos sobre ela.

Tanto a perspicácia, quanto a clarividência são características atribuídas ao pintor, não ao ovo, nem ao pássaro. Além disso, o pintor tem os traços físicos do próprio Magritte e a obra é assinada explicitamente como um auto-retrato. O fato de Magritte ter se representado pintando um pássaro olhando atentamente para o ovo, e ainda ter denominado a obra de “perspicácia”/“clarividência”, nos faz pensar que é uma obra que apresenta sua visão do que seja o papel do pintor. Com esta pintura, Magritte parece nos convidar a tentar compartilhar com ele a perspicácia e a clarividência de ver além do superficial e consensual. Um convite bem parecido é o que Manoel de Barros nos faz em seu Livro sobre nada¹⁶: “*O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.*” Talvez o desafio que tanto Pentimalli, quanto Magritte e Manoel de Barros nos coloquem seja esse: o de transver o mundo, como os técnicos em hemodinâmica transvêm as imagens das artérias, e como Magritte transviu o ovo.

Por último, uma outra história interessante sobre o olhar que lançamos a algo, sobre saber ver, e sobre a necessidade de transver, é essa que nos é contada por Eduardo Galeano em seu Livro dos Abraços¹⁷:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

¹⁶ Livro sobre nada. 12ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2006. p. 75

¹⁷ Livro dos Abraços. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2007. p. 15

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.

E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

Quando disse, no início do capítulo, que o objetivo era levar as ideias que eu tinha para encontrar a realidade, não me refiro à realidade de tudo o que há sobre formação docente em biologia. Eu me refiro à realidade idiossincrática e particular daquele grupo de docentes com quem conversei. O objetivo aqui está bem longe de generalizar as ideias do grupo, como se ele fosse uma amostra representativa de todos os docentes de biologia em formação. Embora as coisas que eles digam e pensem sobre si possam encontrar ressonâncias em outros locais e outros sujeitos, o que eu espero aqui é, simplesmente, apreender e aprender o máximo possível com a história desses docentes e com o contexto histórico e social em que essa história se dá. Eles eram apenas quatro professores de biologia em formação que têm muito o que dizer e com os quais podemos aprender. E isso, em si, já é muita complexidade e muita riqueza. Complexidade e riqueza que eu sinto nem caberem na minha capacidade de leitura e interpretação. E isso é bom porque eles me ajudaram a ampliar minha capacidade de interpretar e de transver o mundo. Mas certamente as minhas limitações, minha falta de perspicácia (ou de clarividência) me fizeram deixar coisas importantes de fora. Essas conversas merecem, sem dúvida, uma retomada posterior a muitas mãos e muitos olhos. A tradição da pós-graduação é que o trabalho seja solitário, no máximo em parceria com o orientador e com a ajuda da banca. Se fosse um olhar coletivo, talvez estivéssemos muito mais perto de dar conta da riqueza e da complexidade que o material pode revelar. Diante da imensidão da riqueza que é encontrar a realidade desses docentes, materializada nas entrevistas, repito com o leitor ou leitora, portanto, o mesmo pedido que Diego Kovadloff fez a seu pai, quando encontrou o mar pela primeira vez: me ajudem a olhar!

4.4 É próprio de uma conversa que ela nos leve a lugares inesperados

No dia 4 de julho de 2016, se deu a conversa entre mim, Vanessa, Ana Brígida e Bruno. Como disse no início deste capítulo, nas rodas de conversa conduzidas pelo professor supervisor, (no caso desta turma, o professor Fernando Fortes), me chamou a

atenção o engajamento crítico que esse grupo demonstrava e a familiaridade com que falavam da Escola Pública. Além disso, dois deles, Vanessa e Bruno realizavam seu estágio em salas de aula da EJA.

O único elemento de estruturação que eu tinha em mente era que a conversa relacionasse elementos da biografia daqueles sujeitos com os três grandes assuntos desta tese, a EJA, o ensino de biologia e a formação docente. Eu tinha previsto uma conversa com cerca de 50 minutos de duração, mas fui surpreendido com um encontro de cerca de duas horas e meia. Eu já imaginava que não se inicia uma conversa sabendo o que vai ser dito ou até onde ela vai nos levar. Eu sabia que seria surpreendido e até ansiava por isso. A primeira surpresa, porém, já veio no primeiro minuto de conversa. Comecei por tentar apreender os aspectos que os unia enquanto grupo e acabei descobrindo que o grupo com quem eu conversava não estava completo:

Conversa 1 [00:00:32.12] Trecho 1

Antônio: Pois é! Aí pra começar. Eu tava pensando assim, vocês são um grupo né? Aí vocês se conheceram como?

[pausa] [risos]

Vanessa: Boa pergunta.

Antônio: Porque vocês já chegaram no... nas aulas de estágio do Fernando [Fortes]... já chegaram conhecidos. Inclusive, a Vanessa até que... disse que vocês foram meio que induzidos a fazer naquele horário por conta da influência da Vanessa.

Vanessa: Não! Foi o contrário [risos] Foi o contrário. Que eles falaram que... lá, na hora que o Fernando perguntou da turma da manhã, ah, vocês dois [Bruno e Brígida] levantaram o braço e a Gi [Gisele]. Aí, eu "ai, que saco, vou ter que fazer nesse horário" [risos]

Antônio: Aaaahhh

Brígida: Mas, eu já conhecia a Vanessa, porque ela era minha veterana da vida.

Vanessa: É...

Brígida: E o Bruno eu conheci agora... durante a matéria.

Bruno: Foi. Eu e a Brígida, a gente se conheceu durante a matéria. E a Vanessa, eu já conhecia...

Vanessa: Mas a gente começou a se falar esse semestre... ah não... foi semestre passado por causa daquele estágio...

Bruno: Sim, foi por conta do estágio semestre passado.

Vanessa: Aí a gente tinha voltado do intercâmbio também, os dois, fazia pouco tempo. Aí a gente veio estagiar aqui na neuro com a **SUPRIMIDO** que é a doutoranda.

Que ela faz a pesquisa dela também voltada pra educação. Aí a gente se identificou [risos]

Bruno: Sim.

Vanessa: e a gente começou a se falar mais... aí foi acidentalmente, na verdade, a... eu não sabia de ninguém que ia fazer no mesmo horário.

Brígida: Eu também não. Eu só peguei porque era o Fernando.

Vanessa: É. Eu também. Eu... mesmo motivo. E e aí chegando lá, "ei gente que ótimo".

Antônio: Ah! Mas eu tinha pensado que uma de vocês [Vanessa ou Brígida], eu pensava até que era a Vanessa, que tinha escolhido o horário e convencido os outros dois a...

Vanessa: Eu tenho cara de líder de gangue né? [risos] não... foi... foi aleatório.

Antônio: ah! que bom.

¹⁸ Foram suprimidos das transcrições os nomes dos sujeitos citados na conversa que não tiveram oportunidade de ser consultados sobre os termos de sua participação nesta pesquisa.

Vanessa: A Gisele também. Eu também gosto muito dela. Aí também teve esse negócio do intercâmbio. A gente ficou um tempo sem se ver. Aí quando voltou... aí quando eu vi, ela tava lá na sala de aula... mas... é mais assim, não sei... explicar.

Bruno: da Gisele, eu até falei na... na última aula da Malu que, tipo... eu conheço a Gisele desde a sétima série, que é quando a gente estudava lá na 104¹⁹ juntos. E aí tipo... a gente estudou na 104 e no CEAN²⁰ juntos, aí depois eu saí de lá e a gente se encontrou aqui, na UnB. Tipo, "Meu Deus!" [voz de surpresa]. [risos]

Vanessa: E vocês sabiam que iam fazer o mesmo curso?

Bruno: Ela... ela ia fazer sociologia... filosofia, um negócio assim. Acho que era sociologia. Aí depois ela mudou.

Vanessa: É... eu acho que ela falou.

Assim que foram identificados por mim como um grupo e perguntados sobre como se conheceram, Vanessa e Bruno mencionam espontaneamente Gisele, outra docente em formação da mesma turma, que não tinha sido convidada para aquela roda de conversa. Isso poderia não representar grande coisa, já que eles poderiam tê-la mencionado apenas como uma conhecida em comum, por exemplo. Mas, alguns minutos depois, quando eu insisto em saber se há alguma coisa que os aproxima ou que faz com que eles se identifiquem enquanto um grupo, Vanessa nos dá outra evidência de que sua leitura do grupo inclui Gisele:

Conversa 1 [00:05:41.20] Trecho 2

Vanessa: Não, mas eu acho que era mais isso, assim, identificação de... pode ser pela questão de todo mundo... eu acho que nós quatro, né, fomos os únicos lá na sala que fomos de escola pública. Né? Eu acho que sim.

Brígida: Eu fui de escola particular.

Vanessa: Sério?

Brígida: No estágio ou na vida?

Vanessa: Não! Na vida.

Brígida: Na vida eu fui de escola particular.

Bruno: Eu estudei em colégio particular só um ano e meio.

Vanessa: Eu estudei tipo na sexta série.

Antônio: No fundamental, no... final do médio [para Bruno]?

Bruno: No final do médio, sim.

Brígida: Eu estudei todo.

Em uma pergunta que se refere especificamente ao grupo deles e em um momento em que só estavam os três, Vanessa sugere: "*Pode ser pela questão de todo mundo... eu acho que nós quatro*". Dentro do "todo mundo", ela conta explicitamente com Gisele, que sabemos, pelo trecho anterior a esse (trecho 1)²¹, ter estudado na mesma escola pública

¹⁹ Centro de Ensino Fundamental 104 Norte (Instituição Pública do Distrito Federal).

²⁰ Centro de Ensino Médio da Asa Norte (Instituição Pública do Distrito Federal).

²¹ Os trechos retirados das conversas foram numerados na ordem em que aparecem, para que se possa fazer-lhes menção ao longo do texto.

de Bruno. Assim, eu comecei a me dar conta de que havia agrupado artificialmente três pessoas, quando o grupo era formado, na realidade, por quatro. Mas é só depois de cerca de uma hora de conversa e depois que Gisele foi mencionada nominalmente mais de dez vezes é que torno isso explícito na conversa, no momento em que Bruno terminava de contar uma história sobre professores que tiveram um papel importante em sua trajetória:

Conversa 1 [01:16:55.25] Trecho 3

Bruno: Tipo, e realmente eles fizeram uma contribuição legal assim, pra mim. Fizeram uma contribuição legal pra Gisele também. Eh...

Antônio: A Gisele podia estar aqui, né?

Vanessa: Pois é... eu tava pensando nisso também.

Antônio: É porque eu tava pensando "Nossa quando eu degravar, vai ter Gisele... várias vezes[risos] E aí eu pensei "por que não, né?" A Gisele... podia ter chamado.

Vanessa: Podia. Eu pensei nisso da... acho que na primeira vez que eu falei o nome dela.

A primeira vez que Vanessa falou o nome de Gisele, foi exatamente naquele primeiro trecho quando perguntei o que os constituía como grupo. Se, naquela hora, Vanessa pensou que Gisele poderia ter sido chamada, temos uma outra evidência em favor de que ela faz parte daquele grupo.

Por um tempo, eu me culpei por isso, que pensei ser um erro bem grosseiro. Eu achava que poderia ter sido mais perspicaz, ou que poderia ter sondado melhor o campo antes de conversar com o grupo. Mas a conversa foi, ela própria, o instrumento que me permitiu saber a composição do grupo. Foi exatamente por ter errado na composição do grupo, por ter criado um grupo artificial, que a verdadeira composição se revelou. Não havia maneira mais segura de saber quem constituía o grupo primário do que percebendo, pela própria conversa, que com aquela composição, o grupo não estava completo.

Porém, isso é um exemplo de que os conhecimentos emergem do contato com o campo. Bogdan e Biklen (1994) nos lembra que em investigações qualitativas pressupõe-se que muito pouco se sabe sobre as as pessoas e ambientes que irão constituir o estudo antes de se ter realmente contato com ele: *"é o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado."* (pág. 83)

Os autores nos lembram que um dos controles que temos em investigações qualitativas é o de comparar as expectativas com a realidade e ver o que se acrescentou. Se nada mudar, se a realidade apenas confirmar a expectativa, pode ser um indício de que estamos apenas procurando elementos da realidade que confirmem o que já sabíamos. O que a investigação nos promove é a ampliação da compreensão do

investigador a partir da realidade. E não a redução da realidade, simplificando-a para que ela caiba na compreensão limitada que já carregamos sobre ela.

Ludke e André (1986) confirmam essa recomendação de se evitar trabalhar todo o processo de investigação dentro da mesma visão predeterminada da realidade. Segundo as autoras, é aconselhável até que se desconfie da pesquisa que começa e termina de modo pré-estabelecido, pois o campo é rico e, por isso, imprevisível:

[O pesquisador] pode, por exemplo, confrontar o que vai captando da realidade com o que esperava encontrar. Se não houver discrepância, é possível que esteja havendo parcialidade. Ele pode também confrontar as primeiras ideias com as que surgiram mais tarde. Pode ainda comparar as primeiras anotações com os registros feitos ao longo do estudo. Se não houver diferenças entre esses momentos, é provável que o pesquisador esteja apenas querendo confirmar ideias preconcebidas. (Ludke e André, 1986, p. 27)

Como disse, a ideia de conversar era levar as ideias para passear. É próprio desse exercício portanto, que se chegue a lugares inesperados. E eu não fui surpreendido só pela composição do grupo e pela duração que a conversa teria, fui surpreendido também, como veremos, pelo que ouvi daqueles docentes em formação. O tempo todo eu tinha aquela sensação de ser levado pela conversa como Riobaldo era levado pela correnteza quando tentava atravessar um rio a nado, como bem nos traz Guimarães Rosa em seu Grande Sertão: Veredas²²:

Eu atravesso as coisas - e no meio da travessia não vejo! - só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?

Com a compreensão sobre o grupo ampliada pela realidade que se impôs naquela conversa, convidei então a Gisele para uma conversa de cerca de uma hora e meia, quatro dias depois, no dia 8 de julho de 2016.

Conversa 2 [00:00:01.19] Trecho 4

Antônio: Gisele, eu já tinha te falado antes, quando eu te convidei que você foi chamada pra essa pesquisa, tem a ver com EJA e tal. Eu não sabia que você tinha essa contato com a EJA. Você vai falar depois.

Gisele: Aham. Vou falar.

Antônio: E, mas é porque você foi citada na entrevista da...

Gisele: Alheia [risos]. Dos outros

Antônio:... da Vanessa... exatamente! Esse é, tipo, seu direito de resposta, sem ter visto o que eles falaram.

²² Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p 35.

Gisele: E no caso, você não... você já entrevistou todo mundo?

Antônio: Eu entrevistei os três em grupo. Eu juntei um grupo e entrevistei. Por isso que ficou grande.

Gisele: Entendi.

Antônio: E aí, eles te citaram. Eu pensei "Podia ter colocado a Gisele nesse grupo também, já no meio. Porque o legal de entrevistar em grupo é que tem um...

Gisele: Uma interação...

Antônio: Uma interação... Às vezes o que você... o que você fala engatilha uma história na outra pessoa e tal.

Gisele: Uma Memória...

Antônio: Melhor do que só duas pessoas, né? Mas aconteceu que você entrou depois...

Gisele: Que eu não estava nos projetos...

Eu lamentava ter que conversar com a Gisele em separado. Sem dúvida, eu teria acesso a coisas diferentes se ela estivesse naquela primeira roda de conversa. Mas da maneira como aconteceu, eu também tive acesso a coisas que eu não teria de outra forma. Eu não sabia, por exemplo, se já iniciava a conversa com Gisele explicitando os pontos que tinham sido abordados na primeira roda de conversa. Eu tinha a sensação de que, se o fizesse, a conversa sairia roteirizada e, portanto, não seria de fato uma conversa. Decidi deixar a conversa correr livremente, como havia feito da primeira vez. E pude ver, assim, que uma das coisas interessantes de haver conversado com ela em separado é que ela espontaneamente tocou em muitos pontos semelhantes aos que o primeiro grupo abordou, mesmo sem ter sido provocada pela história dos colegas, como veremos nas seções a seguir.

A apresentação da análise realizada foi feita de modo a agrupar alguns dos principais temas que emergiram tanto na primeira roda de conversa, quanto na que houve em separado com a Gisele. Apesar de eu ter agrupado artificialmente, para fins de apresentação, o conteúdo da conversa em três tópicos (um sobre tornar-se docente em biologia, outro sobre ter acesso à Universidade a partir da Escola Pública e um último sobre viver a EJA), as conversas ocorreram como as coisas reais acontecem: sem fronteiras tão definidas. Esses temas vão e voltam, se costumam, e se interrelacionam.

O fato de as quase quatro horas de material em áudio contar com a participação de muitas pessoas falando ao mesmo tempo tornou inviável o uso de programas de transcrição automática. Assim, o processo de transcrição foi realizado manualmente com a ajuda do InqScribe®, que apenas facilitava o processo manual por apresentar controles de pausa/execução atrelados ao editor de texto e por permitir inserir um cronômetro ao longo da transcrição. Optei por não delegar essa atividade a terceiros por entender que o momento da transcrição já faz parte da interpretação e exposição do material empírico produzido. Ela incluía momentos de tomada de decisão que eu entendo serem de minha

responsabilidade enquanto investigador. Uma delas foi a decisão de buscar representar, da maneira mais próxima, o prazer de ouvir a voz daqueles sujeitos, pela manutenção das marcas discursivas que são próprias de suas falas. As transcrições reproduzem, portanto, sem substituições, seu vocabulário e os desvios em relação às formalidades da língua, que por ventura existirem. Optei também por manter, nas transcrições, as repetições de palavras, as pausas (na forma de reticências), e as interrupções do fluxo do pensamento para reformulação das frases. Essas intercorrências são, segundo Filliettaz (2018), um indício de que o discurso é elaborado espontaneamente, enquanto se fala. Quando essas intercorrências estão ausentes e o discurso flui sem pausas, tendemos a intuir que se fala o que já foi formulado de antemão.

4.5 Sobre tornar-se docente e ensinar biologia

Eu tinha separado a priori, os eixos de análise em “Ser professor”, “Ensinar biologia” e “Viver a EJA”, em uma correspondência direta com os assuntos dos três primeiros capítulos desta tese, acrescidos da força dos verbos “Ser”, “Ensinar” e “Viver”. Mas percebi, lendo o material, que era artificial a divisão entre “ser professor” e “ensinar biologia”. Esses dois elementos aparecem de maneira indissociável nas falas do grupo. Eles não falam sobre ensinar biologia sem se imaginarem como docentes, assim como em um curso de licenciatura em biologia, é difícil se imaginar professor, mas ensinando outro assunto. Mesmo assim, à luz da conversa com aqueles docentes em formação, emergem pontos interessantes sobre a tensão entre ensinar biologia ou fazer biologia, ou seja, entre a atuação como docente e a atuação na pesquisa em biologia.

Ana Brígida e seu medo de não ser ouvida

Nesse sentido, Ana Brígida tem um papel bem importante na conversa. Ela serve de contraponto às falas dos outros colegas tanto por ser a única entre os quatro que não viveu a Escola Pública enquanto estudante, quanto por ser também a única que não pensa em atuar como professora:

Conversa 1 [00:09:27.28] Trecho 5

Antônio: Porque... e assim, nessa parte do... do "ser professor", vocês já pensavam antes em ser professor? Como é que era antes de passar pelas matérias da licenciatura, vocês já tinham uma vontade?

Brígida: Não.

Bruno: Sim.

Antônio: Como é que era, Ana?

Brígida: Então, eu nunca tive vontade de ser professora. Aí eu entrei aqui... aí eu falei "quero ser pesquisadora". E aí, eu "Não, como eu já tô aqui, deixa eu fazer... tirar a dupla licenciatura [dupla habilitação²³], porque aí já tô aqui, né? Fazer logo as matérias. Não vou perder nada". E aí, eu tô fazendo, e ainda não... ainda não sei se eu quero ser professora. De verdade. Pelo menos eu, não...

Antônio: Mas pesquisadora, você ainda quer ser?

Brígida: Quero. Eh... [risos da Vanessa] Eh... a princípio sim. Mas, eu ainda tô com esperanças de gostar... porque eu não gostei muito do meu estágio em biologia... e eu tô com muita esperança de gostar do de licenciatura... oh... do de ciências. Porque eu não sei, talvez eu me dê melhor com crianças.

Antônio: E você... é porque é ruim você dizer por que você não queria ser, né? Porque normalmente quando você quer ser, você sabe explicar o que te motivou e tal. Mas, não quer, é porque você nunca pensou, ou quando você pensava alguma coisa te afastava?

Brígida: Quando... então, desde quando eu era menor, assim, que eu tava na escola, que eu via, tipo, não o professor mas o fato da turma, entendeu? Tipo, de ter que lidar com aquele monte de gente e de, tipo, de bagunça, assim. Toda vez que a turma bagunçava, eu falava "nossa, eu nunca quero ser professora, porque esse pessoal não fica quieto, ninguém vai me ouvir". E eu não tinha vontade por isso, mas eu acho que... passar o que eu sei pro outro, é uma coisa muito interessante, tipo, muito legal de se fazer. Só que eu não sei se eu tenho essa capacidade de, tipo, ser aquela professora que conseguia, tipo, meu professor de biologia do Ensino Médio, ele era maravilhoso, eu não sei se eu consigo ser maravilhosa um dia. Se não for pra ser muito bom, eu prefiro não ser um professor medíocre.

Quando pergunto se ela não pensa em ser professora porque não refletiu sobre o assunto ou porque a reflexão ocorria de modo a afastá-la da docência, Ana Brígida evoca seu medo de não ser ouvida frente à indisciplina da turma. Ela então cita um professor que a marcou positivamente, para dizer que não se sente segura para enfrentar os desafios da docência. Nós veremos nos relatos dos outros docentes em formação que, no caso deles, aqueles professores que marcaram positivamente sua trajetória aparecem como elementos que atuaram em favor de sua opção pela docência. É como se a recordação desses professores fosse um espelho das qualidades que os docentes em formação esperam ter quando tiverem a oportunidade de atuarem. Com Ana Brígida, é como se houvesse o oposto. Ela não vê em si as qualidades que via em seu professor e essa falta de identificação é trazida como o motivo por não querer atuar como professora. Ela não teve uma experiência positiva no contato com as turmas de Ensino Médio²⁴, mas ainda tem esperanças de ter uma experiência positiva no contato com as crianças do ensino fundamental.

²³ A dupla habilitação é a autorização dada ao estudante de graduação em Ciências Biológicas, para obter tanto o diploma de bacharel (para atuação na pesquisa) quanto de licenciado (para atuação nas atividades relacionadas ao ensino).

²⁴ A educação básica brasileira compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos). Essas três etapas serão chamadas nesse texto de modalidades regulares, em oposição à EJA que é destinada a estudantes jovens e adultos.

Eu aproveito, então, seu desejo de ser pesquisadora para tentar, por comparação com o trabalho de professora, fazer emergir mais elementos sobre aquele medo de não ser ouvida:

Conversa 1 [00:11:31.27] Trecho 6

Antônio: Entendi. É porque tem duas coisas no que você falou, assim. A primeira é que, quando você é pesquisadora, você também tem que passar o que você sabe pra outras pessoas né? A diferença é... Por que que passar o que você sabe pras outras pessoas te assusta enquanto professora e não te assusta enquanto pesquisadora?

Brígida: Porque... sei lá, eu acho que o fato de eu estar no laboratório e eu ter que fazer as minhas coisas sozinha... é tipo, que nem esporte, eu não gosto de esporte coletivo, mas se você me colocar pra correr e praticar esporte sozinha, eu vou estar lá, entendeu? O fato de eu ter que lidar com as outras pessoas e... porque, se eu errar, na pesquisa também, se eu errar isso vai influenciar, mas eu ainda tenho aquele tempo, de consertar, de arrumar meu protocolo, alguma coisa assim. Já eu dando aula, eu... não é impossível, mas é mais difícil...

Antônio: Aham, e quando você é pesquisadora... você acha que sozinha, dá pra fazer o trabalho assim, você acha que depende só de você ou...?

Brígida: Não.

Antônio: É porque o trabalho em equipe existe na pesquisa também, né?

Brígida: Sim.

Antônio: Mas aí, de alguma forma, o trabalho em equipe da pesquisa não te assusta tanto quanto se expor diretamente na frente de muita gente que é o que...

Brígida: É.

Antônio:...te afasta da docência.

Brígida: Isso.

Antônio: E, se você tivesse que fazer palestra, conferência, essas coisas, enquanto pesquisadora, também te assustaria...?

[risos] [encavalamento]

Vanessa: Você já tinha pensado nisso? Tá destruindo o...

Brígida: Não estou gostando dessa parte, com licença [com riso na voz]

[risos]

Antônio: Não, mas assim, e se for professora do Ensino Superior, naquela área que você pesquisa?

Brígida: Isso, eu já penso... já penso em ser professora de Ensino Superior. É uma coisa que passa por mim... tipo, ok.

Antônio: Passa mais do que professora de Educação Básica?

Brígida: Com certeza.

Ela inicia sua resposta evocando uma imagem de pesquisadora como alguém sozinho no laboratório, protegido pelo próprio isolamento do trabalho. Eu tento primeiro tensionar a ideia de que o pesquisador é alguém sozinho. Ela concorda que a pesquisa também envolve o trabalho em equipe, mas não aprofunda, não reformula o raciocínio para acomodar a aparente incoerência. Eu então continuo para tensionar sua ideia de que o pesquisador está protegido da exposição, ao que ela reage dizendo que “não está gostando dessa parte”. Eu talvez devesse ter lido a frase como um sinal para interromper aí o processo de tensionar as questões. Mas ainda havia necessidade de esclarecer o ponto sobre os professores de referência:

Conversa 1 [00:14:28.08] Trecho 7

Antônio: Aquela outra coisa que eu fiquei curioso, é porque você falou que uma das coisas que te afastava [da docência] era ter professor inspirador, assim. Que ele era tão bom, que você achava que você não podia ser tão boa quanto ele, mas...

Brígida: Não é que eu não possa. É que talvez, eu não consiga. Eu não sei, eu não confio muito em mim, não.

[risos da Vanessa]

Antônio: Mas enquanto pesquisadora, você tem boas referências também, né?

Brígida: Tenho.

Antônio: De pessoas que são muito boas pesquisadoras aqui.

Brígida: Tem os extremos aqui, né?

Antônio: É. Mas aí você também não tem medo de ser uma pesquisadora medíocre? De não conseguir ser a pesquisadora que você quer ser?

Vanessa: Eita!

Antônio: Eu tô perguntando pra saber... da fonte do medo.

Brígida: Não. Eu acho que não. Porque, se eu for fazer uma pesquisa, vai ser uma coisa que eu... na área que eu goste, então eu vou, tipo... vai rolar aquela dedicação e eu vou realmente gostar do que eu tô fazendo.

Bruno: Você vai se motivar né?

Brígida: É que nem matéria que eu pego aqui, tipo, se eu gosto, eu vou ter muito mais motivação. Tipo, a matéria que eu não gosto, eu vou lá e estudo e eu passo, ok. Mas uma matéria que, tipo, eu tô fazendo e tô me amarrando, tá rolando muita identificação, é outra história, sabe? A dedicação é muito maior pra você aprender e entender tudo o que você tem que fazer.

Vanessa: E a facilidade também né?

Brígida: Facilidade. É.

Antônio: Entendi. Ótimo! Deu pra entender mesmo. Faz sentido.

Na verdade, eu queria saber mais. Queria perguntar como se sentiria se ensinasse na Educação Básica aqueles assuntos de biologia de que ela mais gosta. Ela também se sentiria motivada? Eu queria aprofundar a busca pelas fontes do medo de se expor na frente de uma turma de Educação Básica, já que esse medo não aparece em relação às turmas de Ensino Superior. Mas eu já estava arrependido de ter ido tão longe. E estava sentido por ter faltado com a sensibilidade na formulação da última pergunta. Eu certamente deveria tê-la formulado de outra maneira.

Vanessa e a docência como abertura para o mundo

Resolvo então conversar com os outros participantes, para que pudessem também manifestar suas visões sobre a docência e sobre o desejo de se tornarem docentes, a começar pela Vanessa:

Conversa 1 [00:15:37.19] Trecho 8

Antônio: Você tinha pensado, Vanessa, antes ou...

Vanessa: Eu já.

Antônio: Você, Ana, entrou no bacharelado, né? E você, Vanessa, entrou...

Vanessa: Eu entrei no... na licenciatura. Então, foi o seguinte.

Eu, quando era mais nova, tinha aquela coisa de querer ser médica. Eu sempre gostei muito dessa... dessa questão de funcionamento de organismos. Desde pequena eu sempre achei interessante e tal. Daí... eh... quando eu era mais nova, eu pensava em ser médica, só que dá muito trabalho, muito estudo, e fora que ia ter que lidar muito com pessoas e eu não pensava em ser professora.

E... fora que vários exemplos, né? De professor que, tipo, conhecido... eu morava em uma cidade meio pequena que todo mundo se conhecia. Eu conhecia os professores... Lá no sítio do Gama, que é tipo, uma vila militar. E aí os... as minhas professoras conheciam meus pais e tal. E todo mundo sempre naquela "Ai, não seja professor", né? Desde pequena eu sempre escutei essa história que professor cansa, que professor é horrível, professor ganha pouco, e não sei o que. Isso sempre teve muito forte, então eu "pfff não, obrigada!". Só que, quando eu era mais nova, eu era um pouco mais tímida, né? Eu não tinha tanto essa questão que hoje eu tenho de... né? Puxar as pessoas e tal. Aí quando foi no Ensino Médio, começou um pouco mais. Eu fui, eu acho que fui, representante, eu acho que os três anos do Ensino Médio.

E aí sempre que fazia trabalho... aí o terceiro ano foi quando, eu comecei a perder vergonha de apresentar trabalho, que antes eu queria morrer, não conseguia de jeito nenhum. Aí, eu comecei a gostar e tal, e sempre que eu estudava bastante, assim, eu conseguia apresentar trabalho bem, pelo menos eu achava que eu apresentava bem, né? Sei lá [risos].

Vanessa nos oferece o início de um relato autobiográfico em que os elementos da docência vão aparecendo junto com sua perda da timidez e ligados a uma espécie de abertura para o mundo. Ao mesmo tempo em que ela vai saindo da vila militar em que vivia sua infância, em direção a escolas mais distantes e, conseqüentemente, círculos sociais mais amplos e diversos, ela vai se descobrindo capaz de “puxar as pessoas” e nessas relações, vai descobrindo o prazer por ensinar.

Conversa 1 [00:17:15.06] Trecho 9

Vanessa: E... aí nisso, no terceiro ano, eu entrei no... assim que eu comecei o terceiro ano, eu entrei no cursinho, porque eu sabia que não ia ser o suficiente o que eu tinha aprendido no Ensino Médio, por ser de escola públ... é... pela escola que eu tava. Apesar de eu ter escolhido, meio que a dedo a escola que eu escolhi fazer, lá no CEM 01 do Gama, que é o CG.

Na época, era entre as dez primeiras melhores escolas. Eu escolhi, não sei o quê... Eu sempre fui muito proativa assim nesse quesito de... A gente morava na Santa Maria²⁵, e era lá no Gama, eu virei pro meu... pros meus pais e só mostrei "não, eu vou pra essa escola, porque ela tá entre as dez melhores aqui e no Plano [Piloto] seria mais complicado, né? E teve um pouco questão de amigo também. Aí tá.

Quando foi no terceiro ano, eu antes de começar, eu já pesquisei. Eu tinha feito uns cursinhos, que tinha de graça. Teve aquele do Notredame²⁶, um de vocês dois [Bruno e Brígida] fez, não fez? Um cursinho pré-PAS²⁷ no Notredame. Às vezes quando tinha umas aulas assim, eu participava e eu tinha muito foco nesse negócio de entrar na UnB. Aí eu falei "Pai, se... se for depender só da escola pública, eu tô lascada. Então eu preciso entrar no cursinho".

²⁵ Santa Maria e Gama são regiões administrativas do Distrito Federal, distantes cerca de 30 km da área central de Brasília, denominada Plano Piloto, em alusão ao desenho de Lúcio Costa.

²⁶ Colégio Notredame é uma escola privada do Plano Piloto que oferta cursos pré-vestibulares populares.

²⁷ O PAS (Programa de Avaliação Seriada) é uma das formas de acesso à Universidade de Brasília.

E, aí eu fiz. Aí eu entrei no terceiro ano, junto, na escola e no cursinho. Aí eu saía... eu morava na Santa Maria e ia pro Gama, do Gama, eu vinha aqui pro Plano, depois voltava pra Santa Maria. Aí foi um ano bem, bem pesado. E aí nesse ano, eu vivia no ALUB²⁸. Que aí, de vez em quando, eu matava aula pra ir pro ALUB, quando eu via que não ia render muito lá na escola.

E aí, nisso, eu vivia na monitoria e, direto, tinha os assuntos que eu tinha mais facilidade, tinha gente que vinha me perguntar. E eu já fui... já teve gente já que achou que eu era monitora lá [risos]. E aí já começou mais essa coisa assim, né? De... de explicar pras outras pessoas e tudo o mais. Aí, quando eu entrei aqui, continuei com essa história na anatomia, principalmente. Que eu... a minha memória, eu não sei, fotográfica é... é boa. Então eu... eu tive um pouco mais de facilidade do que as outras pessoas na Anatomia. Aí, eu vinha em todas as monitorias. E aí tinha gente que vinha pedir ajuda e aí eu ajudava lá, tal. E... e com cálculo também, eu pedia ajuda de um amigo, aí a gente fazia uns grupos de estudo. Eu sempre tava meio assim organizando.

Da escola da vila militar, em que as professoras conheciam seus pais e onde ela morria de medo de apresentar trabalho, Vanessa segue para o Ensino Médio em outra região administrativa, onde descobriu o prazer em apresentar trabalhos. E, de lá, para o cursinho onde chegava a ser confundida com a monitora. Ela ter se recordado desses momentos em que era confundida com monitora, no momento em que narra o início de sua relação com a docência, é um acontecimento interessante. Por ter sido confundida, ela talvez tenha tido a oportunidade de experimentar se enxergar naquele papel. Vanessa entra então na UnB e passa a ajudar os colegas nas disciplinas de Anatomia e de Cálculo. Com a frase “Eu sempre tava assim organizando”, Vanessa posiciona a descoberta da docência ligada à constituição de sua própria identidade e à ampliação da capacidade de mediar as relações sociais à sua volta. Um ponto de inflexão nessa relação entre docência e abertura para o mundo é o intercâmbio que realizou pelo programa “Ciências sem Fronteiras”²⁹:

Conversa 1 [00:20:41.21] Trecho 10

Vanessa: ...E aí eu tava na licenciatura, só que eu não pensava em... em ser professora. Eu tava porque eu achava que tinha sido mais fácil, esse o meu pensamento, né? E aí, várias pessoas que eu conversava no ALUB, todo mundo falava questão de pesquisa, era melhor e tal, tudo mais. Mas eu sempre fiquei voltada nisso. Aí, desde o primeiro semestre, no final do primeiro semestre, eu peguei já estágio, em peguei em zoologia com o **SUPRIMIDO**. Aí eu sempre fiquei envolvida com pesquisa, o tempo todo. Até... eh... eu ir pro intercâmbio. Aí quando chegou no intercâmbio, eu falei... eu falei, acho que foi um dos pontos, assim, mais marcantes na minha vida, que eu comecei a ficar mais aberta, assim pra outras, pra visualizar... porque eu era muito fechada, pra muitas coisas...

²⁸ ALUB é um curso pré-vestibular popular.

²⁹ O Programa Ciências sem Fronteiras foi criado em 2011 como uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação e do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, que custeava a permanência de estudantes de graduação e pós-graduação em universidades de excelência no exterior. O programa também buscava atrair pesquisadores estrangeiros que quisessem se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros. Sua versão para a graduação chegou a contemplar cerca de 73 mil estudantes de graduação. Foi encerrado oficialmente em 2017.

muito intolerante. Se eu tinha... até hoje, eu sou assim, mas hoje em dia eu sou um pouquinho mais maleável. Mas se eu botar uma ideia na cabeça, eu não tinha quem tirasse. Tanto é que esse negócio de fazer cursinho, de ir pra escola, meus pais nem discutiram. Eles só me "vai, minha filha, vai com Deus" [risos]. Porque sabiam que eu era terrível. Então, no intercâmbio, eu comecei a... a baixar um pouco minha guarda, a escutar mais as pessoas e tentar enxergar mais, tipo, além. Se eu não queria fazer alguma coisa, eu só focava nas partes negativas. Então como eu não queria ser professora, eu só via as partes negativas. Eu nem cogitava a hipótese, eu "Gente, não vou fazer... não... Pronto. Não tem discussão. Ponto e acabou".

Em um trecho tão curto, Vanessa diz, de várias maneiras diferentes, que o intercâmbio foi uma experiência que resultou em uma maior permeabilidade para o mundo: *"comecei a ficar mais aberta"*, *"hoje em dia, sou um pouquinho mais maleável"*, *"comecei a baixar um pouco mais a guarda"*. Foi então na volta dessa experiência em que ela esteve mais longe da vila militar e, conseqüentemente, mais aberta ao mundo, que ela passa a assumir para si que os "indícios", nas palavras dela, da vontade de ser professora já apareciam em sua trajetória:

Conversa 1 [00:22:02.10] Trecho 11

Vanessa: E aí, nisso... nessa que eu... que... do intercâmbio, quando eu voltei, aí eu tinha... eu fiz a matéria de biofísica com o Fernando [Fortes].

(...)

... eu não sei, de alguma forma, eu ficava muito encantada do jeito que ele dava aula, muito encantada com o esforço que ele fazia, tipo, da preocupação que ele tinha, que é uma coisa que não é comum aqui na... na Universidade.

(...)

E aí quando eu voltei, aí por isso, eu achei ele incrível mesmo achando que eu não tinha aprendido formalmente muita coisa, assim, tipo. Eu acho que eu não lembro mas, tem matéria que eu pego que eu acho que foi com ele que eu aprendi. Sabe aquelas coisas que você acha que você aprendeu, mas você não sabe explicar... não sei...

Bruno: Que... no intuitivo, né?

Vanessa: É! Que ficou... que ficou em mim, mas eu não sei externalizar completamente.

(...)

Aí, eu me matriculei na aula dele [de estágio supervisionado]. Aí quando eu comecei a, tipo, a escutar o que ele falava, o jeito que ele falava, o jeito... a forma, como ele colocava o professor, aí eu comecei a me apaixonar.

E aí, eu comecei a perceber que eu sempre tive esses indícios de... da carreira de professor. Eu só não aceitava isso. E aí hoje em dia, eu... hoje em dia eu aceito esse meu lado, né? [risos] Eu tenho muita vontade de dar aula. Eu só acho que... que seria melhor pra mim, eu sei lá... eu passar um tempo fora, pra depois seguir isso por mais tempo, talvez.

Nas aulas de biofísica, embora Vanessa não se lembre bem do conteúdo das aulas, ela se recorda bem da forma como o professor se portava e de seu esforço em aproximar os estudantes do conteúdo. E, de alguma maneira, ela se apropriou desses elementos de uma maneira tão internalizada, que não sabe nem se foi por meio dele que ela os adquiriu. Josso (2010) nos mostra que o exercício de narrar-se expõe nossas experiências formadoras por registrar os momentos em que questionamos nossas

identidades. A autora nos mostra que essas experiências formadoras aparecem nos relatos na forma de “recordações-referência”:

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, que de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas sócio-culturais, e representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. (p. 37)

Aqui, usaremos com recorrência esse termo trazido por Josso. Nós vamos comentar muitas dessas recordações-referência nas trajetórias dos docentes em formação com quem conversei. E com base nele, vamos usar com recorrência também o termo “professor-referência” ou “professora-referência” para falar daqueles professores do passado que aparecem como protagonistas de algumas das recordações-referência, mediando experiências formadoras. Um professor-referência não é qualquer professor que tenha marcado positivamente a trajetória de alguém. É aquele cuja representação serve de bússola nas constituição da visão dos sujeitos sobre a docência e na construção de suas próprias práticas docentes. O professor Fernando Fortes foi, assim, um professor-referência para Vanessa, uma vez que ele esteve presente e mediou uma recordação-referência que transformou a maneira como ela veria a docência e se enxergava como futura docente.

Bruno e seus professores-referência

Bruno e Gisele foram os que trouxeram mais recorrentemente os professores-referência a seus relatos, na parte em que conversamos sobre a vontade de se tornar professores. E é interessante que, mesmo tendo falado em conversas separadas, ambos começam seus relatos na mesma escola e citando os mesmos professores:

Conversa 1 [00:32:31.04] Trecho 12

Antônio: E você, já que você tá falando, Bruno, você já pensava em ser professor?

Bruno: Já. Desde muito, muito tempo... eh... tipo assim, eu volto o meu discurso lá da 104. Foi... eu acho que foi um... foi um colégio, um ano que me marcou bastante, porque foi o ano que eu falei "Não... vou fazer ciências, por quê? Porque a professora é maravilhosa e eu quero estudar ciências, quero estudar os bichos, quero, sei lá, estudar química... Até o primeiro ano, eu tinha dúvidas se eu queria fazer biologia ou química. Mas, assim, sempre... eu sempre fui muito bom em exatas e aí, tipo, aí nesse colégio, tinha essa professora que foi meu primeiro referencial, assim. E... é desde então eu falei pros meus pais, tipo, "Quero fazer ciências" [voz de criança] [risos da Vanessa] aí, tipo, "Não, não faz isso [voz dos pais]" [risos da Vanessa e da Brígida]. Aí tipo, eu fui passando no... no primeiro ano eu estudei no CEAN e aí meu professor de química, ele era tipo... eu vi... eu tive uma... eu fui maturando minha visão de como seria professor, do tipo, eh... com relação ao corpo escolar, tipo assim... porque no CEAN, eles têm, tipo, vários projetos, o plano político pedagógico, é tipo, é super revisitado, o povo sabe, o povo tá querendo fazer tipo, várias coisas sempre, assim. E... mas rolava um boicote dos professores com os outros professores. E eu comecei a ver isso lá. Porque tinham professores que eles eram tipo super motivados, que iam fazer, sei lá, projetos de horta, que iam fazer não sei o quê, e tinha o professor... eu só lembro o sobrenome dele, o **SUPRIMIDO**, que eu acho que é o professor que foi bastante influência pra Gisele... que... era o nosso professor de biologia e... Ele dava aula lá e pesquisava aqui. Ele trabalhava com coruja buraqueira. Aí, tipo, ele era mais ou menos assim, ele ficava intermediário assim, mas o meu professor de química, eu via bastante assim nele. Que ele não tava muito afim, que ele não era tão motivado assim, pra... com relação à docência, com relação ao colégio.

Nesse trecho, Bruno traz dois professores-referência. A professora de ciências do ensino fundamental, por meio da qual ele desenvolveu apreço pelas ciências e o professor de biologia do ensino médio que foi referência para a escolha de biologia em detrimento da química. Gisele também cita o mesmo professor:

Conversa 2 [00:18:46.15] Trecho 13

Gisele: Tinha um professor de biologia também, que ele era muito sensacional e ele um professor que ele era biólogo, né, mas ele era muito politizado. Então eu via que dava... tinha como. Mas ele ainda não era tão politizado quanto eu acho que eu vou querer ser. Mas, enfim.

Podemos aproveitar o trecho do relato de Gisele como exemplo de que vemos nos professores-referência um espelho das qualidades que queremos ter como professores, mas nada impede que essa referência sirva para que queiramos ir ainda além de onde eles foram. Como nessa fala de Gisele, em que ela percebeu na atuação de um professor de biologia que era possível ser um “professor politizado”, mesmo na disciplina de biologia, mas de posse dessa descoberta, decidiu que, quando se tornasse professora, esperava ser ainda mais politizada que ele. Embora as histórias se entrelacem, o relato de Gisele será contado mais adiante, onde se dará contexto para a questão da politização. Sigamos, por enquanto, no relato de Bruno, sobre a chegada na escola privada em que cursou o ensino médio”

Conversa 1 [00:35:02.09] Trecho 14

Bruno: E... aí no outro ano. No segundo ano, eu corri atrás de uma bolsa. Eu consegui uma bolsa lá no Colégio Rogacionista, no Guará. E aí, eu fui estudar lá. E... e apesar de, tipo, em relação ao conteúdo e tal, porque, né, foi que eu tive a mesma conversa com meus pais, eu falei "Olha, então... eh... eu não tenho... as minhas aulas de química, de português, totalmente negligenciadas pelos professores, que não... não tão nem aí... então, se vocês quiserem que eu faça na UnB, a gente tem que trabalhar essa ideia, porque do jeito que tá, eu acho que não vai dar certo".

(...)

Bruno: E aí, tipo, foi uma outra parte também que me voltou à docência porque... assim... Assim que eu cheguei foi um baque, né? Tipo, eu comecei a ter enxaqueca... eh... sei lá, eu tinha uns mal súbitos assim...

Vanessa: [inaudível]

Bruno: porque, tipo, eu tava correndo atrás de, tipo, de todo... eu mal tinha aula de português. Uma vez, eu tipo, uma vez eu briguei com outro... eu sempre fui muito de boa, e uma vez eu cheguei a brigar com um garoto dentro de sala, tipo, de discutir, barracão mesmo, no primeiro ano, com minha professora de português.

Porque ela era daquelas professoras que ficavam tipo "Ai... eu vou aposentar, né?... então..." [voz indisposta] tipo, ficava passando atividadezinha que não tinha prova mesmo, matéria e tal e aí eu caí num colégio que eu tinha uma professora de redação, uma de literatura e outra de...

Antônio: Gramática.

Bruno:...e outra de gramática. E eles estavam tipo "Vamos, galera... vocês viram isso no ano passado" [voz animada]

Vanessa: "Vestibular, vestibular"³⁰

Bruno: É! Tipo, "vocês têm PAS, tem vestibular" [voz animada] e eu, tipo "Não!" [voz de desespero]... loucura... [risos]

E... mas, tipo assim, depois de um tempo, eu consegui né, tipo acompanhar a turma e aí eu comecei a ajudar os meus... as minhas amigas que tinham problema... elas tinham muita dificuldade com matemática e física. Tipo, eu ficava... a gente estudava de tarde, aí a gente combinava, ou de manhã ou de noite, pra... pra eu ajudar elas a estudar, assim, tipo... tipo "ah não, vamo lá, isso, por quê?" [imitando quem explica]

Aí eu... eu ajudei bastante uma colega minha que, tipo, a gente ficava com ela... às vezes a gente estudava de noite... e aí foi um outro... um outro passo, né, que eu tive com a docência também...

Assim como Vanessa, Bruno também foi experimentando se imaginar na docência ao olhar para si na posição de quem explica o conteúdo aos colegas. Mas diferente dela, ele já evoca professores-referência desde a infância. Um outro fator também que aproxima a narrativa de Bruno da narrativa de Vanessa é o papel que desempenha o intercâmbio pelo programa Ciências sem Fronteiras:

Conversa 1 [00:41:22.24] Trecho 15

Bruno: Eh... aí teve o intercâmbio, na Coreia do Sul e aí depois que eu voltei, tipo, eu me vi órfão de laboratório. Tipo, a minha orientadora lá da Embrapa, que falou, tipo "Não, você vai pro intercâmbio e tal, e quando você voltar, a gente vai ter projeto, quero te botar no projeto assim, assim, assado, com tal professor também, de parceiro"... E eu, tipo... E acabou que ela deu a bolsa pra outras pessoas e tal, não sei o quê... Eu eu tipo, "Pô, bacana, né?"

Vanessa: "e agora, né?"

³⁰ Exame vestibular é a avaliação que permite o acesso ao Ensino Superior. No caso da UnB, além desta tradicional forma de acesso, os candidatos podem ingressar nos cursos superiores pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS).

Bruno: "Bacana", tipo, "fiquei órfão" e aí... eh... e aí, nisso de ficar órfão aí eu voltei pra... aí eu voltei pra fazer Didática da Biologia com a Maria Rita e... Didática Fundamental com o professor **SUPRIMIDO** lá da, da FE. E foi muito, muito, legal. Foi, tipo... é porque era pra ser, eu acredito nisso que, tipo, assim, eu fiquei órfão de pesquisa e aí surgiu essa galera que tipo...
Eh... que me motivou muito com relação à educação, à docência, sabe? E aí, eu falei "Não, é isso, tipo, é isso, eu quero PIBID, eu quero... quero ver como é que eu... como é que eu vou melhorar, sabe, essa ideia, tipo, construir algum argumento, construir uma base pra eu... sei lá... pra eu, um dia, ser um professor maravilhoso que vai encantar as pessoas.

Diferente de Vanessa, que relaciona o intercâmbio à docência, por intermédio da maior abertura que passou a ter para o mundo, a relação que Bruno traça é que o intercâmbio o levou à perda da bolsa, que o fez se voltar para a docência. Quando assume para si que vai investir na sua formação docente, que ele define brilhantemente como "construir uma base para eu um dia ser um professor maravilhoso que vai encantar as pessoas", Bruno usa o mesmo adjetivo, "maravilhoso", que tinha usado em um dos trechos anteriores (trecho 12) para se referir à professora de ciências do ensino fundamental, sua primeira "professora-referência". O PIBID, mencionado por Bruno é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, uma ação do Ministério da Educação que concede bolsas a licenciandos na primeira metade do curso de formação de professores para proporcionar, já no início do curso, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (Sá et al., 2012).

Mas Ana Brígida interrompe, lembrando que quem entra no curso de Ciências Biológicas por meio da opção pelo bacharelado não pode se candidatar ao PIBID:

Conversa 1 [00:39:45.20] Trecho 16

Brígida: E... desculpa interromper, mas uma das desvantagens da gente que faz bacharel é que a gente não pode pegar PIBID.

Bruno: Super frustração...

Brígida: Então a gente não pode ter esse contato com... com a licenciatura.

Vanessa: Ah, mas eu era da licenciatura e eu nem sabia de PIBID. Eu fui saber...

Brígida: Pois é, mas... tipo...

Bruno: Não... semestre... foi semestre passado... acho que foi semestre passado que teve seleção pro PIBID. Eu fiz uma carta maravil... porque eu sou fã da... depois da aula da Maria Rita, eu sou fã dela... ela é meu modelo de vida, assim. Eu fiz uma carta do tipo, você precisava de carta de apresentação, não sei o quê... Eu, nossa, fiz uma carta lindíssima, assim de chorar de ler [risos da Vanessa]...

Brígida: "Foi eu que fiz"[imitando o Bruno com voz de orgulho]

Bruno: Nossa, que carta linda, meu Deus. E aí, tipo... e aí depois que eu enviei a minha... a minha inscrição foi que eu fiquei sabendo tipo, "Não, você tem que ser da licenciatura".

Brígida: É um pouco frustrante... é bem limitante, né, porque você não abre a porta...

Bruno: Eu fiquei muito frustrado. Eu, tipo, falei "Gente..."...e aí ela falou... ela falava bastante do PIBID em aula... Eu falei "Gente, que ideia maravilhosa. Quero!", Sabe? "Quero muito fazer o PIBID" Aí, tipo, não rolou... Enfim...

Além de trazer mais uma professora-referência, um modelo de vida e de atuação docente, Bruno faz junto com Brígida uma crítica à restrição do PIBID, àqueles que entram no curso pelo bacharelado. Ainda mais que, segundo Bruno, a opção pela habilitação é feita no momento da inscrição do vestibular, quando as alternativas não são claras, exatamente por serem separadas por turno (diurno/noturno), em que a opção pelo turno diurno já aparece erroneamente como dupla-habilitação:

Conversa 1 [00:37:49.28] Trecho 17

Bruno: Aí eu... eu ajudei bastante uma colega minha que, tipo, a gente ficava com ela... às vezes a gente estudava de noite... e aí foi um outro... um outro passo, né, que eu tive com a docência também... Mas assim, aí tá... Aí veio o vestibular. Eu marquei pra... acabei marcando pro Bacharelado, mas só porque era, tipo, "Noturno: Licenciatura... Diurno: Bacharelado e licenciatura". Aí, eu falei...

Vanessa: Era a mesma coisa, né?

Bruno: É! Aí eu falei "Diurno! Vamo embora!".

Gisele, o relatório final, o discurso de formatura e uma quase sociologia

Existe muito o que se dizer, a partir das conversas, sobre a tensão entre se tornar professor ou pesquisador, ao longo do curso de Ciências Biológicas. Todos os participantes da conversa trouxeram elementos nesse sentido. Mas antes de mergulhar nesse tema, vamos enfim comentar o relato de Gisele sobre sua vontade de se tornar docente. O momento em que se deu nossa conversa era sensível para Gisele. Ela estava na última semana de seu último semestre de graduação. Ela passava, então, por um dilema que envolvia a entrega de seu último trabalho da graduação:

Conversa 2 [00:01:39.22] Trecho 18

Antônio: Nessa semana, você teve as suas últimas aulas? Ou foi semana passada?

Gisele: Minhas últimas aulas.

Antônio: Nessa semana.

Gisele: Fiz... Na verdade, a minha última prova... aula foi semana passada.

(...)

Eh... e eu tinha, para essa semana, um relatório final de uma matéria. E eu tava passada nessa dita cuja matéria. E eu passei... eh... mais ou menos o final de semana inteiro.

Naquele vórtex da procrastinação, tentando fazer esse relatório, e eu não tava conseguindo. E eu não conseguia ver por que esse relatório era importante na minha vida.

A conversa sobre o relatório prossegue por cerca de dez minutos. Gisele narra a espiral de angústia em que se via com relação a essa última obrigação do curso. O dilema envolvia a carga simbólica que ela colocava em cima do relatório como se ele fosse uma espécie de ritual de passagem. Ela chegou a explicar a situação a amigos próximos e abrir uma enquete para saber o que eles fariam no lugar dela:

Conversa 2 [00:04:05.11] Trecho 19

Gisele: Eu falei assim "Gente, o que eu faço, na opinião de vocês, eu deveria me matar, virar a noite, fazer esse relatório, pra entregar ele amanhã, porque é o último relatório de todos? Ou eu devia relaxar, deixar pra lá porque eu já passei nessa matéria. Porque esse relatório não é relevante pra minha vida e aceitar que eu já tô formada e que um relatório não me forma bióloga, ou me forma?" E aí foram oito votos "não faça essa merda, vai dormir" contra dois "se esforça".

Antônio: Nossa!

Gisele: É. E aí... eh... e esses dois de "faz", foi tipo assim "ai, Amiga, tenta, né? Poxa, seu último relatório, dá aí um gás e tal". E aí, eu fico esperando as pessoas responderem, né, depois que o último amigo respondeu, tipo "Não faz! Você tá louca?". Eu falei "Cara, realmente, por quê que um trabalho tem que definir se eu sou bióloga, ou se eu sou professora, ou se eu não sou?". Isso não vai fazer diferença nenhuma na minha vida. E eu só vou dar trabalho pro... pro... monitor que vai avaliar um trabalho mal feito.

O dilema sobre a entrega ou não do trabalho, escondia a dúvida sobre se era mesmo necessário passar por esse ritual para se sentir bióloga. Esse dilema parece ter sido uma oportunidade privilegiada para que Gisele refletisse sobre o que, de fato, a faz se sentir bióloga:

Conversa 2 [00:09:38.16] Trecho 20

Gisele: Eu decidi ser honesta. E eu decidi que eu não precisava disso pra passar, nem pra ser bióloga. Fim.

Antônio: Porque era isso aí que eu queria te perguntar. Você disse que o trabalho... não era o trabalho que te fazia bióloga, né? E aí, o quê que te faz bióloga?

Gisele: Pois é, cara, eu acho que é todo um conjunto de vivências. Não vai ser só um relatório ou menos um ou mais um. Eu acho que é todo um... eu falo isso no meu discurso da formatura...

Antônio: Ah! É você que vai fazer o discurso?

Gisele: Eu sou oradora.

Descobri, portanto ao longo da conversa, que Gisele tinha sido escolhida oradora da turma e, naquele momento, estava no processo de elaborar o discurso de formatura, o que era uma oportunidade ímpar de atribuição de sentido às suas vivências na graduação. Ela, aliás, envolta, ao mesmo tempo, no dilema da entrada do último relatório e na elaboração do discurso de formatura, começa a fazer reflexões interessantes sobre sua futura atuação como professora:

Conversa 2 [00:06:14.28] Trecho 21

Gisele: Cara, foi isso que eu fiz minha graduação inteira. Metade da minha graduação foi me martirizando, sofrendo, e passando mal, e virando noite, e trabalhando com esse problema da deadline. E quando era um negócio que eu gostava de fazer, eu não precisava da deadline. Pra me bater na chibata pra eu fazer. Eu fazia antes, entendeu? Então, assim, é... é isso, sabe? E eu acho que eu vou levar essas lições da graduação pra minha vida como professora.

Eu não vou... isso eu já decidi de frente, assim, prova não vai ser a única coisa que vai dar nota pros meus alunos. Eu vou tentar fazer as avaliações de forma mais democrática possível pra todas as inteligências dentro da sala de aula. Porque tem gente que escreve

melhor, tem gente que fala melhor, tem gente que faz vídeo melhor, tem... hoje a gente tem tanta tecnologia, tanta coisa pra olhar como uma pessoa pode ter um desempenho... Cara, eu perdi a conta de quantas vezes eu sabia, eu sabia tudo, e na prova eu tirei 5. Mas aí a professora veio conversar comigo porque ela achou estranho porque eu sabia tudo na sala de aula e eu respondia tudo certo. E aí ela me perguntou tudo e eu sabia dizer tudo. E ela falou "Cara, o que acontece?" e eu falei "Eu não... não sou boa de prova". Não adianta. Eu fiz cinco anos de graduação e não sou boa de prova.

Gisele parte portanto de uma angústia vivida no momento presente, para recapitular eventos passados de sua trajetória e, exatamente por atribuir sentido ao que viveu, ela traça perspectivas futuras, se imaginando no papel de docente. Esse movimento foi descrito por Josso (2007), como constitutivo da maneira pela qual os fragmentos de nossa memória individual e coletiva produzem uma continuidade entre presente e futuro:

As projeções de si que têm alimentado os momentos de reorientação são reexaminadas por sua significação no presente e pela colocação em perspectiva do futuro; explicitadas e questionadas na sua lógica de emergência. Essas antecipações revelam a dinâmica das formas projetadas da existencialidade. Essa trajetória põe em cena um ser-sujeito às voltas com as pessoas, com os contextos e com ele-mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização). (p. 420)

É essa lógica de conformização e de singularização que Gisele usa para tentar dizer o que nos torna biólogos:

Conversa 2 [00:12:17.19] Trecho 22

Gisele: E aí, isso pra mim é o que mais importa saindo daqui como bióloga. É a visão bio. Porque o quê que é ser biólogo? É amar a vida. É ter curiosidade e amar a vida. E acima de tudo eu acho que é respeitar todas elas.

(...)

E que como é que eu vou respeitar outra espécie, se eu não respeito a minha? Se eu não cuida da minha? Então a gente esquece que biólogo tem que cuidar de tudo o que é vida. Não é só vida que tá lá. Então é minha obrigação moral como bióloga, cuidar dos seres humanos também, né?

(...)

Então, é isso. Eu acho que dentro da biologia, a gente... você sai biólogo porque você teve todo um ensinamento, você aprendeu várias coisas, te deram tudo, beleza. Mas é um... uma visão. Pra mim é uma filosofia de vida, parece. Porque você... é isso, você aprender a respeitar e amar, e ver a diversidade... ver que a diversidade é necessária.

E, ainda assim, quantos biólogos saem daqui formados sem entender o quanto que a diversidade é importante, e sem trazer o discurso de diversidade pros humanos, né? É isso que eu acho que é um biólogo.

Nós vimos no primeiro trecho da primeira conversa, quando os participantes citam Gisele pela primeira vez, Bruno dizer que Gisele pensava em fazer sociologia antes de optar pela biologia. Ouvindo Gisele contar sobre esse conflito entre a sociologia e a

biologia, temos a impressão de que ele é um dos elementos constitutivos dessa ênfase que ela dá ao humano, como parte de um olhar biológico. A primeira professora-referência que Gisele traz ao seu relato é a professora de sociologia:

Conversa 2 [00:18:46.15] Trecho 23

Gisele: Foi uma das pessoas que mais me influenciou a querer ser professora. Eh... minha professora do ensino médio de sociologia. Eu já falei dela várias vezes na aula, né?

(...)

E, daí, quando eu falei pra ela que eu ia fazer biologia no vestibular, ela falou assim "mas você é cabeça tão humana, você é tão sociais, o que você vai fazer em biologia?"

Eu falei "eu vou levar humanas pra lá, professora". E, daí, ela falou assim "então vai, né".

(...)

E eu falava assim "eu... eu não sei o que fazer". E eu lembro claramente do dia em que eu entrei na biblioteca demonstrativa da Asa Sul, sentei e fiquei chorando entre os livros.

Eu fiquei "Gente, o que é que eu faço, sociologia ou biologia?". E eu falei assim "vou botar biologia no PAS e sociologia no vestibular. O que passar, eu vou". E na hora de marcar, eu marquei tudo biologia. Porque eu falei "Não vai dar, eu não vou fazer isso comigo. Imagina. Vai que eu passo nos dois, eu vou entrar em curto circuito".

Aí, eu falei "Não, eu vou fazer biologia, mas eu não vou esquecer que existe uma área chamada sociobiologia e que ela pode conversar com a minha graduação e que dá pra eu fazer isso aqui. De alguma forma, eu vou conseguir ter isso na minha vida". E eu até pensei que depois da biologia, eu poderia tentar fazer sociologia, se eu tivesse forças. Não existe essa chance mais. [risos]

O franco-suíço Jean Michel Baudouin (2010) concentra boa parte de seu trabalho com narrativas a entender os efeitos desses momentos que ele chama "bifurcações biográficas", que levam em conta a escolha entre duas opções, e que tem caráter necessário e urgente. Necessário, porque dentro do contexto em que as biografias acontecem, os sujeitos não podem deixar de optar. E urgente, porque elas se impõem no espaço e no tempo, não permitindo aos sujeitos a opção de adiar a escolha. Ele nos mostra que as bifurcações são eventos que normalmente aparecem espontaneamente em relatos biográficos e que é comum que os sujeitos façam no presente, uma reflexão prospectiva sobre como teria sido sua história, se, naquele momento passado, tivessem tomado o caminho alternativo. Por haver sido necessária e urgente, a escolha pelo curso no vestibular parece ser uma importante bifurcação biográfica no relato de Gisele. E com Gisele, o efeito dessa bifurcação parece ter sido essa vontade de continuar tendo "uma cabeça de humanas" e "levar as humanas para a biologia", manifestando o desejo por "não esquecer que existe uma área chamada sociobiologia". Continuando seu relato, Gisele dá muitas mostras de que a visão que projeta para si como professora tem influência da "socióloga" que, por muito pouco, não foi:

Conversa 2 [00:22:17.03] Trecho 24

Gisele: E aí, eu li um livro, que esse foi essencial no primeiro semestre e eu não esqueci dele porque ele, tipo assim, me ajudou a perceber onde que eu ia colocar esse foco social na biologia.

Chama outsiders³¹. Que é exatamente pra falar das pessoas estigmatizadas da sociedade e como elas sofrem em qualquer área que elas vão. Especialmente na educação. E eu falei "cara, se eu vou ser professora, eu tenho que ter essa visão. Eu tenho que tentar ver os outsiders". Porque esse que é o ponto, eles são tão marginalizados, que a gente não enxerga. Assim como quando você é marginalizado, às vezes você não sabe. Você não enxerga.

Você precisa de um facho de luz em você mesmo, pra você perceber que você tava fora do quadradinho do iluminado, né? Enfim. E aí, foi assim que eu comecei a tentar ver que dava pra continuar com a visão social, mesmo sendo bióloga. E que, na verdade, ela é necessária. Na verdade, a biologia caga pra essa área. A biologia da UnB. Tipo, assim, todos os outros cursos, de engenharia, vários outros, têm como obrigatória introdução à sociologia, introdução à antropologia. Obrigatório. Pra mim, só pra você ter uma ideia, foi módulo livre.

É muito interessante notar que o exemplo que Gisele nos oferece sobre a importância de uma visão social na biologia não se dá no trabalho de bióloga, mas no trabalho de professora. É na sua atuação de professora de biologia, e não no de pesquisadora em biologia, que ela julga importante enxergar os “outsiders” (em tradução livre, “os que estão do lado de fora” , “os que foram deixados de lado”, ou mesmo os “excluídos”). O elo pode estar naquilo que ela falou anteriormente (trecho 22) sobre o olhar biológico ter a ver com o respeito a todas as vidas e todas as espécies, o que só é possível amando e valorizando também a nossa própria espécie. Fazer educação, assim, teria a ver com o cuidado com as outras pessoas. Todas elas. E, para não deixar ninguém de fora, temos que nos ater aos “outsiders”. Ela então tece uma crítica à falta de disciplinas das ciências sociais no curso de ciências biológicas, defendendo que elas são importantes até mesmo para o biólogo que está isolado em seu laboratório:

Conversa 2 [00:24:02.06] Trecho 25

Gisele: Agora, como a gente é biólogo, as pessoas têm a visão de que biólogo não vai lidar com pessoas. Ledo engano. Né? Mesmo o biólogo que tá lá dentro do laboratório vai ter que lidar com pessoas. A gente tá em sociedade. Aloô.

Então, essas matérias, eu acho que apesar de muita gente reclamar de fazer elas, elas vêm pra falar assim "Amigo, lembra! Você vai mexer com exatas, você vai fazer cálculo, mas você tá fazendo cálculo numa sala de aula com outras pessoas. Por quê que essas pessoas estão em volta de você?".

Isso era o que mais me doía. Eu sou uma pessoa que eu gosto de forçar tanto amizade com as pessoas, de forçar a barra pra falar, porque eu não... eu detestava entrar um semestre, sentar todo dia com as pessoas na sala, sentar, sentar, todo mundo assistir aula, fazer prova, vários trabalhos em grupo, e ninguém se conhecer. Como é que você não conhece ninguém em uma sala em um semestre?

E isso foi pior depois que eu voltei da Austrália. Porque eu depois que eu voltei, eu saí do fluxo. Então eu comecei a ter aula com gente que eu não conhecia. E as pessoas não estão

³¹ Outsiders: Estudos de Sociologia do Desvio, de Howard S. Becker.

abertas a conhecer outras pessoas. É um negócio absurdo. Especialmente em Brasília, eu acho.

Gisele, a exemplo de Bruno e Vanessa, também participou do Programa Ciências sem Fronteiras. Mais que um simples marco temporal, esse elemento tem aparecido nas narrativas como uma experiência que transformou as visões que eles tinham de si e do mundo. No caso dela, esse elemento aparece para justificar o fato de que precisou interagir com pessoas desconhecidas no retorno do intercâmbio, uma vez que precisou se reposicionar no fluxograma do curso e ter aulas com turmas diferentes da que ela iniciou o curso. No final da entrevista, quando já estamos quase finalizando, ela volta a nos dar mostras de que pensa o ofício de professora de biologia impregnado do olhar sobre o social:

Conversa 2 [01:03:20.19] Trecho 26

Gisele: eu vou usar isso com certeza na minha vida, que é pra mostrar pros alunos que, tipo assim, "Epa! Relaxa! Somos todos iguais, somos da mesma espécie. Eu tenho um pouquinho mais de experiência nessa área, você talvez tenha em outra, mas o importante aqui é o grupo."

E daí eu vou pegar vários mamíferos, com certeza, vários grupos de mamíferos, e mostrar como eles funcionam melhor e são menos vulneráveis em grupo, do que quando eles começam a se caçar, né? E eu acho que essa é uma forma bem biológica de mostrar socialmente como é que é melhor você estar habituado ao grupo do que cagando o próprio grupo, sabotar a turma, né?

Porque a galera aqui gosta da sabotagem, né? [risos] Enfim. Então assim, eu não sei exatamente se vai funcionar, se não vai.

É essa ênfase no ser humano como uma espécie social que Gisele usa para aproximar o seu olhar sociológico de seu olhar biológico. Gisele não manifesta em seu relato a tensão entre o fazer biológico e o fazer pedagógico, ela une os dois, ao se imaginar, sinteticamente, como professora de biologia.

Tensões na constituição de si como docentes em biologia

Quem trabalha com relatos de vida sabe que o tempo narrativo não coincide com o tempo cronológico. Quando contamos sobre nossa trajetória, nós não dedicamos o mesmo número de palavras para cada ano de nossas vidas. Demoramos um pouco mais em alguns momentos, relatamos mais rápido outros. Inclusive, é comum que pulemos alguns anos de nossa vida em nossos relatos. Jean Michel Baudouin (2010), o autor que trouxemos para discutir as “bifurcações biográficas”, estudou quantitativamente as diferenças entre o tempo narrativo e o tempo cronológico dos relatos que foi colhendo ao

longo de sua carreira como pesquisador de biografias. Vale lembrar que essa abordagem estaria na contramão do que nos recomenda Ferrarotti, para quem os aspectos quantificáveis das biografias têm um papel apenas marginal. Esses estudos, que Baudouin passou a chamar de “cinética narrativa”³², consistiam em medir o tempo cronológico contido em cada página de relato autobiográfico escrito. A essa grandeza, ele deu o nome de “velocidade de relato”. Quando maior a velocidade de relato, mais superficial era o tratamento que os sujeitos davam àqueles momentos de suas vidas. Quanto menor a velocidade de relato, mais profundidade era dada, e, portanto, o autor intuía que se tratavam de momentos mais delicados da trajetória, que exigiam portanto calma e minúcia para serem relatados. Era nesses momentos que o autor encontrava as bifurcações biográficas e as provações, os momentos difíceis, de incerteza, dúvidas e de inderterminações.

Baudouin tabulou os dados colocando a “velocidade de relato” no eixo das ordenadas de um plano cartesiano, que tinha como abcissas a idade em que os autores estavam no momento em que os relatos assumiam aquela tal velocidade. Ele então percebeu que, embora a curva de cada relato seja singular, com altos e baixos ao longo de toda a trajetória, havia um elemento que os aproximava: todos eles tinham dois pontos bem marcados de baixa de velocidade, um na infância e um no início da vida adulta.

Relendo esses momentos, Baudouin percebeu que o primeiro ponto de baixa velocidade, o da infância, carregava elementos da evolução do quadro familiar. As bifurcações e provações, nesse momento estavam relacionadas com uma escolha entre a continuidade e reprodução de identidades herdadas da família, de um lado, e, de outro, a ruptura a partir de identidades visadas por um sujeito em processo de descoberta da subjetividade e do pertencimento a uma comunidade além da família.

Já o segundo momento de desaceleração da velocidade de relato, aquele do início da vida adulta, carregava elementos da evolução da educação formal e da carreira profissional. Nesse momento, as bifurcações e provações tinham mais a ver com a crise entre identidades atribuídas e propostas por outrem e as identidades assumidas e incorporadas por si. As escolhas normalmente estavam entre, de um lado, o reconhecimento e cooperação com relação a processos organizacionais propostos ou o não reconhecimento e o conflito frente a eles.

Em nossas conversas, como o assunto proposto já estava explícito na interseção entre EJA, formação docente e ensino de biologia, nós não tivemos acesso a toda uma

³² Em alusão à cinética enquanto ramo da física que se dedica ao estudo do movimento e das variações de velocidade.

narrativa de vida. Mas podemos pensar que as bifurcações que os sujeitos trouxeram poderiam se assemelhar com o segundo momento descrito por Baudouin, o das indeterminações da educação formal e do início da vida profissional.

Vimos que Gisele e Bruno falam que tiveram dúvidas quando ao curso, mas escolheram marcar biologia. Vanessa e Ana Brígida chegaram a prestar vestibular para Geologia e Ciências Ambientais, respectivamente, embora só agora eu tenha trazido os trechos que atestem isso:

Conversa 1 [00:19:09.04] Trecho 27

Vanessa: Eu sempre tava meio assim organizando, só que nisso... aí eu entrei... Quando eu tava no cursinho, eu tentei o primeiro semestre pra Geologia. Só que depois eu vi que tinha muita física e mudei pra biologia. Aí eu mudei pra... botei pra licenciatura porque eu achava que eu não ia conseguir passar. Eu não botava muita fé nas minhas notas. Aí eu botei pra licenciatura e botei pra... eu acho que eu... que no PAS, eu tinha botado pro bacharel e... e pro vestibular... eu não sei. Eu tinha botado diferentes assim que eu terminei o terceiro ano... e eu não passei em nenhum dos dois. Aí, quando, um semestre depois que eu terminei o terceiro ano, eu coloquei pra cotas licenciatura, porque eu "gente, agora eu passo". [risos]Foi basicamente esse meu pensamento.

Antônio: As cotas eram as cotas raciais? Ou as cotas de escola pública?

Vanessa: Sim, as cotas raciais. Na época não tinha de escola pública.

Conversa 1 [00:38:25.53] Trecho 28

Bruno: E... aí acabou que eu passei. Eu entrei também pra... pra cotas raciais, mas assim... eu nem esperava passar, porque eu tava no meio do terceiro ano. Eu não esperava passar, eu não tinha feito cursinho, eu não tinha feito nada. E aí eu passei. Porque, né, as notas foram, tipo, muito baixas. E... a redação reprovava também. Muita gente reprovou na redação.

Vanessa: É! Foi... que o tema... até hoje eu me lembro o tema.

Bruno: Da morte e vida...

Vanessa: É! "Dualidade morte ou vida pode ser considerada um espaço de criação ou cópia? Disserte." [risos] Nunca vou esquecer isso.

Brígida: Isso foi no...

Vanessa: Segundo de 2010... é o segundo de dois mil e... não... primeiro de 2010, mesmo.

Brígida: 2010...

Vanessa: É, porque foi do meio do ano... é, aí a gente...

Brígida: Eu passei nesse também.

Vanessa: Sério?

Brígida: Passei pra Ciências Ambientais, se eu não me engano.

Bruno: Pois é.

Vanessa: Eu lembro só por causa do vestibular mesmo.

Brígida:...do tema da redação

Bruno: É eu também lembro dessa redação... tá lá, pegando poeira até hoje.

Assim, todos os participantes vivenciaram uma dúvida com relação a que curso escolher (Biologia ou outra coisa), mas Ana Brígida, Vanessa e Bruno, mencionam isso muito rapidamente em meio a outras informações. Gisele é exceção, por trazer esse momento de fato como uma bifurcação biográfica em seu relato, com toda a marca de

angústia que há em ter chorado entre os livros da biblioteca. De maneira oposta, Gisele não cita aquilo que os outros participantes investem um tempo narrativo maior relatando, a outra tensão, aquela que é interna ao curso de ciências biológicas: a tensão entre atuar na pesquisa ou no ensino de biologia. Abaixo alguns trechos em que Vanessa e Bruno contam que começaram pelas atividades como pesquisadores:

Conversa 1 [00:20:41.21] Trecho 29

Vanessa: ...E aí eu tava na licenciatura, só que eu não pensava em... em ser professora. Eu tava porque eu achava que tinha sido mais fácil, esse o meu pensamento, né? E aí, várias pessoas que eu conversava no ALUB, todo mundo falava questão de pesquisa, era melhor e tal, tudo mais. Mas eu sempre fiquei voltada nisso. Aí, desde o primeiro semestre, no final do primeiro semestre, eu peguei já estágio, em peguei em zoologia com o **SUPRIMIDO**. Aí eu sempre fiquei envolvida com pesquisa, o tempo todo. Até... eh... eu ir pro intercâmbio.

Conversa 1 [00:39:24.00] Trecho 30

Bruno: Enfim, aí eu acabei passando e, tipo... e aí eu cheguei aqui e tive contato com bastante pessoas que pensavam "Não... eu vou ser pesquisador e tal e não sei o quê". E eu ficava, tipo, "Tá, eu tenho vontade de ser professor, mas vamo ver opções, né?" E aí, as primeiras oportunidades que surgem pra gente são de estágio em pesquisa. De fazer PIBIC³³, de acompanhar laboratório. E essa é a primeira coisa que acontece que... que vem pra gente, né?

Vemos assim que antes dos eventos que narraram nos trechos do início dessa seção, sobre como se deu a guinada em direção à docência, eles estavam em um caminho que os levaria à atuação na pesquisa. Assim, nas encruzilhadas da escolha da profissão de docente em biologia, existe portanto uma tensão “externa”: Biologia ou outro curso, que ocorre antes do vestibular, no ensino médio ou durante a passagem por cursos pré-vestibulares. E existe uma tensão “interna”: fazer biologia (atuar na pesquisa) ou ensinar biologia (atuar na educação básica), que costuma acontecer em algum ponto da graduação e emerge nas conversas que tivemos.

Quando perguntados sobre qual a justificativa que as pessoas usavam quando diziam que a atuação na pesquisa era melhor que na docência, eles apontavam razões pautadas na precarização do trabalho docente:

Conversa 1 [00:27:42.29] Trecho 31

Antônio: E quando você disse que o pessoal do ALUB... lá no começo... falava que pesquisa era melhor... eh... por que que pesquisa era melhor? Que argumento que eles usavam?

³³ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é o tradicional programa de concessão de bolsas concedidas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) a estudantes de graduação que desenvolvem programas de pesquisa sob supervisão de pesquisadores experientes.

Vanessa: Olha... a maioria dos professores lá eles geralmente eles ficavam... eles estavam muito cansados, né? Porque professor de cursinho é meio batidão. Então eu acho, assim... não me lembro de nenhum argumento em específico. Mas eu lembro deles falando que era muito cansativo. Eu acho que o principal... o que eles viam mais era "gente, isso é muito cansativo". Apesar deles gostarem muito, os que eu conversava, eles falavam "cara, isso é muito cansativo", tipo que... eles falavam que na Universidade, você dá aula mas você ganha muito melhor e você tem uma variedade maior do trabalho e tudo mais e você só dá aula, você acaba ganhando menos e você trabalha muito mais...

Brígida: E ainda leva trabalho pra casa... Sempre tem isso que conta muito, tipo, você não vai corrigir prova no seu horário que você tá na escola. Você vai corrigir prova no seu final de semana, que você podia estar curtindo sua vida, fazendo qualquer outra coisa.

Vanessa: Planejar aula...

Brígida: Planejar aula e planejar trabalho, tudo. Você não faz só no seu... isso cansa muito.

Eu então pergunto se essas atividades também não estão presentes no cotidiano do pesquisador que se tornou professor universitário e, logo depois, procuro saber também se eles vêem precarização no trabalho do pesquisador, mesmo aquele que não atua no ensino superior:

Conversa 1 [00:29:07.19] Trecho 32

Vanessa: Pois é... geralmente... toda vez que eu ouvia falar sobre pesquisador e Universidade, ninguém falava no professor. Na parte que tinha que ser professor. No geral, eu falava... as pessoas que eu falava... todo mundo, tratava a parte de ser professor como obrigação.

Bruno: Veio à parte, né?

Vanessa: É... é o que vem junto. No geral, são... foram poucas as pessoas que eu conversei que não viam assim. Hoje em dia, eu até conheci mais. Mas eu sempre fico na dúvida se sou eu que... quando a sua cabeça muda, você acaba conhecendo pessoas que, né, que tão mais conectadas com o que você tá pensando... ou se não existiam pessoas antes que pensavam assim [risos].

Conversa 1 [00:30:00.09] Trecho 33

Antônio: Porque tem o pesquisador que não é professor, né? Sei lá... pesquisador de Embrapa, de Fiocruz...

Vanessa: É porque aqui não tem tanto né?

Antônio: É. É porque será que é cansativo também?

Brígida: Com certeza sim.

Vanessa: Acho que a pesquisa é meio cansativa pela questão de não ser muito valorizada aqui no Brasil, né?

Brígida: é verdade.

Vanessa: Porque justamente por isso, de você... você já vai ter que fazer provavelmente o trabalho administrativo, trabalho que, tipo, não são a princípio da sua competência, você vai ter que fazer. Se você quer que ande, o projeto. E... fora que falta equipamento, você tem que fazer umas gambiarras, grudar uns chicletes, umas coisas assim [risos], que... que nos outros países, o pessoal não tem nem que pensar em se preocupar nisso. E acaba perdendo tempo, acaba, né, prejudicando um dado... eu acho que isso desgasta...

Bruno: Sim. Eu vi bastante isso na minha... minha orientadora lá na Embrapa, quando eu estagiei lá, que tipo assim... ela negligenciava muito a pesquisa do laboratório... ela não acompanhava, assim... ela não sabia realmente o que tava acontecendo no laboratório... ela meio que deixou na... nas mãos do técnico, do meu tutor lá, que tipo, eh... enfim as doutorandas, também... tipo assim, era essa a galera que tocava o laboratório e ela só ficava voltada... trabalhando todo dia, sempre, pra trabalho administrativo, pra conseguir verba, pra conseguir mandar trabalho pra congresso, pra ver parcerias, ela só ficava nisso, ela não...

Vanessa: Ela não conseguia né?

Bruno: Ela não conseguia saber exatamente do que tava acontecendo no laboratório, que tava no nome dela. Ela não... E aí, tipo, também muito exaustante... a carga é muito grande. Não só pra ela, pra essa galera também.

Embora eles comecem citando o discurso do senso comum de que ser professor de educação básica é cansativo e pouco valorizado, quando têm tempo para pensar sobre isso, eles reconhecem que o trabalho com pesquisa também carrega marcas do que o espanhol José Contreras (2012) chama de proletarização do trabalho docente. Segundo ele, esse processo se caracteriza pela separação entre concepção e execução no processo produtivo; desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção; e a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do mercado:

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc. Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa. (Contreras, 2012, p.40)

Nós poderíamos discutir se a proletarização é de fato mais intensa no trabalho com a educação básica do que no trabalho com o ensino superior e em instituição de pesquisa, mas, independentemente disso, as falas desses docentes apontam no sentido de que eles são expostos mais cedo e com mais intensidade a discursos sobre as dificuldades do trabalho docente do que sobre as dificuldades do trabalho de pesquisa.

Nenhum de nós tem dúvidas sobre o quanto o trabalho docente pode ser cansativo e pouco valorizado, mas pode existir também uma ênfase nessas características, no discurso corrente a que estamos expostos desde nossa vivência como estudantes da educação básica. Isso somado ao fato de não conhecermos desde tão cedo o trabalho do pesquisador e do professor de ensino superior pode gerar uma visão assimétrica, uma idealização da carreira de pesquisador de um lado e, de outro, uma olhar sobre a realidade do professor de educação básica com os aspectos negativos supervalorizados.

Um outro fato importante é o que disseram Bruno e Vanessa sobre os estágios em pesquisa serem as primeiras oportunidades que surgem. Tanto Bruno que já pensava em

ser professor (trecho 30), quanto Vanessa, que não pensava (trecho 29), começaram por fazer estágios em laboratórios de pesquisa. De fato, os laboratórios do Instituto de Ciências Biológicas já recebem estagiários nos primeiros semestres do curso, alguns inclusive com oportunidade de bolsa de iniciação científica. Por outro lado, as oportunidades remuneradas de estágio em escolas privadas e cursos pré-vestibulares são destinadas a universitários que se encontram nos semestres finais. Somado a isso, está o fato de que o currículo cursado pelos participantes da conversa situava as disciplinas de estágio supervisionado, as primeiras a proporcionarem a imersão na escola, apenas no final do fluxograma.

Assim, pelo que emerge das conversas que tivemos, a tensão entre atuar na pesquisa ou atuar na docência em educação básica talvez não seja como uma bifurcação em que o sujeito se coloca diante de duas opções simétricas e equidistantes a ele. Talvez a atuação na pesquisa pareça ainda muito mais próxima a uma continuidade e uma conformidade em relação a um discurso e uma estrutura hegemônicas, sendo a opção pela docência, por outro lado, algo próximo a uma guinada, uma ruptura, uma quebra de expectativa.

São muito relevantes, portanto, as iniciativas que coloquem universitários do início do curso em contato com a escola e com a atividade docente. O PIBID, como vimos, é uma política pública importante exatamente por oferecer, aos universitários que optam pela vivência e pela atuação na realidade educacional, as mesmas oportunidades de acesso a bolsas que antes estavam disponíveis apenas aos universitários que escolhiam a iniciação científica em laboratórios de pesquisa. No âmbito local, uma reforma curricular ocorrida no ano de 2014 modificou o fluxograma do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UnB. A nova versão do currículo possui quatro disciplinas de imersão na realidade educacional, a serem cursadas antes das disciplinas de estágio supervisionado³⁴, com o propósito de ampliar o contato entre os graduandos e a realidade da educação pública.

O trecho a seguir, embora extenso, é bem significativo da forma como a conversa evidencia que um maior contato com a realidade educacional trouxe aos participantes mais exemplos de superação da lógica de proletarização a que os docentes da educação básica estão submetidos:

³⁴ Práticas de Educação em Ciências 1 e 2; e Práticas de Educação em Biologia 1 e 2.

Conversa 1 [01:19:15.05] Trecho 34

Antônio: Quando a gente não fez o estágio, a gente tem uma visão meio idealizada, antes, né? Aí, no estágio, não que mude o que você quer, mas é que aí você passa a não querer mais embasado né? e isso aconteceu com você, não?

Vanessa: Aquela de que você tem que experimentar pra saber se não gosta né?

Brígida: É! Eu cheguei com muitas dúvidas. Eu lembro que eu... eu ia chorando pra... praticamente no Whatsapp. Eu "velho, eu vou começar e eu não sei ainda o que eu faço". Aí eu mandava mensagem pro Fernando e a gente, teve um dia que chegou até mais cedo pra debater que ia começar a dar aula. Mas, mesmo assim, eu ainda não me senti motivada a isso. Não sei... eu acho que os professores com quem eu tive contato não me passaram toda a segurança que eu acho que ia gostar de ter tido...

Antônio: Os professores que supervisavam... supervisão...

Brígida: os da escola. Os professores da escola. Todos os que eu tive contato, assim, de todas as matérias...

Antônio: Os da escola, né? Mas e os seus colegas na aula do Fernando? Te davam mais apoio do que...

Brígida: É porque a gente falava... nas aulas do Fernando, a gente falava muito de coisas que podiam ser feitas, assim. Só que quando eu ia chegar na escola, não era assim, né? Tipo, a gente falava de muitas coisas legais, só que era um escola perfeita, utópica e...

Vanessa: Então, eu acho que a experiência que você teve agora no de biologia, foi a que eu tive no de ciências. Eu continuei não querendo dar aula depois do de ciências. Eu fiquei assim... Pode ser que seja o contrário pra você. Porque justamente por causa da questão... Pode não ter sido só a professora, mas justamente que ela também... ela falou assim "ah, não precisa dar aula não". Que eu dei um dia de aula no de ciências, aí eu não planejei, peguei aula da internet também. E... enfim, foi experiência zero que eu tive no de ciências. Foi basicamente, nada.

E aí, foi o que eu também achava muito isso, de que era muita baboseira na aula, nas aulas de estágio...

Brígida: Eu não acho baboseira, eu achei que foram coisas muito úteis... seria lindo se aplicasse só que eu não vejo aplicação, tipo... eu não vejo... porque a gente aqui, a gente que faz biologia... a gente tem cabeça aberta pra muitas coisas, assim. São coisas incríveis que se a gente conseguisse, se a gente aplicasse. Mas eu não vou chegar na escola e falar "gente..."

... Eu não vou pensar em nada agora, mas coisas que a gente falava em aula e que... na aula do Fernando.

Bruno: Fazer uma horta na escola! [com voz empolgada].

Brígida: É... um exemplo disso, porque na escola da Vanessa, eles conseguiram fazer, mas tipo... eu ia chegar na minha escola "Então, gente, vamo fazer uma horta aqui" e os alunos ia ficar tipo "Quê? Não! Pra quê?" Sabe? Eu não via o que a gente falava em aula, aplicável à escola que eu tive contato. Sendo que tem escolas que conseguem fazer isso, a da Vanessa. Aí, eu não sei, acho que eu tô confusa, mas eu... eu achei utópico... ah! eu não sei... eu não sei as palavras, mas eu achei as coisas legais que a gente fazia nas aulas de quarta-feira não pareciam tão legais na hora que eu chegava na escola.

Vanessa: Eu tinha um pouco disso e eu realmente achava que as aulas de... de... de licenciatura, que é um negócio que tá bem à sombra na biologia. Que as aulas de licenciatura são chatas então você já vai com a cabeça... já vai pra sala achando que é chato e que é baboseira, que é de humanas. Apesar da gente não ser de exatas, a gente tem esse preconceito com de humanas.

E aí, eu ficava "gente, quanta baboseira, quanta água. É óbvio que eu não vou querer... sabe? que... que não vai conseguir, que não vai dar pra fazer isso. E ai, pra mim foi justamente o contrário, nessa aula. Além de eu ter escutado ideias maravilhosas, eu vi ser aplicadas várias delas e eu vi assim, algo que antes eu achava muito difícil da realidade que eu vivi de escola pública, eu vi que é possível, sim. Basta, né?... Não basta, né? Ter muita boa vontade, mas você consegue.

Pra mim foi o exemplo vivo de que sim, dá pra você ser utópico na escola... na escola pública e conseguir aplicar algumas coisas, sim. E pra você pareceu mais longe, pra mim... não sei

Brígida: Acho que, se eu tivesse pego, tipo, sua escola onde, tipo... se fosse aplicável talvez eu dado, tipo, uma chaminha... chaminha assim, de esperança no... no que eu fosse fazer. Até então continuo.

Ana Brígida expõe a experiência negativa que teve no estágio supervisionado em biologia, o único que realizou até então. Quando eu pergunto se as rodas de conversa não a ajudaram nas dificuldades, ela aponta um elemento interessante na discussão da proletarização docente. Como vimos, segundo Contreras (2012), a proletarização docente reside na perda do controle sobre o trabalho, pela separação entre concepção e execução. Quando explica esse fenômeno, porém, ele enfatiza a impossibilidade de concepção, uma vez que o docente se vê limitado ao cumprimento de prescrições que não foram determinadas por ele. Ana Brígida traz a face oposta do mesmo problema, a impossibilidade de execução. Ela considera as rodas de conversa uma boa instância de tomada de decisão e de formulação de propostas para a escola. A concepção, portanto, não é o problema. O problema era, segundo ela, não conseguir imaginar as ideias sendo executadas na escola com que ela teve contato. Essa concepção sem possibilidade de execução, ela chamou de “utopia”. E, logo, em seguida, ela confirma que não há nada de errado com as ideias, já que elas foram inclusive executadas em outros contextos. É aí que entra Vanessa argumentando que os contextos são diferentes e que o primeiro contexto com que teve contato foi também uma escola em que ela não via possibilidade de execução das propostas concebidas e discutidas nas aulas de estágio. Diferentemente de Ana Brígida, Vanessa diz até que achava que o problema estaria nas próprias ideias, que ela antes julgava como “baboseiras”. Foi na segunda disciplina de estágio supervisionado que Vanessa viu a beleza do encontro entre concepção e execução: *“Além de eu ter escutado ideias maravilhosas, eu vi ser aplicadas várias delas e eu vi assim, algo que antes eu achava muito difícil da realidade que eu vivi de escola pública, eu vi que é possível sim”*. Ana Brígida reage dizendo que, se tivesse vivenciado uma experiência como essa, talvez tivesse despertado nela um início de interesse pela atividade docente, que ela traz na alegoria da chama.

É interessante perceber que esse encontro saudável entre concepção e execução que Vanessa viu acontecer na escola em que fez estágio foi novidade para ela, mesmo em relação à sua experiência como estudante de escola pública: *“algo que antes eu achava muito difícil da realidade que eu vivi de escola pública, eu vi que é possível, sim”*. Ela emendaria por dizer que “basta ter boa vontade”, mas ela mesma desconfia da sua solução e reformula, *“Não basta, né? Ter muita boa vontade”*. Antes que eu pudesse perguntar o que, então, fazia possível a execução, ou quais diferenças entre o contexto

da escola da Vanessa e da escola da Brígida explicavam o fato de uma ser passível de aplicação das ideias discutidas no estágio supervisionado e a outra não, Bruno conta uma história sobre um professor da sua escola de ensino médio:

Conversa 1 [01:24:09.12] **Trecho 35**

Bruno: Você falou de professor utópi... de... da utopia. Aí eu lembrei que no CEAN... eh... quando eu tava no primeiro ano, o governo sei lá... enfim... até então eles tinham laboratório de física, química e biologia lá. E aí, você tinha que acabar porque tipo... eh... tinha o professor de biologia pra dar aula e outro professor pra cuidar do laboratório e assim pra química e pra física e aí, o que aconteceu? Como eles iam fechar o laboratório de física e tal, tipo, acho que eles já tinham cortado a verba de reagente alguma coisa assim, o professor falou "então, a gente vai fazer um... tipo, um clube do livro. Tipo, vocês vão ter que escolher algum livro de... que vocês queiram de literatura mesmo e você vai ler e vai, tipo, aí você vai contar a história pra gente. Tipo, todos... e todos os alunos vão ter que fazer e eu vou dar nota, a nota que eu daria do laboratório de física vai virar esse clube do livro.

Antônio: Uhum

Vanessa: Que legal.

Bruno: E foi tipo, muito bacana... muito bacana, tipo... como é que você se vira, né? como é que você...

Vanessa: Acho que você tendo esperança você consegue fazer as coisas. Acho que é o principal fator.

Bruno: Exato.

Vanessa: Não é nem coragem... acho que é esperança, o principal pra você conseguir fazer as coisas.

A história de Bruno traz um docente que mesmo em um contexto adverso de falta de possibilidade para executar o que se propunha ser sua atividade como professor de laboratório “se vira” (nas palavras de Bruno) e concebe um outro projeto que teve impacto na formação dos estudantes. Como se ele sugerisse que na impossibilidade de execução de um projeto, nós podemos conceber outros. É interessante que mesmo essa história que Bruno nos traz é pautada pela autonomia do professor, enquanto possibilidade de controle sobre suas atividades. Ele é impossibilitado, pelo contexto, de executar um projeto, mas não é impossibilitado de conceber outro. Nós veremos nas próximas seções que isso parece ser uma marca importante nas falas desses docentes em formação. Todos eles, mesmo Ana Brígida, que não pensa em ser professora, falam como se no futuro pudessem ter algum controle sobre o próprio trabalho, mesmo que seja ainda uma liberdade apenas de concepção. Como naquela fala de Gisele em que ela diz que vai adotar diferentes formas de avaliação quando for professora, suas aspirações, anseios e expectativas são permeados por essa liberdade de concepção de seu próprio projeto pedagógico. Talvez seja essa a esperança a que Vanessa se refere.

O papel da Escola Pública na visão de si como docentes

Vanessa, Bruno e Gisele são oriundos de escolas públicas e essa condição parece ser constitutiva da representação que eles fazem da docência e que fazem de si como docentes, tanto quanto o fato de Vanessa, Bruno e Ana Brígida terem ingressado na Universidade por meio da reserva de vagas para cotas raciais. Muito longe de ocupar um lugar marginal nas conversas, essas discussões sobre a escola pública e as diferentes formas de acesso à universidade tomaram grande parte do tempo de conversa e se colocaram muitas vezes como aspecto central.

Embora esses assuntos não se relacionem diretamente com o tema desta tese, seria incoerente com a conversa que tivemos e uma injustiça com a própria história dos participantes se essas falas não fossem trazidas a este texto. Além de um estudo sobre a formação de professores de biologia para a EJA, esta tese é também um registro sobre o tempo e sobre o contexto social em que ela foi escrita. Aqui, portanto eu trago os principais trechos das falas dos participantes sobre sua condição de cotistas e sobre sua origem na escola pública, que estão dispersos ao longo das quase quatro horas de conversa. Optei por não fazer um diálogo entre os trechos e a literatura relacionada, como tenho feito ao longo desta seção. Escolhi permitir que apenas eles falassem e repetir a mesma posição de escuta atenta que tomei enquanto ouvia essas falas durante a conversa. Meu trabalho de análise se limitou a selecionar os trechos, organizá-los em uma sequência fluida e apresentá-los, relacionando-os entre si.

No primeiro trecho, Vanessa faz uma reflexão sobre como sua história na escola pública influencia seu olhar como docente. Ela vê sua história como um diferencial em um contexto em que as políticas educacionais são muitas vezes elaboradas por pessoas que não viveram a escola pública:

Conversa 1 [00:46:24.18] Trecho 36

Vanessa: Eu acho que... que eu posso afirmar que eu posso fazer uma diferença maior na... educação. Principalmente, pelo motivo de... muita gente que faz pesquisa de... de... de metodologia, de psicologia pra escola pública, de projetos, de não sei o quê, são pessoas que nunca estudaram em escola pública.

Bruno: É verdade. É verdade!

Vanessa: Eu acho que só por aí, eu acho que eu já... já vou fazer uma diferença um pouquinho melhor [riso na voz]. E o pessoal quer... quer falar de uma realidade que não viveu e... não dá certo. Quer aplicar um negócio numa sala de aula... "Ai, não, tem que fazer assim, desse jeito" [voz de "patricinha"], aí chega na hora da sala, tem 50 alunos numa sala, você vai fazer o quê?

Mesmo em uma conversa separada, Gisele faz uma reflexão parecida entre sua história na escola pública e seu papel como docente. Mas a relação que ela traça é de uma espécie de compromisso ético em contribuir com a escola pública, como uma forma de devolver a ela o que Gisele aprendeu com ela:

Conversa 2 [00:40:37.12] Trecho 37

Gisele: E pelo fato de eu ser sempre... ter sido sempre de escola pública... eu sabia que o meu dever era com a escola pública. Assim, de alguma forma. E que, pô, eu poderia vir a passar por colégios particulares, eu poderia passar por cursinhos até, mas que meu foco ia ser escola pública.

E... e, não sei assim, eu acho que é isso, assim, como eu aprendi tanto, como eu vivi tanto, que tenho essa vontade de devolver. De fazer exatamente o que fizeram comigo.

Dentro desse contexto sobre devolver à escola pública a contribuição que receberam dela, Bruno nos conta o prazer que foi poder repetir em sala, na condição de estagiário, um discurso forte e motivador que escutou de sua professora quando ainda era estudante:

Conversa 1 [00:49:30.09] Trecho 38

Bruno: Quando eu tava na sétima... voltando a... tipo... quando eu tava lá na sétima, na 104, teve uma professora... **SUPRIMIDO** de matemática. Tipo assim, foi uma das coisas... um dos episódios que me marcou assim, na minha vida.

Foi que ela falando. Tipo, a turma tava bem... tava um caos assim... eh... e tipo eu sempre fui muito tímido, muito quietinho, eu tava lá tipo "caraca, que climão".

Aí quando ela conseguiu controlar a turma assim, de boa, o pessoal foi se tocando e ela falou "então, galera, seguinte, aqui do outro lado da W3³⁵ tem o Leonardo da Vinci³⁶. Os alunos de lá, eles vão passar na UnB. Eles vão passar porque é o sistema. Vocês que tão aqui, tipo... eh... vocês que tão aqui, tal, as pessoas não acreditam que vocês são capazes, que vocês vão dar um retorno legal pra sociedade, mas tipo eu acredito em vocês e eu quero que vocês façam a diferença de ir contra esse sistema. Eu quero que vocês passem na UnB. Não que... é certo que os alunos do Leonardo da Vinci vão passar? É certeza! O pai deles tá pagando, tá... e vai querer o retorno da escola blá, blá, blá... mas eu quero que vocês façam a diferença".

Eu fiquei tipo... ficou marcado assim... e tal. E... eu até tentei achar ela depois, mas ela já tinha aposentado já e...

Antônio: Você queria ver ela pra mostrar que você passou...

Bruno: Sim...

Antônio: E que aquele discurso tinha... te ajudado.

Bruno: E que eu sempre reproduzo o discurso. Reproduzi na sala e tal. E foi bem bacana.

Ana Brígida faz o contraponto partindo de sua condição como única participante oriunda de instituição privada para expor como era o cotidiano em sua escola. Ela nos conta da pressão absurda que sua escola colocava sobre os estudantes para produzir os

³⁵ Avenida de Brasília.

³⁶ Centro Educacional Leonardo Da Vinci é uma escola privada de Brasília. Também chamado apenas "Leonardo" ou de "Da Vinci" pelos participantes da conversa.

resultados de aprovação à altura da expectativa que os pais tinham ao matricularem seus filhos em um instituição que cobrava custosas mensalidades:

Conversa 1 [00:47:09.09] Trecho 39

Brígida: Meio o que o Bruno falou, tipo, questão de a gente... você entra em escola particular e é aquele negócio, todo dia "vestibular, gente! Vamo estudar!". Então a sala de aula era uma fábrica, que você entrava e você via conteúdo da hora em que você chega até a hora em que você vai embora. E é isso. Então, tipo, "vamo estudar porque final do ano tem PAS, tem vestibular pra você fazer". Era o dia inteiro. Eu tive, tipo, início de depressão porque era uma pressão absurda em cima da gente. Uma pressão absurda.

Em sequência a essa fala de Ana Brígida sobre a maior facilidade de acesso à Universidade para os estudantes de escola privada, Vanessa nos relata uma situação que a ajudou a se dar conta de que a escola pública era subrepresentada na UnB. Bruno completa citando quantos de seus amigos da escola pública haviam passado no vestibular em relação a seus colegas da escola privada em que fez o último ano do ensino médio:

Conversa 1 [00:51:59.27] Trecho 40

Vanessa: Exatamente. Mas, na época em que eu passei, um fato marcante foi que... eu... dá pra contar nos dedos de uma mão os colegas de... de escola que eu tive que passaram. E aí só que eu nunca tinha parado pra pensar nisso. Como eu sempre corri, tipo, eu nunca tive muito tempo de refletir na época... ou eu não quis... sei lá. Eu não refletia muito sobre isso. E quando eu passei, ok, eu achei...né?... achei ótimo, mas como eu tinha corrido atrás, tudo mais... Aí eu achava que era comum essa história de você só achar poucas pessoas na UnB.

Aí teve uma vez que eu tava no CABio, conversando com o **SUPRIMIDO**. Aí eu vi uma pessoa assim passar embaixo do CABio. Aí eu fiquei super empolgada, "Nossa! Eu estudei com ela!", não sei o quê. Aí ele me olhou assim, tipo "quê?" [risos]

Aí eu falei "não, é porque era... era da minha escola". Aí, ele, "Tá, ué... eu encontro quase todo mundo da minha escola aqui... que eu estudei".

Antônio: E qual escola que ele estudou?

Vanessa: Sigma³⁷.

Vanessa: Foi... foi o momento que eu vi assim, claramente assim... eu nunca tinha parado pra ver essa diferença... foi que eu vi. Eu "caraca!". Eu não tinha pensado... parado... não tinha parado pra pensar nisso. Lá no CG, por mais que era uma das 10 melhores escolas, tinha... eu acho que, sei lá, 15, mais de 15 turmas de primeiro ano, aí ia reduzindo, né? Primeiro, Segundo ano... Terceiro ano tinha só cinco turmas, do terceiro A ao terceiro E. E dessas cinco turmas, se passaram vinte pra UnB no meu semestre, foram muitas pessoas.

Bruno: No... no meu... eh... tipo assim, ainda tinha contato com alguns amigos meus do CEAN, enquanto eu tava já estudando lá no Rogá. E aí, tipo assim, no meio do terceiro ano, lá no Rogá, no colégio eram três turmas de terceiro ano, passaram 54 pessoas. E, dos meus amigos do CEAN, só um amigo meu passou. Tipo, do colégio todo, foram 6 ou 7 pessoas só que passaram no meio do terceiro ano. Aí, eu fiquei tipo...

Vanessa: Não, pois é, e esses 20 da minha turma, eu acho que foi um número maior justamente porque na época já tava começando a cota pra negros.

³⁷ Centro Educacional Sigma é uma escola privada de Brasília.

Ao ouvir que essa representação de estudantes oriundos de escola pública na UnB seria ainda menor se não houvesse já na época cotas para estudantes negros, Bruno inicia uma reflexão sobre sua condição de cotista e sobre a necessidade de cotas nas universidades públicas:

Conversa 1 [01:01:40.19] Trecho 41

Bruno: Eh... tipo assim, dessa... eh... enfim, das minhas reflexões que eu já fiz sobre isso, né? Até porque, tipo, já tive que refletir bastante se eu ia marcar, tipo, "sou... estou em um colégio particular tendo uma oportunidade bacana de estudar, vou marcar cotista ou não?". "Não, vou marcar sim porque eu sou negro e tal... enfim..."

Vanessa: Direito.

Bruno: E várias coisas na minha vida me ensinaram que eu sou negro, então, né? Mas, tipo assim, o que eu penso é no retorno como... usando a Universidade como um... porque assim, a Universidade ela é como se fosse... ela é um meio de você atingir várias áreas e várias... eh, enfim... você atinge várias, não é camadas, mas assim, várias partes da sociedade. E eu sempre pensei, tipo, que... eh... todos nós temos um papel, temos que dar um retorno à sociedade daquilo que a gente já... eh... construiu e recebeu e tal e você tem que dar um retorno pra isso.

E... então nessa questão do que a Universidade perde ou ganha, eu acho que a nível de sociedade mesmo, você incluindo, colocando cotas pra colégio público, pra negros, você tem um retorno pra sociedade mais, mais igualit... mais disperso... mais assim, que reflete mais o que é a sociedade. A sociedade brasileira é, em sua maioria, composta por negros e pessoas pobres então, assim...

Vanessa: Eu não via isso na Universidade.

Bruno: Pois é. Então, que, né? Que você tem que começar a mudar esse cenário, que a universidade, ela não é só de pessoas ricas para pessoas ricas. Ela é, como ela afeta, como ela é um meio que tem, que vai jogar gente pra várias áreas, vai afetar vários campos da sociedade, do meio econômico, de academia, de tudo assim, é um meio interessante de você colocar essas pessoas pra dar um retorno maior assim, mais amplo do que você só continuar focando nas pessoas que...

Vanessa: Já têm, já têm potencial...

Bruno: É. Monopolizando o conhecimento. Assim, entre aspas.

Quando perguntado sobre quais situações eram essas que o “ensinaram que é negro”, Bruno nos conta uma situação que viveu com apenas 12 anos e que o teria marcado para sempre:

Conversa 1 [01:05:08.01] Trecho 42

Bruno: Ah! Sim... eu não... eu não me estendi da minha explicação, mas assim... eh... conversando e tal com os meus colegas de... de colégio particular, né? "Mas Bruno, você"... meu pai é branco... e aí, tipo, "Ah não, mas você não é negro, negro. Você é moreno... e assim... mas não é assim". Aí eu falei: "Gente, então..." Aí eu pra... como é que eu convenci os meus amigos?

Falei: "então... é o seguinte". Quando eu tava estudando na 102 norte, na sexta série, eu tinha vários coleguinhas que... que vinham do Itapoã³⁸ estudar lá. E parte deles tinham 16 anos e eram negros. E aí o que acontece? Um dia eu tava voltando pra minha casa. Eh... ia de ônibus, né? Do Guará pra 102 norte e depois voltava. A gente estudava de manhã. Eu tava voltando na hora do almoço pra casa. E aí lá perto da minha casa, tinha... tinham vários policiais... tinha uma parede lá duma casa e tinham vários garotos negros lá na

³⁸ Região Administrativa do Distrito Federal, distante cerca de 15km do centro de Brasília.

parede. Da minha idade. E eu tava passando naquela hora e aí o sargento branco gritou comigo: "Ei, você! Pra lá também!"

Eu, de mochilinha e tal, eu: "Ahn?". Ele: "Vai pra lá", tipo gritando: "vai pra lá também. Pega a mochila dele. Olha a mochila dele". Aí, eu "Tá [voz de frustrado]". Aí eu fui pra lá, tipo "não sei o que tá acontecendo". Eu devia ter tipo, sexta série, eu devia ter tipo uns 12 anos. Eu acho. Enfim. Aí eu tava lá.

Beleza. E aí foi um... acho que devia ser soldado, enfim... ele era... tava abaixo do sargento, negro, que ele tava com a minha... ele que tinha ficado de revistar a minha mochila e ele falou: "olha, esse aí, ele não tava com eles". Porque, tipo assim, eram garotos maltrapilhos. Eles estavam tipo com a roupa toda suja e tal.

Eles deviam, sei lá, ter tentado entrar em alguma casa, enfim, alguma coisa tinha acontecido e os policiais tinham parado eles. Aí... aí ele falou "não! você, pode ir."... tipo, "Tá aqui sua mochila." E, aí tipo, eu não entendi naquela época, eu não entendi, tipo, sei lá, eu tava morrendo de fome. Eu nunca tinha passado por aquela situação. Eu não entendia. Mas depois eu parei pra fal... eu falei "então, eu sou negro também", tipo... que nem eles, sabe? que nem todos eles que tavam lá no muro. Tipo, não importa que eu estava de mochilinha, né? que eu tava... que eu tinha tomado banho, que eu tava com a mochilinha e camiseta da escola, não importa. Tipo, naquela hora, eu era um negro num monte de... que estava junto de um monte de negros então eu tinha que ir pra parede também levar um bacu³⁹.

Tipo, eu era uma criança, cara... tipo, eh... daquele momento, tipo... foi um dos... um dos episódios, tipo, que eu falei "então, sou negro!". [risos de todos] Tipo, não adianta eu, tipo, sei lá, tentar não tomar sol ou sei lá...

Vanessa: Tiveram muitas pessoas que fizeram isso.

Bruno: Tipo, não adianta. Eu sou negro e é... é isso. A sociedade... a sociedade me diz que eu sou negro, vou aceitar.

A história forte de Bruno faz com que Vanessa pense na sua própria história. Ela, a princípio diz não ter vivido uma situação tão marcante de preconceito e que, por isso, diferentemente de Bruno, ela teve mais dúvidas sobre se deveria e merecia ingressar na universidade por cotas raciais:

Conversa 1 [01:08:36.23] Trecho 43

Vanessa: Eu tive mais crises porque eu nunca passei por nenhum preconceito. Uma vez, eu conversando com uma amiga, ela falou que pode ter sido o meio, né, em que eu vivia. Que... justamente isso, apesar de não... de estar em uma condição um pouco mais baixa, mas sempre foi ali, médio, ok.

Por meu pai ser militar, tem mais, né? Estabilidade garantida, tem mais auxílios ali, tipo, de hospital e tudo mais. E, como a gente morava nesse lugar que chama sítio do Gama, no começo eles tinham vendido as casas lá só pro pessoal da aeronáutica. E aí é na Santa Maria, só que colocaram uma cerca lá. Desde então...

Bruno: Ou seja, era um condomínio enorme de casas enormes...

Vanessa: condomínio de 3 mil casas... aí, tipo, sempre acaba... aí acabou que sempre quem ia pra escola era o pessoal que era da esc... da aeronáutica mesmo e sempre todo mundo ali meio misturado. Porque militar não é rico, né? Fica ali meio classe média baixa, tá ali, mas todo mundo sempre foi muito meio mestiço, né?

E quando entra nessa questão das cotas, eu fiquei muito em crise. Eu... eu tive primeiro que trabalhar a aceitação das cotas. Porque antes no começo, eu não... achava que era errado. E aí eu não ia marcar se eu continuasse achando que era errado. Aí depois de trabalhar toda a questão de... inclusive, na entrevista, que na nossa época tinha entrevista. Depois de um tempo, tirou a entrevista, né?

³⁹ Contração de "baculejo", gíria que se refere à revista policial.

Mas na... na entrevista, eu falei "olha, não concordo com as cotas do jeito que elas tãõ. Eu concordo muito mais com questão de... tipo, por renda. Porque eu acho que acaba refletindo muito mais. Eu sei que tem essa questão histórica. O meu pai é negro, meu vô é negro. A minha vó, ela tem uns traços de negro, mas ela é paraibana, ela é meio racista. E ela não admite isso. Mas eu, particularmente, nunca passei por nenhuma questão... não que eu me lembre. Posso ter ignorado, não sei.

Mas de... de um negócio assim muito forte, então, eu fiquei meio em crise na hora de marcar. Eu fiquei " gente, eu não sei se eu me acho merecedora de... eu sei que é uma oportunidade que eu tô... você tá ali, se você marcar, você pode ter uma oportunidade a mais. Porque tinha menos concorrência e tudo o mais.

Embora diga que não tenha sofrido preconceito, protegida pela vila militar em que cresceu, Vanessa, provocada por Bruno, se recorda de um momento em que percebeu a diferença de composição racial em uma turma de escola privada. E isso foi o gatilho para que ela se lembrasse que sofria sim, preconceito, na forma de brincadeiras racistas, que influenciaram inclusive sua auto-imagem durante a infância:

Conversa 1 [01:10:37.22] Trecho 44

Bruno: Ah, tá! Eu... outro ponto também que eu acabei de lembrar. Na minha sala no colégio, tipo, no colégio público, sempre tinha vários colegas negros.

Vanessa: Uhum.

Bruno: No colégio particular tinha eu e mais um na minha sala. Tinha sala que não tinha nenhum.

Vanessa: Não... no ALUB [pré-vestibular], eu lembro que tem o Da Vinci [escola privada] lá do lado, né? Eu lembro que de várias vezes, eu ia... geralmente, a gente ia no intervalo pro pátio⁴⁰, mas só pra ficar andando e tal. Eu lembro que teve uma vez que, sabe aquela escada rolante que tem assim, gigantesca?

Juro pra vocês, tinha uma escola... tinha uma... tava cheia assim ó. Tinha um negro no meio. Do Da Vinci... Um... no meio. Então, aí... justamente esse negócio, eu nunca me senti muito ameaçada, eu acho, que justamente pelo lugar que eu morava, aí... por mais que era um negócio assim meio mesclado, mas era mais segura, não tinha tanto assalto, então não tinha tanta polícia e tudo mais.

Eu acho que acabou meio que... favorecendo a questão de nunca sofrer muito preconceito assim... Tirando a questão de... de brincar, brincadeira, né? Piada... Que os meus tios faziam do meu cabelo desde pequena. E, por isso, eu alisei né? Eu alisei por muito tempo. Eu era super traumatizada com meu cabelo assim. Achava horroroso e tal. Mas era mais essa questão mais velada do que algo mais explícito assim.

Quando Ana Brígida nos conta também sobre seu dilema de escolher ingressar na Universidade por cotas raciais, ela nos expõe uma outra faceta interessante daquela discussão sobre a pressão que a escola privada coloca sobre seus estudantes. É que na escola privada em que ela estudou, Ana Brígida não teve tempo, nem espaço para reflexões sobre sua própria situação enquanto negra na escola privada. Assim, a mesma escola que lhe dava privilégio de acesso à Universidade Pública, tinha lhe privado o acesso ao amplo debate de sua própria condição. Esse debate só ocorreu graças à

⁴⁰ Pátio Brasil é um centro comercial de Brasília, que possui uma extensa escada rolante.

presença de um professor de sociologia que atendeu à demanda de Ana Brígida de uma conversa sobre esse assunto:

Conversa 1 [01:04:24.06] Trecho 45

Antônio: Você se inscreveu por cotas também, Ana? E você também passou por essa reflexão na hora de marcar? Ou não, você marcou tranquila, sem pensar tanto?

Brígida: Cara... eu antes de marcar, eu conversei com meu professor de sociologia. Um professor maravilhoso, o professor **SUPRIMIDO**. E eu debati com ele um bocado sobre isso. Sobre... tipo, meu direito de marcar, porque eu tinha tipo... eu me via em vantagem por estar estudando em escola púb... particular. Então, tipo, foi... foi um pouquinho complicado, mas eu marquei por cotas mesmo assim.

(...)

Conversa 1 [01:11:54.02] Trecho 46

Antônio: Uhum... é porque você [Brígida] tava falando, né? Eu te interrompi. Ou o Bruno.

Bruno: Nós... nós te interrompemos.

Antônio: Nós dois.

Vanessa: Eh... Todo mundo [risos].

Brígida: É aquela questão que a gente tava falando? Eu não lembro.

Vanessa: Eh... na hora de marcar... pra cotas [risos]

Brígida: É! Foi isso. Depois, tipo, de ter pensado e fiquei meio "Cara, não sei" e acabou que eu marquei. E na entrevista, eles... por que eu fui na entrevista... ah, gente! Eu não lembro muito.

Mas eles perguntaram o porquê de ter marcado. Se eu já tinha sofrido preconceito. E assim, que nem essa piadinha... Gente, eu já deixei... eu fazia reforço quando eu era pequena e, tipo, eu deixei de ir uma época porque o pessoal ficava jogando bolinha de papel no meu cabelo, porque o pessoal ficava... eu... eu até entrar na faculdade, até o ensino médio, eu só andava com o cabelo preso. E, tipo, essas coisas assim.

Não sei se o que eu falei faz sentido porque eu tava falando antes.

Antônio: Fez sim, total...

Brígida: Mas...

Vanessa: É nesse sentido aí...

Brígida: Eu comecei a pensar em mim mais como uma pessoa negra e, tipo, aceitar... não aceitar a situação porque...[risos] Não tem que aceitar nada.

Bruno: É se aceitar, se...

Vanessa: É que aqui no Brasil tem essa questão de mistura, né, da cor da pele, então você pode ser negro, pardo, mestiço... você tem tipo uma escala.

Brígida: É... só que tipo, eu comecei a perceber mais, assim, e ver tudo o que eu podia fazer, depois que eu entrei na faculdade.

Antônio: Como assim?

Brígida: Porque até então era escola e é, tipo, poucos negros e [inaudível]

(...)

Brígida: Mas eu acho que até então eu nunca tinha parado pra pensar: "caramba! aquela pessoa ali, ela é branca e eu sou negra. E aquela pessoa também é negra e aquela ali é branca. Eu nunca tinha parado, tipo, pra analisar todo esse contexto até entrar na UnB. Que a gente vê que as pessoas aqui, que elas têm tipo muito... elas falavam muito, assim. Tipo, elas têm... elas dão voz pra... pros outros falarem. Já na escola, não. Porque na escola, tipo, eu chegava cedo e tinha aula e à tarde, eu ficava pro cursinho. Aí, eu estudava ou ia pra casa e dormia.

Tipo, a gente não tinha tempo pra abrir a mente. Eu não tinha. Eu não era, tipo, uma pessoa engajada e eu não conhecia pessoas engajadas. Na escola não era assim. Era tipo "vocês vão pra aula, vocês vão ter que aprender, e vocês vão casa, final de semana vocês descansam e depois segunda-feira começa tudo de novo.

Então eu não tinha tempo pra me engajar e pra pensar em tudo isso assim.

Vanessa: Igual a Gisele que... ela disse que era super engajada desde sempre.

É muito interessante que Vanessa tenha feito uma menção a Gisele no final, afirmando que ela era “super engajada desde sempre”, porque na conversa em separado com Gisele, ela nos mostra que não era engajada desde sempre. Pelo contrário, sua condição de branca heterossexual lhe privou, a princípio, da sensibilidade quanto às questões raciais e de sexualidades diversas. Segundo ela, o que ocorreu foi que a escola pública em que ela estudou tinha mais espaço para para debate, reflexão, crítica da sociedade e, portanto, ela teve mais oportunidades de construir o engajamento, a que Vanessa se refere:

Conversa 2 [00:27:57.09] Trecho 47

Gisele: Eh... eu comecei a perceber o quanto que eu tinha mudado do meu primeiro ano até o final do terceiro. Meu primeiro ano, eu era... arrogante assim em vários aspectos, bobona, assim.

E sempre gostei muito de brincar, então eu fazia piadinha racista, homofóbica... eh... eu tinha um milhão de amigos gays e eu não sabia. Eu não tinha o senso... a sensibilidade de perceber isso e eu fazia piadinhas horríveis. Inclusive com o Bruno, sabe? E talvez ele também nem se lembre porque a gente era adolescente.

Mas, enfim. Que quando eu comecei a reavaliar... quando eu comecei a estudar isso, com a [professora] SUPRIMIDO, por exemplo... Ela passou minorias sociais. A gente tava estudando minorias sociais. Aí ela falou "Existem várias minorias sociais na sociedade e as três mais... as maiores minorias, né? Que é LGBT, negros e mulheres, né?" e...

E aí eu comecei a ter isso na cabeça. E aí, eu me lembro da aula que ela falou assim "gente, tratamentos das pessoas. Não é o travesti, é a travesti. Porque ela quer... agora nesse momento ela está travestida, então é ela". Eu falei "ok, beleza". Anotei.

Aí, agora, como é que você chega pra uma pessoa e fala assim "E aí, tá namorando? E a namorada?". Você não sabe se ele tá com namorada ou namorado. Não é assim que a gente pergunta. É mais fácil você perguntar "você tá namorando? tá apaixonado por alguém?" né?.

(...)

Conversa 2 [00:31:19.24] Trecho 48

Gisele: E esse foi um dos primeiros [inaudível] que eu vi. Depois eu comecei a perceber quantos amigos negros eu tinha. Ou quantos professores, ou quantos, quantos, né? Nesse contexto de minorias sociais. Mulher, tinha um monte, né?

E aí amigas, eu tinha... eu realmente andava com duas amigas no primeiro ano, que eram negras. Eh... e... e eu era rainha das piadas homofóbicas... ou racistas. Mas a rainha, mesmo. Sabia todas. E eu contava às gargalhadas. E aí, eu botei a mão na cabeça e...

No primeiro ano é quando eu era mais babaca, né? E as duas andavam comigo mais no primeiro ano. Eu, "Caralho, vei...". E o pior, nenhuma das duas ficava com raiva. Por quê? Porque nenhuma das duas tinha consciência de que eu as estava ofendendo. Porque elas já tinham sido tão ofendidas tantas vezes, que aquilo era parte do cotidiano delas.

E aí, eu "cacete". E eu comecei a mudar. Comecei a rever essas coisas. Decidi que nunca mais eu ia contar piadas assim. Isso, ensino médio ainda. Aí, quando eu finalmente passei eu... pra UnB, eu vi a diferença do ser humano que eu era no início da graduação pro final. E eu falei "Cara, quem fez isso comigo?". "Quem tornou essa pessoa melhor?". Que eu claramente via que eu era uma pessoa melhor. Foram meus professores. E foram esses professores que tiveram a coragem de ir na ferida, sabe? Tiveram a coragem de dar uma aula que faria a diferença.

(...)

Quando se coloca em perspectiva, Gisele percebe o papel que a escola pública teve na sua formação enquanto cidadã e, nesse, mesmo momento, ela pensa nos professores que teve e na coragem que eles tiveram. E é essa coragem que ela evoca

quando se imagina docente, devolvendo à escola pública aquilo que recebeu dela. Ajudando os estudantes a serem uma versão mais crítica de si mesmos. No trecho 13, vimos que Gisele aponta um professor-referência de biologia que segundo ela, era politizado, mas ainda não era tão politizado quanto ela queria ser. No trecho a seguir ela evoca um outro professor de referência, o professor de sociologia do curso pré-vestibular, que tinha origem na escola pública e fazia um discurso crítico mesmo em um ambiente majoritariamente ocupado por estudantes de escola privada. Um ambiente em que esse discurso era, segundo Gisele, ainda mais necessário:

Conversa 2 [00:26:21.12] Trecho 49

Gisele: E, assim, era um... é um discurso, né, Pah! E eu "caraca, véi, que foda", e ele dava aula em cursinho pra galera rica, pra Sigma, pra Leonardo, sabe? E só quem era de colégio público era quem tinha bolsa assim boa mesmo, sabe?

E eu me lembro que eu ficava chocada na aula, como é que ele conseguia falar tudo o que ele falava pra galera rica? Porque ele era incisivo. Só que ele conseguia conquistar os alunos e aí ele falava as verdades e os alunos falava assim "Esse cara aí, eu gosto dele! Vou prestar atenção que ele vai falar uma coisa legal"

(...)

Gisele: E ele falava na sala de aula, ele falava "Aqui não tem preto nessa turma. Não tem pobre. Eu conto nos dedos quem é de escola pública aqui". O pessoal ficava... quando você fala isso pra gente rica o pessoal fica [expressão de assustada]. Mas essas turmas estavam abertas a ouvir. E... e eu ficava de cara. E eu falava "Meu irmão! Eu quero ser assim." Porque é difícil você falar a verdade onde tem gente que você sabe que vai contestar. E eu falei "Cara, eu consigo. Esse cara consegue. Então eu vou dar um jeito de conseguir".

E... e ao mesmo tempo, eu via que eu queria ser professora, sabe como foi que eu decidi ser professora? Com todas as mudanças que aconteceram em mim.

Para Gisele, a vontade de se tornar docente está indissociavelmente ligada à sua história na escola pública. Depois do ingresso de Ana Brígida, Bruno, Gisele e Vanessa, a Universidade de Brasília passou a ter reserva de vagas também para estudantes oriundos de escola pública, a partir de 2013. Vanessa comenta emocionada a situação em que viu que a turma da qual ela era monitora passou a ser majoritariamente formada por estudantes como ela:

Conversa 1 [00:51:10.01] Trecho 50

Vanessa: Eh... esse negócio é engraçado. Que agora tem cotas na escola pública. Eu acho que é metade, não é? Se eu não me engano.

Bruno: É. Metade das vagas...

Vanessa: E aí, eu lembro que na... eu não sabia disso até que esse semestre eu fui monitora da turma de evolução da **SUPRIMIDO**. Aí ela perguntou quantos eram de escola pública e a sala quase inteira levantou a mão. Eu quase chorei. Eu falei "Gente, que lindo..."

Brígida: Sensacional...

Vanessa: "...Que maravilhoso". Aí eu fui falar com a **SUPRIMIDO**. Aí ela "Ah não... é porque tem cotas agora, né? Mas eu não vou, tipo, deixar por baixo..."

Aí, eu, "Não, você não tem que deixar, tipo, de não cobrar por casa disso". Eu acho que ela também tem uma visão meio assim [abaixando a entonação]. Eu gosto muito dela

[aumentando a entonação], eu acho ela muito exemplo, mas eu acho que ela também não tem uma certa vivência nesse lado.

Bruno: Geração diferente, né?

Vanessa: É. Exatamente. Aí... eh... "Ah, não, mas você não tem que cobrar menos...". Aí ela "não, mas eu não vou cobrar assim...". Eu acho que o fato da pessoa pensar isso já... já implica que ela acha que não dá conta...

Bruno: que existe uma diferença né?

Esse relato de Vanessa parece com aqueles momentos das séries televisivas em que mal temos tempo de comemorar um desfecho emocionante e já somos surpreendidos pelos desafios que se anunciam para a próxima temporada. Vanessa quase chorou quando viu que a sala inteira levantou a mão, atestando que a escola pública já não estava mais subrepresentada na Universidade. E, logo, depois se deu conta de que a luta continuava, agora dentro da Universidade, pelo enfrentamento da visão de algumas pessoas que ainda inferiorizam, mesmo que inconscientemente, os estudantes oriundos de escola pública. Gisele termina falando disso, das mudanças que já aconteceram e das que ainda precisam acontecer e como isso tem sido um motor para sua fé na educação:

Conversa 2 [01:20:30.29] Trecho 51

Gisele: Então são vários aspectos que eu acho que são meio utópicos, mas que eu tenho esperança de que mudem. Porque eu já vejo mudança. Há muito tempo que eu vejo as coisas mudando assim. Tipo cotas pra escola pública, tipo cotas pra negros, cotas mais sociais, enfim. Que você fala assim "a gente quer trocar isso, a gente quer fazer essas pessoas terem acesso à educação".

E... e eu acho que todos os problemas caem... às vezes eu tento pensar em outras soluções, eu tento pensar assim, "Não, isso aqui tem outra solução". Mas não é. É tudo educação. Todas as soluções. Todos os problemas. Todos os problemas do Brasil se resumem à educação. Se a gente investisse em educação, se a gente desse educação de verdade, se a gente percebesse o tanto que a educação é a resposta pra tudo, tava tudo resolvido.

Eu sinceramente tenho uma fé tão cega em educação que se um dia eu descobrir que a educação não é o caminho, eu vou... eu vou pular de um prédio.

Antônio: Vai jogar a bicicleta na frente do ônibus⁴¹...

Gisele: Vou... vou jogar a bicicleta na frente do ônibus.

E é! Eu acho que é. Então, assim, como eu... toda essa minha história veio da escola pública, eu tenho essa vontade, esse... de fazer a escola pública melhorar. De fazer as pessoas não desistirem de matricular seus filhos na escola pública.

O que Gisele diz se assemelha muito a uma das frases célebres que Paulo Freire nos traz em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996): "*Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante*" (p. 112.). Foi dessa busca por soluções enraizada na vontade de fazer a escola pública melhorar e de

⁴¹ Em referência a um ponto anterior da conversa, que não foi trazido a este texto, sobre um momento que Gisele relata ter vivido no intercâmbio.

ampliar o acesso à educação que emergiram as discussões sobre a EJA que tivemos durante as conversas. Nós veremos que essas discussões se nutrem da visão que esses docentes em formação carregam sobre as transformações sociais que a educação pode produzir.

4.6 Sobre viver e pensar a EJA

Nós temos visto até aqui que os docentes em formação com quem conversei são pessoas que levam em conta o sentido político que tanto a escola quanto a universidade podem cumprir. E, além disso, eles têm claro para si o papel que podem assumir, como docentes, nas transformações dos pensamentos e de práticas dominantes na estrutura educacional.

Contreras (2012) apresenta três dimensões da atuação profissional de um docente: a *obrigação moral*, o *compromisso com a comunidade*, e a *competência profissional*. A obrigação moral relaciona-se ao reconhecimento de que a docência é uma atividade socialmente referenciada, em que praticamente tudo o que se faz tem consequências morais. Configura-se como um comprometimento com o desenvolvimento dos alunos e alunas como pessoas livres, o que não é apenas uma conquista a que se deseja chegar, mas um estado moral sob o qual a prática educativa acontece:

O professor ou professora tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos a alunas tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta. Esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional. Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática pode-se entender a obrigação moral. (p. 87)

A segunda dimensão, o compromisso com a comunidade, por sua vez, deriva da relação com o contexto específico e a comunidade social em que os docentes realizam suas prática profissional. Essa dimensão considera que é exatamente quando a docência reconhece a singularidade de cada contexto e considera tais peculiaridades em suas decisões, que ela cumpre seu compromisso com o bem comum:

A escola é justificada como uma instituição encarregada de proporcionar oportunidades sociais por meios educativos. Com isso, faz total sentido discutir-se a prática profissional do ensino a partir do valor real que este possui para o alunado

como oportunidade educativa, bem como a função real que possui como compensação radical de diferenças sociais. (p. 91)

A última dimensão, a competência profissional, reside no reconhecimento de que a obrigação moral e o compromisso com a comunidade requerem um conjunto de habilidades, princípios e consciência que seja coerente com ambos. A competência profissional, portanto transcende o sentido puramente técnico do repertório de modelos teóricos que o docente carrega consigo. Assim, os saberes que se constituíram pela experiência ganham valor e passam a dialogar mais claramente com saberes provenientes da formação. O professor deixa de ser um consumidor somente, para ser também um produtor de saberes pertinentes à docência:

Também faz parte das competências profissionais o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que compreensão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula. (p. 94)

A visão que os participantes das conversas carregam consigo da docência, e de seu papel como docentes, está em conformidade com as dimensões de obrigação moral e de compromisso com a comunidade, trazidas por Contreras. Nesta seção sobre o que viveram e pensaram em seu contato com estudantes da EJA, veremos ainda mais elementos que evidenciam essas duas dimensões e as competências profissionais complexas que estão desenvolvendo.

Todos os participantes da conversa tiveram algum contato prévio com a EJA mediado por familiares. No caso de Ana Brígida, sua mãe não pôde conciliar a escola e o cuidado com os filhos.

Conversa 1 [00:06:30.04] Trecho 52

Antônio: É porque, dentro do... da minha ideia de projeto, é tipo um... triangulzinho assim, sabe? Tem a EJA, tem a docência e tem a biologia [enquanto rascunha o triângulo]. Então, no estágio, a gente costuma... a gente costuma falar muito da docência e da biologia, né? Uma lateralzinha assim. Só que existe também, assim, a biologia na EJA, e a docência na EJA. E aí vocês dois [Vanessa e Bruno] passaram pela docência na EJA, pelo estágio na EJA. E você, não passou pela EJA, mas você já conhecia a EJA antes, Ana?

Brígida: Conhecia não. Quando eu era pequena minha mãe fez... começou a fazer, mas ela largou, desistiu, porque não tinha condições... dela continuar estudando, e cuidando de mim e tals. Mas, ter contato que nem ela [Vanessa] teve com a mãe dela, porque ela já era maior e de dar aula, nunca tive.

Como disse Ana Brígida, o primeiro contato que Vanessa teve com a EJA, mediado pela mãe se deu quando ela já estava na graduação. Eu perguntei se Vanessa teve oportunidade de, na condição de futura professora de biologia, auxiliar sua mãe nas atividades escolares. Vanessa nos conta que foi sua mãe quem sugeriu que fizesse o estágio na EJA.

Conversa 1 [00:07:28.14] Trecho 53

Antônio: Aí você teve [Vanessa] contato no estágio e com sua mãe, que foi aluna da EJA?

Vanessa: Sim. Contato... mais ou menos. Porque na época que ela fez, eu tava no intercâmbio. Então, eu tinha assim, quando a gente conversava por *skype*, eu conversava, incentivava ela e tal. Não... não cheguei a acompanhar tão bem... por... por estar lá. A gente só se ligava, tipo, duas vezes por semana, por meia hora.

Ah! Mas... É, teve essa questão que... que ela participou do EJA. Aí foi... inclusive foi ela que me deu essa ideia de ir lá pra escola, que ela falou que era bem tranquilo... porque eu tentei, como eu falei, eu tentei ir pro Setor Leste, que é do lado da minha casa. Aí não consegui, porque tinha aquela lista, que a outra menina veio e contou, aquela lista de espera, e eu fiquei assim "gente, não vai dar tempo de dar [o estágio completo]".

Aí a minha mãe falou "não, vai... tenta lá no EJA, que é muito tranquilo". Aí fui e me dei bem lá.

Gisele também teve a mãe estudante da EJA e se lembra do espanto que teve quando entrou em uma sala de aula de adultos quando ela era ainda adolescente:

Conversa 2 [00:48:19.03] Trecho 54

Antônio: É. Eu... você teve contato com a sua mãe... o contato que você teve com a EJA foi aquele da sua mãe, né?

Gisele: É.

Antônio: Você não entrou na sala de aula de EJA no estágio, nada assim?

Gisele: Não. Em nenhum momento. Eu tenho uma memória de buscar minha mãe na escola. Eu acho, né? Na época. E aí eu lembro de ver muitos adultos em sala de aula. E de achar, tipo assim, né... que eu era adolescente e de ficar "Caraca! Que loucura! Todo mundo velho, tendo aula aqui. Deve ser sinistro, né, deve ser mó difícil".

Além de realizar o estágio na EJA, Bruno também teve contato com essa modalidade de ensino por meio de sua mãe, mas diferente das outras participantes, a mãe de Bruno foi professora alfabetizadora na EJA.

Conversa 1 [00:08:23.55] Trecho 55

Antônio: E você, Bruno, fez o... fez o estágio...

Bruno: Fiz o estágio de ciências no EJA. O estágio em biologia, eu desisti por esse semestre, vou fazer só no próximo. E aí, eh... enfim, fiz o estágio de ciências, mas eu já conhecia o EJA porque minha mãe já foi voluntária, alguns anos atrás, no... no EJA... eu não sei se era uma outra... tipo assim, se era uma... eu acho que era uma ONG, que era voltada pra alfabetização.

Então era tipo um... um colégio lá perto de casa, o CEF 10, lá no Guará, tipo cedia umas salas pra esse pessoal da ONG pra... pra fazer alfabetização... pra ser uma alfabetização. Aí minha mãe era voluntária lá.

Brígida: Ela era professora de quê, mesmo?

Bruno: De alfabetização. Hoje ela dá aula na Secretaria de Educação. Crianças de, tipo, primeira série. Primeiro ano. Aí... É.

Embora todos os participantes tenham feito inferências sobre a EJA e tenham manifestado suas ideias e propostas, eu vou me ater mais nesta seção, às falas de Vanessa e Bruno, que nos contam sobre a experiência que vivenciaram como estagiários na EJA. Introduzo o tópico sobre EJA na conversa, perguntando a Vanessa se houve algum estranhamento entre a realidade que ela viveu enquanto estudante da modalidade regular e a realidade da EJA que estava conhecendo pela primeira vez:

Conversa 1 [01:26:05.08] Trecho 56

Antônio: Depois você foi trabalhar com EJA, no estágio. Como é que foi assim? Teve diferença da sua realidade, que você viveu, como aluna praquela que você viu? Teve choque... cultural? Ou não teve?

Vanessa: Na verdade... eu acho que eu tava esperando um negócio assim muito mais... não sei, cabeludo do que de fato era. O que eu achei que como minha mãe falava, que ninguém dava atenção... ela tava... eu esperava encontrar um ambiente que é todo mundo desmotivado.

Antônio: Uhum.

Vanessa: E não foi o que eu achei. Eu vi justamente... eu acho que esse foi o principal coisa assim, eu "nossa, gente" [risos]. Além que... porque escola pública já tem esse negócio assim de você não conseguir fazer. Aí eu pensei "Gente, no EJA não vai ter nada lá", assim de... que os professores vão estar mais desmotivados.

Mas aí no caso, eu encontrei aquela professora que ela aceitava muito bem as ideias, pedia ajuda e tudo mais. Teve o professor **SUPRIMIDO**... eh... e, apesar dela falar que tinha que dar o conteúdo mais básico pra eles, que isso eu não concordava, que ela falava "ai... tem que... porque se não eles não aprendem"...

Brígida: Ai... isso... isso me mata.

Vanessa: Ai gente, que ódio! Eu detesto quando a pessoa fala o que o outro pode ou não pode fazer. Eu quero matar

Brígida: É! Deixa ele saber se ele quer aprender ou não. Se ele tem capacidade pra isso ou não.

[risos]

[inaudível]

Vanessa: Pois é! Eu achei que assim... ela, apesar dela ter uma mente aberta, ela pensava muito assim, né?

Brígida: Eu acho que não só ela, mas muitos professores...

Vanessa: Não só do EJA...

Brígida: Não só do EJA, do regular também. Ai... isso é tão frustrante.

Vanessa e Brígida se aliam na aversão ao discurso que subestima a capacidade de aprendizado dos alunos. Embora tenha escutado isso na EJA, sob a justificativa de serem estudantes adultos, Vanessa nos lembra que esse discurso não é exclusividade da EJA. Brígida segue, dizendo ter percebido pelas rodas de conversa da disciplina que esse é um discurso que os estagiários ouvem com frequência de seus professores preceptores:

Conversa 1 [01:28:12.00] Trecho 57

Brígida: E, se a gente olhar, muitos alunos, muita gente que fez estágio agora chegou com... com esse comentário. De que os professores chegavam e falavam "Não, não sei o que lá eles não vão aprender, não precisa aprofundar tanto, porque eles não vão aprender"...

Vanessa: Gente! Que... que agonia que me dá. "Não precisa aprofundar tanto", acho que nunca odiei tanto uma frase, quanto eu odeio essa. [risos] "Não precisa aprofundar tanto". [risos] Não! Eu falo o que eu quiser, tá? [risos]

Brígida: Se está lá no conteúdo, eu vou me aprofundar o tanto que eu quiser. É! É meio chato isso.

Nesse sentido, Bruno relata que sua experiência de estágio na EJA foi diferente. Seu professor preceptor pediu que ele fosse ajustando o andamento do conteúdo de acordo com sua percepção da compreensão da turma:

Conversa 1 [01:30:12.00] Trecho 58

Bruno: Essa questão do "eles não vão aprender, não precisa se aprofundar" (...) eu falei "não, então eu vou construir o conceito, tipo, do bem básico até eu chegar"... Ele [professor preceptor] falou "É! Você vai construir isso... você não tem... você tem que sentir o feedback da turma. Você vai... não importa se você vai levar três, quatro, cinco aulas, não importa. Mas que, quando você sentir que a turma já... já aprendeu, já consegue fazer uns exercícios básicos, vamos supor, uns mais avançados e tal... você tem que ir sempre de acordo com a turma."

Vanessa: Uhum

[01:31:53.19] Bruno: E aí... isso foi... foi muito legal dele me falar...

Vanessa: Maravilhoso ele

Bruno: Sim! Eh... tanto que eu levei, tipo, duas... oitava série, eu dava... dava quatro aulas semanais pra oitava série. Eu levei duas semanas só até eu fechar densidade. Até eu fechar assim mesmo.

O professor preceptor de Bruno antecipou os problemas que ele poderia ter com o conteúdo, pela eventual falta de pré-requisitos matemáticos:

Conversa 1 [01:32:19.12] Trecho 59

Bruno: Ele falou "Olha, então..." Aí chegou em densidade. Ele falou "olha, então, densidade é um conteúdo que vai ter muito número quebrado e... esse pessoal, eles vem com matemática muito defasada, então como é que você vai ter alguns recursos, algumas atenções que você vai ter que ter pra... pra ir trabalhando com esse pessoal porque às vezes vai colocar uns números muito grandes, e isso vai acabar com muitas casas decimais e aí, eles ficam muito confusos." Pra eles é uma... uma parte muito nova.

Em seu estágio, Bruno também pôde viver a experiência de confrontar seu planejamento com a resistência da realidade. Ele tinha se planejado de uma forma e aconteceu o inesperado:

Conversa 1 [01:33:13.14] Trecho 60

Bruno: E... e aí, foi... foi um período... foi a experiência mais... mais intensa que eu tive no estágio, foi que tipo... eh... eu dei bas... eu comecei, né, com as aulas bem teóricas, bem... e aí quando foi pras questões dos exercícios, e tal eu "Mas gente, vocês..." com

uns exercícios bem básicos, "Não, gente, vocês têm dúvida?" "Ah! Não... tá tranquilo, tá tranquilo". E aí depois que já tinha dado duas aulas de exercícios bem básicos, aí eu falei... eh... o professor falou "Olha, você pode fazer... tentar fazer uma lista de exercícios e tal... mas se você for dar pra casa, em casa, eles não vão fazer. Tem que fazer em aula". Aí, eu "Não, beleza, vou trazer pra aula" e aí eu pesquisei os exercícios... eh... aí eu falei "vou fazer cada exercício com um comando diferente," porque, né, eles só têm que... eles só tinham que buscar os dados e jogar na fórmula. Aí, eu falei "Não, eu vou fazer cada exercício com um comando diferente e tal e aí vamo ver". [expressão de decepção]
[risos]

O pessoal travou assim, com o olho desse tamanho. E eu lá "Gente, vamo". E aí, assim, o que a gente tinha conversado que a matemática deles era... que eu tinha me atentado bastante pra esse, mas eu não tinha me atentado que também a interpretação deles não é lá essas coisas também, tipo... que pra eles é... é complicado.

Bruno então se dá conta de que tinha considerado a falta de pré-requisitos matemáticos, mas não contou que as competências em leitura também podem ser um fator delicado na EJA. No próximo trecho, Bruno comenta sobre uma outra característica que é própria da EJA, a heterogeneidade. Bruno vivenciou a dificuldade que a heterogeneidade impõe ao gerenciamento das atividades em uma sala de EJA:

Conversa 1 [01:34:45.00] Trecho 61

Bruno: Tinha, claro... tem os alunos mais novos que, tipo assim, eles tinham super facilidade, tipo, anotavam super rápido. Inclusive quando eu tinha que passar texto, eu tinha já as minhas... as minhas aliadas na oitava série. Era a **SUPRIMIDO** que é uma senhorinha que ela demorava mais pra copiar. Eu sempre começava a explicação depois que ela terminasse de copiar, enquanto isso, eu ficava tipo, "Galera, silêncio" e tal. Tipo, a galera copiava rápido e aí ia conversar. É! E na sétima também, tinha a **SUPRIMIDO** e tal. Tipo, eu sempre ficava... tinha essa galera que era mais assim... que eu fazia... tentava fazer um controle... eh...

Vanessa: Baseado no...

Bruno: Muito baseado por essas pessoas, por essas senhorinhas, que elas eram mais... eu vi que elas eram... elas levavam um pouco mais de tempo pra... pra levar as coisas.

Vanessa intervém para dizer que, durante seu estágio, ela percebeu que as aulas eram mais efetivas quando ela se esforçava para dar ênfase à aplicabilidade do conteúdo no cotidiano, pensando nas singularidades do contexto de estudantes adultos:

Conversa 1 [01:41:07.28] Trecho 62

Vanessa: E, tipo assim, eu sempre focava num... passava a matéria, mas num aspecto mais assim, vendo a função, sabe? Que você tem que... que eu acho que é o importante, né, pro pessoal do EJA, você ter bem claro, a funcionalidade. No regular, a gente vê vários conteúdos que, assim, é totalmente aéreo... eh... você não tem... não é um conteúdo muito palpável.

É! Você não vê muita aplicação. Você nunca trabalhou, você nunca viu nada da vida. Justamente, eu acho que...

Bruno: E aí, você só decora isso e... tipo, no EJA, não. Você tem que ter essa pegada mais...

Vanessa: Aplicada, né?

Bruno: Mais aplicável pro pessoal.

Vanessa: Eu acho que é mais fácil puxar, quando você bota nesse quesito. Porque o pessoal mais novo, ninguém nunca vê nada, não tem muito essa preocupação. Por exemplo, é mais fácil você pegar exemplo dos empregos, igual você [Antônio] falou lá do cara que ele diz que não sabe calcular área, mas bate o olho no chão e sabe quantos azulejos cabem.

É interessante que Vanessa tenha intuitivamente se valido do argumento da utilidade, de Thomas e Durant (1987), que discutimos no capítulo 2, ao justificar a presença dos conteúdos por sua “funcionalidade”. No fim, Vanessa se refere a uma das coisas que falei nas rodas de conversa da disciplina de estágio supervisionado sobre o mesmo estudante da EJA que trabalha assentando piso, pode ter dificuldades para fazer cálculo de área nas aulas de matemática, apenas por uma questão de incompatibilidade de linguagem. Eu pergunto então se Vanessa contou com a ajuda de sua mãe na elaboração das aulas que deu no estágio:

Conversa 1 [01:48:34.04] Trecho 63

Antônio: Tinha alguma coisa que você mostrava pra ela e perguntava, "vai funcionar?"... o que você acha?

Vanessa: Eu perguntava algumas coisas assim. Teve umas aulas que eu fiz que eu coloquei o material que eu coloquei escrito, aí eu pedi pra ela dar uma olhada, se ela achava que tipo, tava claro, se... se tipo, não... não tava muito confuso, ela me ajudou principalmente nos materiais escritos. Nas aulas, eu até que fui indo mais por *feeling* da... turma, mas eu perguntava qual que era a opinião dela de...

Por exemplo, da semana do EJA lá, que eu perguntei pra ela. Ela disse que era... que achava uma bosta.

[risos]

Que eu perguntei depois pra outras alunas, elas falaram a mesma coisa. Então, eu acho que pode ter me ajudado... ajudou sim. Eu acho que entra um pouco num ponto. Eu... eu gostaria de ter uma relação de conversar mais com minha mãe. Eu acho que poderia ter ajudado mais.

Ainda sobre as questões de compatibilidade de linguagem, Bruno então se lembra que, na fase de observação, se encantou com a solução encontrada por seu professor preceptor para ensinar sobre sistema ósseo:

Conversa 1 [01:42:16.20] Trecho 64

Bruno: A primeira aula que eu assisti do professor **SUPRIMIDO** foi aula de sistema ósseo. Aí ele falou "Ooo, Sistema ósseo e tal. Sistema ósseo tem isso, tem isso, tem isso aqui" Tipo, ele fez uma explicaçãozinha bem curta no quadro. Aí, ele "Gente, mocotó. Todo mundo conhece, sabe como é que é. Então, gente, vamo lá. Mocotó⁴², mocotó, mocotó, mocotó." Aí ele explicou o sistema ósseo todinho com exemplo do mocotó. Eu fiquei "Gente do céu, é um gênio". [risos]

⁴² Um prato da culinária brasileiro, feito a partir de patas de bovinos sem o casco.

Ao ouvir esse elogio de Bruno à capacidade de seu professor preceptor de mobilizar uma relação entre conhecimento informal e conhecimento formal, faço uma provocação. Pergunto se é necessário ser mais velho para ser professor na EJA, ou se uma pessoa com pouca vivência além do ensino formal, ou seja, se alguém com pouco conhecimento informal, poderia preparar boas aulas.

Conversa 1 [01:42:51.25] Trecho 65

Vanessa: Eu acho que você ser professor mais velho não justifica... não necessariamente você vai ter tanta experiência, tanta vivência quanto... pode ter alguém mais novo com mais vivência do que alguém mais velho. Então não é uma coisa, né, que é necessariamente ligada. Eu acho que o ponto principal é a pessoa estar aberta a tentar um... se moldar com isso. E aceitar os toques de outros professores que falam... né que talvez isso seja importante.

Bruno: Exato. Porque eu tipo... né? Eu vi, assisti as aulas dele. Eu vi essa, né, que tipo, ele tinha umas sacadas, né, que já vinham da experiência dele e tal, que já tem alguns anos... vários anos que ele dá aula. E aí, eu vi que, tipo assim, eu tentando... tentar aproximar o meu jeito de aula do jeito de aula dele, que eu achava que era bom, que era ideal... eh... mesmo assim, não vai ser igual, mas eu acho que tem que rolar essa... essa busca... essa...

Vanessa: Essa identificação...

Bruno: Não necessariamente identificação, mas... eh... esse cuidado... eh... cuidado maior? Um cuidado diferenciado. São coisas diferentes, eles têm um... objetivos diferentes, tem... públicos diferentes, então... Não tem como você. Acho que é mais difícil de você estabelecer, tipo, um... um ponto basal e daí você trabalha... Eu acho que...

Na resposta que Bruno e Vanessa dão à minha provocação, eles recorrem a dois atributos importantes da atuação docente. Vanessa sugere se colocar aberta à relação com outros professores e com os próprios estudantes, e assim deixar que sua aula seja moldável às contribuições que vierem deles. E Bruno diz que a resposta pode estar em colocar essa habilidade como uma busca, uma aspiração, um horizonte a ser alcançado pelo próprio cuidado diferenciado que o professor deve ter ao se trabalhar com a EJA.

Essa reflexão veio de um elogio de Bruno a seu professor preceptor. Mas ele próprio, mesmo próximo de se aposentar, parece também aberto às contribuições de seu estagiário:

Conversa 1 [01:39:49.08] Trecho 66

Bruno: Exato! E aí... uma das coisas que... que me pesou... que pesou também. Esse professor, lá do EJA, o **SUPRIMIDO**, ele também tá próximo de aposentar, mas nem por isso ele tinha desculpa pra ser desmotivado, pra não...

Vanessa: Pra não se esforçar...

Bruno: Enfim, é! Não, uma vez, ele parou com a turma. Ele falou tipo "Gente, presta atenção" tipo, "O Bruno, toda aula do Bruno, eu aprendo uma coisa, sabe, porque..." tipo, ele falou "Toda aula do Bruno, eu aprendo coisa nova, gente! Vocês têm que aprender também". Tipo, "Presta atenção", sabe? E...

Vanessa se dá conta de que essa habilidade de adaptar sua prática docente à linguagem e ao contexto dos estudantes não é uma demanda apenas da EJA:

Conversa 1 [01:45:52.24] Trecho 67

Vanessa: Eu tava pensando aqui agora, na verdade, isso é interessante pra professor de qualquer nível né? Tipo, você colocar... tanto é que as aulas do SUPRIMIDO, eu quase chorei de felicidade que o doutorando de comportamento, ele botou vários memes, várias imagens e tal. E os alunos se identificarem com aquilo com... tipo trazer um exemplo do... da realidade do aluno. Isso independe do nível, se é EJA, se é básico, se é regular, se é primeira série.

A gente tem... que é importante essa imersão, né, assim do professor no...

Bruno: Exato! Eu fazia meus planejamentos, mas meus planejamentos não são... não vão ser igual ao do... ao que o professor SUPRIMIDO tirava assim do bolso e, tipo, genial, maravilhoso, uhull.

Eu ficava lá, tipo, duas horas lá, tipo, escrevendo meu planejamento, eu trocava ordem das coisas e tal. E, tipo, tentava pensar outras coisas. E, tipo... enfim o importante é que eu... é você procurar essa... tipo, se colocar no lugar do aluno e ver, tipo... porque a gente já passou por isso.

Então, você se põe no lugar do aluno e pensa, tipo "Não, quais as direções que eu tenho que tomar pra... pra ser mais produtivo, pra... pra impactar o maior número de pessoas possíveis", né, também porque acontece bastante isso no EJA, né, tipo... tem o... a percepção varia muito. Porque no regular, é crianças e tal. Você consegue atenção delas, você consegue transmitir tal e ela memoriza aquilo, ou anota no caderno mesmo e tal e fica. Mas quando você tem que lidar com uma pessoa ali que acordou cedo, trabalhou o dia todo, tá preocupado com o filho que tá em casa sozinho, sei lá... você tem que... você tem que bolar jeitos de melhorar...

Vanessa: Eu acho que entendi o que você quer dizer. É importante pra todos os níveis. Mas no caso do EJA, eles têm tantas outras coisas pra se preocupar, que se você não faz isso, dificilmente você vai conseguir atenção deles, né?

Nos outros, eles... o pessoal não tem tanta preocupação, não tem tanta... não tem responsabilidade geralmente. Então, por mais que eles não se identifiquem, eles vão aprender aquilo que é o que eles fazem. Tipo, é a única coisa, né, que eles fazem. Mas se a pessoa, ela tem mil preocupações, aí vem alguém falando de um negócio que você nunca vai se identificar na vida, você vai entrar num ouvido e sair no outro mais facilmente.

É uma surpresa ver que Vanessa com apenas um semestre de estágio na EJA já teve percepções que me custaram anos de trabalho na EJA e de pesquisa sobre ela. Essa percepção que Vanessa manifesta de que algumas preocupações deveriam estar presentes em todas as modalidades de educação, mas são mais urgentes na EJA é muito perspicaz. Se tentássemos reformular essa conclusão em termos mais claros, ela talvez ficasse assim: existem preocupações que são gerais a todos os níveis de educação básica, mas as peculiaridades do contexto da EJA ajudam a lançar luz sobre elas. Assim, o professor de EJA tem mais propensão a se dar conta dessas preocupações e, se dando conta delas, ele pode levá-las em consideração também no trabalho que desempenha nas modalidades regulares de educação, por exemplo. Dessa forma, a EJA se constitui uma importante instância de formação de professores para qualquer modalidade de educação. É exatamente esta a tese que defendemos aqui.

Gisele faz um movimento parecido quando eu perguntei que adaptações ela acha que são necessárias para uma aula de EJA:

Conversa 2 [00:51:57.02] Trecho 68

Gisele: Né? Então, eu já teria que pensar em uma outra metodologia, num outro *approach*, num outro esquema mesmo. E... e... aí eu acho que, ao mesmo tempo... é... o professor tem mania de querer se colocar acima dos alunos, né? Tipo, já entra falando assim "Ah, a autoridade tá aqui comigo". E eu acho que isso tem que ser... tem acabar isso. Desde o ensino médio e especialmente no EJA, você não pode fazer isso.

Chegar lá falando assim "Não, eu sou o professor, me respeitem!", sabe? Eu acho que não. Eu acho que você tem que falar pra todo mundo assim "Ó Galera, é só que eu sei um pouco mais talvez nessa área aqui. Porque eu tô aqui pra orientar nessa área. Mas vocês sabem muita coisa em várias outras áreas".

(...)

Valorizar a profissão deles. Valorizar quem eles são como pessoas. Porque eu acho que, se alguém tivesse perguntado pra minha mãe o que ela fazia, como que ela... como que foi a vida dela, o que ela fez, ela se sentisse muito mais valorizada, e muito menos inferiorizada quando ela ia pra escola, né?

Mais uma vez, a fala de Gisele nos lembra um pensamento célebre que Paulo Freire nos traz, dessa vez em Sua Pedagogia do Oprimido (1987): "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes" (p.68). O interessante é que Gisele elaborou esse discurso quando se imaginou atuando no contexto específico da EJA. Mas alguns minutos depois, ela se dá conta de que essa mesma abordagem seria também a mais respeitosa em um contexto do regular:

Conversa 2 [00:57:40.21] Trecho 69

Gisele: E aí eu falei, né? "Ah, que você [precisa] ver a experiência do aluno e você [precisa] reconhecer o aluno como alguém que é seu igual". E eu tava pensando só nos adultos, né? Mas se eu fizer isso pro ensino médio, eu acho que também deve ser super legal, né? É super bom porque um adolescente tem uma trajetória de vida dele. Ele já viveu várias coisas que a gente não sabe. Inclusive eu falava... eu até pensava isso quando eu era adolescente.

Gisele assim reconhece que mesmo os adolescentes já têm uma experiência de vida que deve ser considerada e legitimada na elaboração das práticas docentes. O fato de ela chegar a essa conclusão a partir de pensamentos sobre a EJA reforça uma ideia que esta tese vem trazendo: a de que a educação de adultos pode produzir conhecimentos de forma autônoma. E, além disso, as visões, teorias e ações elaboradas na educação de adultos podem ajudar a transformar também as práticas da educação de crianças e adolescentes. Eu termino então a conversa perguntando se os participantes se sentiam preparados para enfrentar os desafios da docência:

Conversa 1 [02:07:36.11] Trecho 70

Antônio: Vocês... vocês dois vão fazer o concurso da secretaria, né? E aí, vocês dois ficariam felizes em trabalhar com Educação de Jovens e Adultos?

Vanessa: Sim.

Bruno: Muito!

Vanessa: Na verdade, eu, ousada que sou, eu tenho muita vontade de trabalhar também com o sistema prisional. Mas... Eu queria trabalhar fora do ensino regular.
(...)

Antônio: Pois é... e vocês se sentiriam preparados pra trabalhar com EJA? Pra encarar os desafios, assim?

Vanessa: Não muito, mas acho que nenhum dos professores que entram estão, então...
[risos]

Bruno: É! É um desafio...

Vanessa: Eu acho que dentro do possível...

Bruno: É sempre um desafio. Que o... umas das coisas que o professor **SUPRIMIDO** também falou pra mim foi que, mesmo com ele, depois de muitos anos, imagina, ele tem mais de 20 anos de secretaria de educação. Cada turma é cada turma, tipo... nunca vai ser uma turma igual à outra. Então... eh... já... já é um... um motivo pra você se desafiar e, tipo, sempre se atentar aos detalhes, mudar e tal

Vanessa: E eu acho também que não... que não tem como você definir seu método de ensino a não ser em sala de aula. Você vai ter que começar de algum jeito, de alguma forma... então, né? Essa... é você aceitar isso, mas você correr atrás, né? Você aceitar que... que... que você vai ser passível de erro. Mesmo depois de muito tempo, você é passível de erro, mas... aceitar isso como um aprendizado e não como derrota, né?

Na conversa com Gisele, eu repeti a mesma pergunta:

Conversa 2 [01:00:31.09] Trecho 71

Antônio: E você pensa em fazer o concurso?

Gisele: Sim!

Antônio:... da Secretaria, esse que...

Gisele: Esse agora.

Antônio: Ah! Que legal.

Gisele: Eu tô esperando ele desde o ano passado.

Antônio: E se... e assim, se sentiria preparada... pra enfrentar os...

Gisele: Não... eu acho que eu nunca vou estar preparada.

Antônio: Que bom.

Gisele: Mas eu vou. Eu vou assim mesmo. [risos] É isso.

Antônio: Eba!

Gisele: Né? Porque... porque você não tem como dizer assim "Estou preparada! Agora eu vou arrasar. Impenetrável." O quê? No primeiro dia, chegar lá, o aluno falar assim "E a professora, é essa daqui? Bota uniforme nela, ela tem a idade da gente. Quê que é isso! Sério que essa é a professora? Pelo amor de Deus!" Aí, acabou. Quebrou... Acabou, gente. Não tem autoridade. Acabou.

Eles chegaram ao final de toda essa conversa dizendo não se sentirem preparados para os desafios da docência. Acho que não poderia existir resposta mais coerente com tudo o que eles disseram. Bruno acrescenta à sua resposta que seu professor preceptor tem 20 anos de docência e também se coloca como alguém que está aprendendo. Vanessa lembra que sabe que é passível de erro e que vai pensar nisso como aprendizado não como derrota. Gisele também acha que nunca vai estar preparada, que não quer nunca assumir a posição de alguém impenetrável. Essas são as respostas próprias de pessoas que, por meio de um mergulho em si mesmas e na escola, têm noção da complexidade dos fenômenos educativos e dos desafios da docência. São

pessoas que têm noção também de sua própria incompletude e de seu próprio inacabamento, como nos lembra mais uma vez Manoel de Barros⁴³: "A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado." Em um texto que parece que foi feito em parceria com seu amigo Guimarães Rosa⁴⁴:

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Eu chego ao final da apresentação das conversas com uma dolorosa certeza de que ficaram de fora deste texto muitos elementos importantes e ricos, trechos emocionantes da relação desses docentes consigo mesmos, com a EJA, com a escola pública e com a docência. Mas o que me alegra é que carrego também a consciência de que os estudos, as análises, as pesquisas também estão sempre inacabados e podem sempre ser revisitados.

4.7 De peito aberto e cara limpa: Anonimato ou autoria nas narrativas?

Um fato importante que pode ter passado despercebido é que os nomes dos docentes em formação com quem conversei, Vanessa, Ana Brígida, Bruno e Gisele não são nomes fictícios. Este trabalho chama os participantes todos por seu nome. A discussão que levou a isso foi tão longa e fértil, que merece ser narrada nesta seção, que se inicia agora.

As vantagens do anonimato nas pesquisas com humanos são muitas e são conhecidas há muito tempo. Ao proteger a identidade de alguém, evita-se que o informante seja prejudicado pelas informações que presta à investigação, principalmente em casos de denúncias, pesquisa de opinião, ou quando o informante é encorajado a avaliar seu próprio ambiente de trabalho, por exemplo. O anonimato protege ainda o informante do juízo de valor que pode ser feito a respeito de suas atitudes ou crenças.

O zelo pela proteção da integridade física e moral de alguém é inegociável. A prioridade de um investigador deve estar sempre em não representar uma ameaça ao participante da pesquisa. Porém, nos casos em que não há ameaça iminente, esse mesmo zelo pode ser investido na busca por uma outra relação com os participantes da

⁴³ Retrato do Artista quando coisa. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 79

⁴⁴ Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 23

pesquisa. Quando o anonimato não é estritamente necessário, abre-se uma oportunidade para que se crie uma relação mais horizontal e respeitosa com os participantes. Uma relação que não crie barreiras nem degraus entre “pesquisador” e “pesquisado” garante que a investigação seja um ambiente livre de fala. Ao habitar ou transitar por esse ambiente, o participante se sente à vontade para expressar seus valores e crenças sem o receio de ser julgado pelo investigador ou, posteriormente, pelos leitores. Até porque, sem o estabelecimento de uma relação harmoniosa, um participante pode, mesmo no anonimato, se sentir profundamente ofendido pela descrição, pela interpretação, ou pelas inferências feitas por um investigador. Ainda, por vezes, é possível identificar um participante pelas informações prestadas, mesmo que seu nome não esteja exposto no texto. Assim, não se pode atribuir ao anonimato o *status* de único fator responsável pela garantia de proteção moral do participante.

Existem, portanto, vantagens também na escolha pela identificação dos participantes de uma pesquisa. A primeira delas viria do compromisso em não fazer dissociação entre a experiência e o indivíduo que a vivenciou. A experiência de alguém vem sempre carregada de sua subjetividade, que, como vimos, longe de ser um resíduo, um fator contaminante nos dados, é mais um elemento que enriquece a narrativa. Martins e colaboradores (2017) trazem um relato interessante sobre a quebra do anonimato:

Perder o anonimato através das histórias que contamos tem para nós um duplo sentido: aprofundar nossas afinidades em termos de questionamentos, preocupações e ideais profissionais e, de maneira mais ampla, nos conectar intersubjetivamente com colegas professores, pesquisadores, artistas, autores e alunos. Ou seja, pretendemos criar vínculos entre ‘eu/nós/outros’ . (p. 90).

No trabalho com narrativas autobiográficas, é esperado que o indivíduo se sinta representado no texto que foi escrito justamente como tentativa de apreender a experiência vivida por ele. Se um indivíduo não se encontrar em sua própria narrativa, isso é um sinal de que há algo errado nas interpretações trazidas pelo investigador.

A segunda vantagem emergiria da questão da autoria. O participante tem direitos de autor sobre sua própria história. Essa preocupação é bem evidente no trabalho com narrativas, mas se estende a outras abordagens metodológicas nas ciências humanas.

Quando se observa um professor em sala, por exemplo, o investigador descreve diversos elementos de sua prática, algumas que poderiam inclusive servir de inspiração ou modelo para outros professores. Se esses elementos foram construídos de forma autoral por aquele professor, seria justo e ético apresentar a prática sem trazer seu nome

como autor? Ou pior, apresentá-la com o nome de outra pessoa, já que os nomes fictícios comumente se confundem com nomes reais de outros profissionais da mesma área?

Na pesquisa que realizei no mestrado (Araújo Jr., 2011), uma das participantes, Jessuy, aluna de EJA, solicitou que seu nome fosse vinculado à sua produção. Ela revelou que sua narrativa era um motivo de orgulho para ela e que se sentiria desapropriada de sua história e do orgulho que ela traz, se visse sua narrativa assinada por um outro nome:

Jessuy demonstrou que fazia questão de que sua produção aparecesse assinada com seu nome. A vontade de Jessuy vinha ao encontro da nossa. Nas reuniões de orientação, chegávamos à conclusão de que o nome Jessuy era muito interessante. A aluna dizia que seu nome vinha de *Je suis*, 'eu sou', em francês. Seu relato de vida era ainda mais forte, mais encantador, quando assinado por seu nome. Nenhum nome fictício estaria à altura de se referir a alguém que se chama 'Eu Sou'. (Araujo Jr, 2011, p. 46).

Na época, fiquei preocupado com a possibilidade de identificar uma das participantes. E se Jessuy não se sentisse representada pelo texto final? E se ela mudasse de ideia posteriormente e passasse a não se sentir mais à vontade em ter seu nome vinculado àquele trabalho? E se eu não conseguisse escrever um texto que estivesse à sua altura? O cuidado me parecia redobrado se eu precisasse fazer jus ao nome de alguém. Porém, veio desta reflexão a certeza de que essas preocupações deveriam fazer parte dos meus processos de tomada de decisão independentemente da opção pelo anonimato ou pela autoria. Os cuidados devem ser sempre redobrados, com ou sem o nome do participante. O investigador sempre tem a responsabilidade de zelar pelas pessoas que se dispuseram a participar de sua pesquisa.

Arrisco-me a dizer que, muitas vezes, o nome fictício, por sua impessoalidade, traz a armadilha de fazer parecer que não há ninguém dentro dele. A consequência pode ser uma despreocupação perigosa. Na opção pelo anonimato, muito embora use a justificativa de proteger o participante, o investigador pode estar, consciente ou inconscientemente, protegendo a si próprio. É muito tentador utilizar-se da impessoalidade de um nome fictício para se despreocupar com o zelo sobre os sentimentos ou com a imagem do participante que, inclusive, não pode contestar publicamente o que foi escrito sobre ele, uma vez que para isso terá de sair do anonimato e se expor ainda mais.

Pierre Bourdieu (2003), quando escreveu sobre as histórias de operários na França pediu a seus leitores que exercitassem essa sensibilidade, ao sugerir que dessem “às

declarações de um operário metalúrgico o acolhimento fervoroso que certa tradição de leitura reserva às formas mais altas da poesia ou da filosofia” (p. 712).

Se me sinto à vontade para listar minhas referências bibliográficas pelo nome, se me sinto seguro em citar Manoel de Barros ou Paulo Freire, por que eu não posso dar o mesmo tratamento às minhas referências de campo, caso elas também se sintam à vontade? Se aprendi tanto com os participantes da minha pesquisa, por que não atribuir-lhes o mesmo status dado aos autores das teorias e das metodologias com quem também aprendi?

À época de Jessuy, por não se tratar de um estudo que oferecesse riscos à integridade física e moral dos participantes (caso em que o anonimato seria indispensável) e por pensar que, naquele caso específico, os ganhos do reconhecimento da autoria superavam os benefícios da opção pelo anonimato, decidimos por acatar o pedido de Jessuy e chamá-la sempre por seu nome. Após um novo termo de consentimento, essa decisão foi estendida a todos os outros participantes daquela pesquisa que se sentissem à vontade para tal.

No presente estudo, a opção de reconhecimento de autoria também foi mantida. Assim, o termo de consentimento continha ambas opções. Os participantes poderiam declarar o desejo de ter suas narrativas assinadas pelo próprio nome ou optar pelo anonimato, indicando, nesse caso o nome fictício pelo qual desejavam ser chamados (Apêndice I). Consideramos esta opção a mais apropriada exatamente por deixar que o próprio participante escolhesse os termos de sua participação na pesquisa. Porém, todos os participantes que contribuíram com esta tese, tanto os apresentados neste capítulo quanto os que serão apresentados no próximo, optaram pelo reconhecimento da autoria. O que produzia em mim um sentimento de confiança dos participantes na proposta de pesquisa que lhes foi apresentada. Foi mantido o anonimato apenas das pessoas citadas por eles, exatamente por não ter sido dada a elas a oportunidade de escolherem os termos de sua participação.

É interessante a recorrência de associações entre confiança à ação de mostrar o rosto. Larrosa (2016) elabora uma reflexão sobre as expressões cotidianas que trazem em si a palavra “cara”. Em um texto escrito em espanhol, ele nos mostra que sua língua é pródiga para a criação dessas expressões que, curiosamente, associam, quase todas elas, a honra e o orgulho à ação de mostrar o rosto; e a culpa e a vergonha ao gesto de escondê-lo. Embora o autor não dissesse, pela proximidade entre as línguas ibéricas, a maioria dessas expressões são encontradas também na língua portuguesa. Eu, aqui, aproveito essa proximidade, para traçar paralelos entre essas expressões e seus

equivalentes em português. Ele nos lembra que um “sem-vergonha”, um “desavergonhado” é um “descarado”, um “cara dura”, um “cara lisa”, um “cara de pau”; que a palavra “desfaçatez” (do latim “*facies*”, face) é sinônimo de “descaramento”; que “sentir vergonha” é o mesmo que “baixar a cara”, “esconder a cara”; que o medo de sentir vergonha nos faz perguntar coisas como “com que cara, eu sairei na rua?”, ou “com que cara eu digo isso?”, ou ainda, “com que cara eu me apresento aí?”. Por outro lado, a honestidade e a franqueza têm a ver com expressões como “dar a cara”, “ir de cara”, ou “falar de cara limpa”, ou ainda “ir com a cara e a coragem”; enfrentar uma pessoa ou situação é “encará-la”. Quando queremos exigir responsabilidades pedimos coisas como “olhe na minha cara enquanto falo” ou “diga isso na minha cara, se você se atreve”.

O autor se utiliza dessa reflexão para defender a escola como um espaço público. Não “público” por sua titularidade, ou pela origem dos recursos com que se sustenta, mas “público”, porque é um espaço em que as pessoas, tanto alunos quanto professores, fazem as coisas em público, publicamente, na presença uns dos outros:

A escola, portanto, faz o mundo interessante porque o põe e o dispõe no meio, porque o situa em um “entre”, em um “inter-esse”, porque o põe, ou o apresenta, em cima da mesa, clamando a atenção de todos e de cada um a esse mundo que se põe em comum. (Larrosa, 2016, p. 269).

E é por isso que a escola pode e precisa ter coragem. Pode e precisa encarar o mundo, encarar os desafios que se colocam sobre a mesa. Penso eu que parte desta coragem está na figura do professor. Em sala de aula, ser professor é estar constantemente em público, fazendo seu trabalho publicamente, com seu rosto sempre exposto, na condição tanto de vitrine quanto de vidraça daquilo que se diz. Ser professor é “dar a cara” e é ensinar a estar na posição de quem “dá a cara”.

Os participantes desta pesquisa são pessoas que deram a cara em diversos momentos de sua história. Eles decidiram dar a cara também nesta pesquisa. As conversas narradas nesta tese foram momentos em que eu e eles estivemos “cara a cara”. Eu também decidi dar a cara por eles, zelar por eles e protegê-los. Ao ler seus relatos, sempre autorais e, por isso, assinados por seus nomes, peço o mesmo acolhimento fervoroso que Bourdieu solicitou. Eu apelo aos leitores para que dêem às narrativas a mesma atenção e a mesma compreensão que nossa tradição de leitura reserva aos mais importantes escritos.

É para mim, assustador, me dedicar a um trabalho que exige tanta perícia, tantos cuidados e tantas sensibilidades. Enquanto interpretava as conversas que tive com o

grupo, não me sentia um pesquisador perspicaz o suficiente para merecer a riqueza das narrativas que apresento neste texto. Em resposta a essa insegurança, procurei aprofundar minha leitura sobre o método autobiográfico, o que por vezes me trouxe ainda mais insegurança, mas que fez com que me deparasse com essa passagem de Ferrarotti, no prólogo de seu primeiro livro (1983):

Diante dos textos das biografias, tive sempre a impressão de não ser suficientemente cuidadoso ou perspicaz para compreendê-los profundamente. Tive também a impressão de não merecê-los. Se não uma atitude, mas pelo menos uma certa disposição religiosa me parece indispensável. Medo de uma profanação? Talvez. (p. 150).

Ao saber que mesmo Ferrarotti, o mais expoente defensor deste método, se sentia inseguro, passei a ficar mais compreensivo com minha própria insegurança. Passei também a pensar que nem o mais experiente investigador deveria se sentir tranquilo para enfrentar uma empreitada tão desafiadora quanto trabalhar a subjetividade de outras pessoas com a complexidade que lhe é devida.

Assim, peço ao leitor ou leitora que seja também compreensivo com este meu esforço de, para usar uma expressão de Paulo Freire (2009), tentar ler “a leitura de mundo” das pessoas com quem conversei. E que olhe para as conversas que apresentei com olhos de quem também encara o desafio de reconhecer toda a sua complexidade e riqueza. Convido também o leitor a dedicar o mesmo olhar generoso ao o próximo capítulo, em que relato a concepção e a execução de uma disciplina optativa dedicada ao ensino de biologia para jovens e adultos, baseada nos pressupostos dos capítulos anteriores e no que aprendi conversando. No próximo capítulo, um número ainda maior de docentes em formação nos deu as caras e, na experiência que será relatada ali, eu também me arrisco e me exponho.

Capítulo 5

PELEJA - Partilha de Experiências e Leituras em EJA

5.1 Olhar a EJA pelo que ela tem de potente

Vimos no capítulo anterior que as conversas com docentes em formação nasceram de uma busca por realidade e de um anseio por impregnar de realidade as discussões que vínhamos produzindo sobre a EJA, o ensino de biologia e a formação docente. É comum que o passo seguinte a um encontro com a realidade seja o desejo de intervir sobre ela e, de alguma maneira, transformá-la. A pesquisadora brasileira Roseline Strieder (2012), em uma discussão sobre a perspectiva CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) na educação científica, nos apresenta a tríade *percepções*, *questionamentos*, e *compromissos sociais*. O primeiro dos elementos, “percepções”, seria o momento em que desenvolvemos capacidades de leitura da realidade. O segundo, “questionamentos”, se refere ao momento em que nos dedicamos a problematizar a realidade. Por fim, o terceiro, “compromissos sociais”, se refere ao momento em que nos dispomos a transformar essa realidade.

Os três propósitos de Strieder, advindos de suas reflexões sobre a perspectiva CTS, encontram ecos em três momentos implícitos nas reflexões de Paulo Freire (2009), *a leitura do mundo, a releitura do mundo e a reescrita do mundo*:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 2009, p. 9)

O conceito freiriano de “práxis” também carrega a ideia de atuação sobre a realidade: *“pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre a*

teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo o ato do educador como educativo.” (Rossato, 2018, p. 235)

Assim, embora Freire não apresente esses três momentos de forma explícita, apreende-se de suas obras um caminho bem próximo ao defendido por Strieder: a compreensão da realidade, a reflexão crítica sobre ela, e, a partir do empoderamento produzido nos dois primeiros momentos, atuar no sentido de transformá-la, de reescrevê-la.

Assim, a imersão em aspectos da realidade da formação docente em biologia, primeiro acompanhando as rodas de conversa das disciplinas de estágio supervisionado e, depois, conversando com Ana Brígida, Bruno, Gisele e Vanessa, despertou em mim o desejo de atuar sobre essa realidade. É disto que esse capítulo trata, da formulação de uma proposta de atuação na realidade da formação de docentes em biologia que se nutrisse do contato com as características singulares da EJA, seus sujeitos, suas linguagens, seus espaços e seus tempos. Esta proposta se deu pela concepção e execução de uma disciplina optativa para o curso de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília, em parceria com minha orientadora Maria Luiza Gastal, o que configurou também como oportunidade para que eu desenvolvesse meu Estágio Docente em Ensino Superior⁴⁵. O fato de eu estar cursando um estágio me lembrou das semelhanças entre a situação em que eu me encontrava e a que viviam os docentes em formação com quem tive contato em seus estágios supervisionados. Da mesma forma que eles começavam a se imaginar como docentes, em parceria com seus professores preceptores, eu também experienciava o ofício de formador de professores, com o apoio e a companhia de uma colega mais experiente. E, assim como Gisele, Vanessa e Bruno ansiavam pela docência, mesmo não se sentindo preparados para ela (trechos 70 e 71, do capítulo anterior), eu também ansiava por essa experiência mesmo não me sentindo munido do que achava ser necessário para enfrentar os desafios que se impunham no percurso.

Para que possamos entender com uma certa profundidade como se deu a concepção e a execução dessa proposta, precisaremos, antes, olhar com mais detalhes alguns aspectos sobre como a EJA está estruturada. A imagem 2, a seguir, é um quadro

⁴⁵ O Estágio Docente em Ensino Superior é um dos requisitos do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília (PPGEduC-UnB) para obtenção do título de doutor.

comparativo, elaborado segundo a legislação vigente⁴⁶, entre a EJA e as modalidades regulares de educação básica, que aqui chamaremos de “sistema regular”.

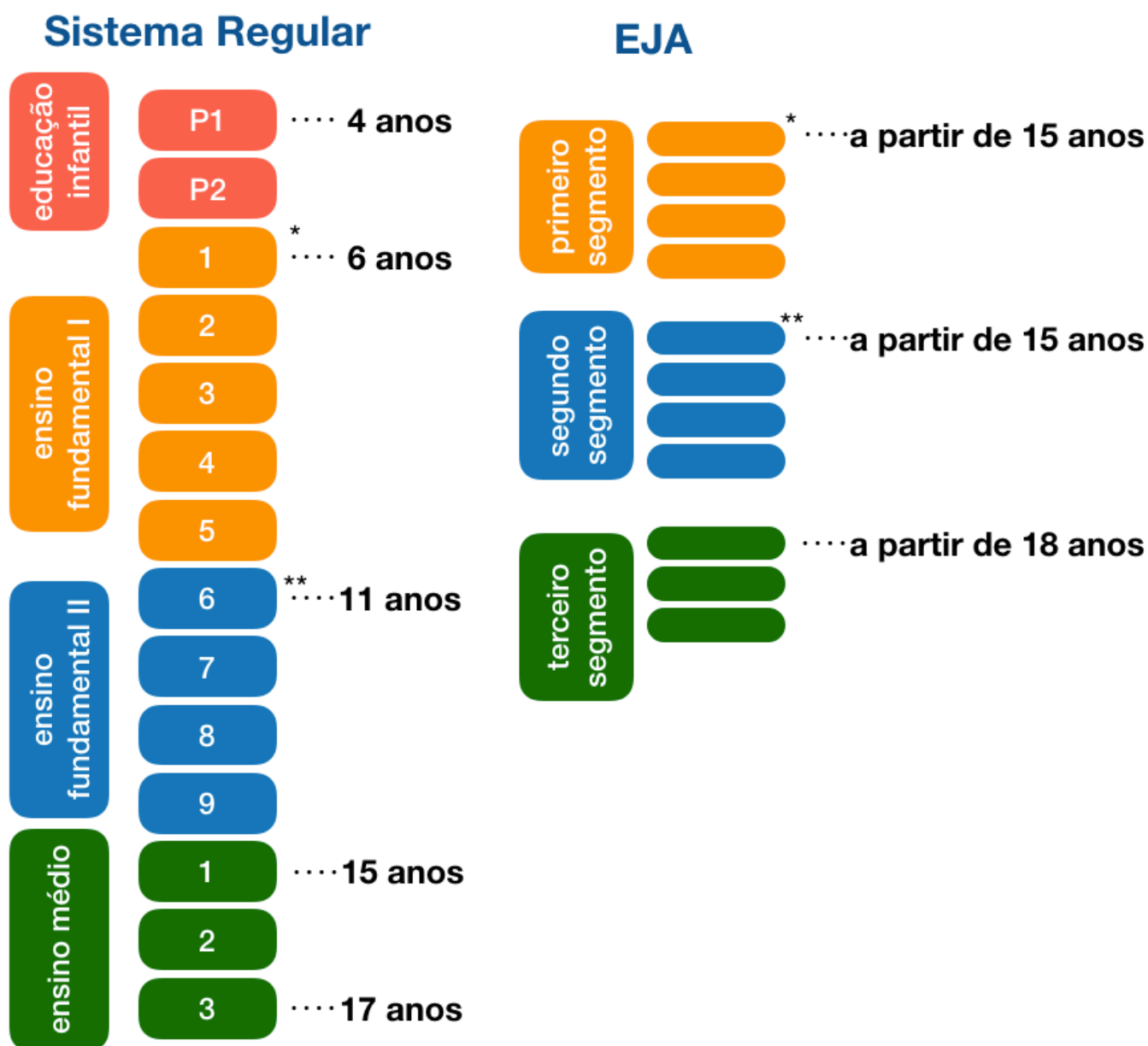


Imagem 2 - Quadro comparativo entre a EJA e as modalidades regulares de Educação Básica.

O sistema regular prevê escolarização obrigatória e gratuita entre os 4 e os 17 anos de idade, totalizando 14 anos de duração. Cada um desses 14 anos do sistema regular está representado como um retângulo numerado, desde os dois anos de Educação Infantil até o terceiro ano do Ensino Médio. Os retângulos que se referem às etapas da EJA são mais estreitos para representar o fato de que essas etapas são

⁴⁶ A duração da escolaridade obrigatória no Brasil foi ampliada de 9 para 14 anos pela Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, que deu nova redação ao Artigo 208 da Constituição Federal e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9.394/1996..

semestrais. Um estudante pode percorrer, portanto, todas as etapas da EJA em apenas cinco anos e meio (11 semestres).

As cores indicam uma equivalência burocrática entre os blocos. O Ensino Fundamental I, por exemplo, é correspondente em termos burocráticos ao primeiro segmento da EJA, assim como o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio são equivalentes, respectivamente, aos segundo e terceiro segmentos da EJA. Por “equivalência burocrática” me refiro a elementos estruturais que são comuns entre esses blocos, tais como a organização curricular e a aplicação da legislação. O docente que não estiver habilitado para trabalhar com o Ensino Fundamental I, por exemplo, tampouco pode trabalhar com o primeiro segmento da EJA. Outro exemplo é a divisão da disciplina de Ciências Naturais em Química, Física e Biologia, que ocorre no Ensino Médio do sistema regular e no terceiro segmento da EJA.

No sistema regular, espera-se que a alfabetização se dê no primeiro ano do ensino fundamental, quando os estudantes têm cerca de seis anos de idade (indicado na imagem por um asterisco). Os docentes oriundos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas estão habilitados para trabalhar a partir do sexto ano do ensino fundamental (indicado por dois asteriscos), na disciplina de Ciências Naturais, ministrando aulas para estudantes de cerca de onze anos e, dos quais se espera já tenham aproximadamente cinco anos de experiência em leitura e escrita.

Pela relação de equivalência burocrática que temos mostrado, a alfabetização na EJA está prevista para a primeira etapa do primeiro segmento (*) e os docentes oriundos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas podem atuar na primeira etapa do segundo segmento (**). Nesse caso, esses docentes encontram estudantes com apenas cerca de dois anos de experiência na leitura e na escrita. Na prática essa diferença é ainda ainda mais radical, uma vez que um semestre é muito pouco para que a alfabetização aconteça de forma plena. Assim, o que de fato acontece é que as duas primeiras etapas e, em alguns casos, todo o primeiro segmento são dedicados aos esforços de alfabetização. Portanto, os docentes em Ciências Naturais podem encontrar, em suas salas de aula, muitos estudantes com o processo de letramento ainda em curso. Mesmo nas etapas do terceiro segmento (equivalente burocrático ao Ensino Médio regular), o estudo da biologia com estudantes da EJA pode acontecer praticamente em paralelo ao processo de desenvolvimento de competências básicas em leitura e escrita. Foi essa a constatação de Bruno nas turmas de EJA durante seu estágio supervisionado:

“eu não tinha me atentado que também a interpretação deles não é lá essas coisas também, tipo... que pra eles é... é complicado.” (trecho 60 do capítulo anterior).

Mas como Bruno mesmo notou, nas salas de aula de EJA existem também estudantes sem dificuldades para ler ou escrever: *“Tinha, claro... tem os alunos mais novos que, tipo assim, eles tinham super facilidade, tipo, anotavam super rápido.”* (trecho 61 do capítulo anterior). De fato, a EJA está aberta também a qualquer pessoa que tenha a idade mínima para o ingresso nos respectivos segmentos. Embora tenhamos nos referido recorrentemente aos estudantes da EJA como pessoas que retomam a escolaridade depois de um tempo fora da educação formal, esse perfil não corresponde à totalidade de seus estudantes. O Censo Escolar de 2018 revela que mais de 30% dos estudantes da EJA no Brasil têm menos de 20 anos (INEP, 2019). Um adolescente que reprovou algumas séries no Ensino Fundamental regular, por exemplo, e já atingiu 15 anos de idade, pode ser acolhido no segundo segmento da EJA, mesmo sem nunca ter estado fora do sistema educacional. E esses dois casos extremos, o do estudante adolescente que nunca interrompeu sua escolarização e o daquele com seu processo de letramento ainda em curso podem, não raramente, estar na mesma sala de aula, demandando atenções e estratégias diferentes do docente.

A subrepresentação da EJA nos cursos de formação de professores e a falta de consciência a respeito de seus desafios específicos resultam no equívoco de tomar as práticas pedagógicas pensadas para crianças e adolescentes como única referência para a EJA (Gadotti e Romão, 2010). E nessa comparação com a escola regular, a EJA é normalmente tratada pelo que lhe falta. Diz-se, por exemplo, que “faltam pré-requisitos” aos alunos e alunas que passaram anos (ou mesmo décadas) afastados da educação formal. Diz-se que “falta uniformidade” em uma modalidade de educação básica que recebe estudantes de diferentes idades, origens, marcas culturais, vivências profissionais, ritmos de aprendizado e expectativas com relação à escola. E diz-se que “falta tempo”, em um modelo de séries semestrais, para desenvolver planos de trabalho com a atenção e a qualidade que essas pessoas merecem.

Mas se reafirmarmos seu caráter cultural, podemos deixar de tratar a EJA pelo que lhe falta e passar a tratá-la pelo que lhe é característico e pelo que lhe sobra. Podemos deixar de olhá-la através de suas impossibilidades e passar a olhá-la por suas potências. Estudantes que não tiveram acesso anterior à educação formal ou interromperam seus estudos por um longo período trazem à escola uma riqueza de conhecimentos adquiridos

em suas vivências familiares e profissionais que podem facilitar o estudo de conteúdos escolares tanto quanto os ditos “pré-requisitos adquiridos em séries anteriores”. Assim como se olharmos a “falta de uniformidade” pelas lentes da diversidade, veremos que ela está longe de ser uma desvantagem. A heterogeneidade da EJA, com múltiplas realidades culturais presentes na mesma sala de aula, faz dela um espaço privilegiado para a troca de experiências, em que uma pessoa pode sempre aprender com a vivência de outra. Em Brasília, tal heterogeneidade tem uma dimensão particular, reflexo do processo de construção da cidade, que recebeu migrantes de diferentes partes do país, em especial das regiões Norte e Nordeste. A diversidade de conhecimentos sobre o ambiente, o regime climático, a fauna, a flora e o perfil epidemiológico de suas regiões de origem, por exemplo, trazem potencialidades enormes ao estudo de temas biológicos. Por último, o problema da constante sensação de “falta de tempo”, causada pelo modelo de séries semestrais, segue sendo um dos desafios que caracterizam a EJA. A curta duração normalmente nos pressiona a condensar o conteúdo programático e a apresentar o máximo de informação no menor tempo possível. Porém, até mesmo esse desafio pode ser visto como uma potencialidade, uma vez que nos convida a redesenhar os planos de ensino a partir de demandas da própria comunidade escolar. Esse pensamento vai na mesma direção da reflexão que motivou Paulo Freire (1996) a se perguntar “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p. 30).

Uma vez que o tempo é curto e que os professores já se veem na situação de ter de propor um recorte dos conteúdos escolares para a EJA, a riqueza das experiências vividas pelos estudantes adultos pode ser uma ferramenta decisiva na busca por alternativas que não restrinjam ou tratem de maneira excessivamente superficial os assuntos biológicos. As histórias de vida desses estudantes podem enriquecer o ensino da biologia e nos aproximam do que Ribeiro (2008) aponta como questão central: “a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização e firmar uma concepção de educação para jovens e adultos que não seja uma versão empobrecida do ensino regular e seus conteúdos mínimos.” (p. 10)

Ampliar o conceito de alfabetização é um dos desafios do ensino de biologia para estudantes da EJA, uma vez que, como vimos, pode acontecer praticamente em paralelo ao processo de desenvolvimento de competências básicas em leitura e escrita. Esse contexto peculiar da EJA coloca ainda mais em evidência as três teses de Silva (1998) sobre o ensino da leitura nas escolas brasileiras. A primeira seria de que todo professor,

independente da disciplina que leciona, é um professor de leitura. O autor critica a fragmentação do currículo escolar que “estabelece rígidas fronteiras ou tipos diferentes de trabalho entre as disciplinas” (p. 106). A segunda tese seria a de que imaginação criadora e fantasia não são exclusividade das aulas de literatura. A divisão histórica entre razão e sensibilidade “cristaliza as maneiras de os alunos interpretarem os textos conforme o conteúdo da disciplina escolar” (p. 109). A terceira defende que as sequências integradas de textos são pré-requisitos básicos à formação do leitor, e vincula-se às duas primeiras porque exige a integração do corpo docente como condição de implementação de um programa de leitura previamente estruturado.

As três teses de Silva, aliadas a essa visão da EJA pelo que ela tem de potente, foram o que estruturou uma das experiências mais marcantes que eu tive enquanto docente nessa modalidade de educação, relatada em minha dissertação de mestrado (Araújo Jr., 2011) e que, posteriormente, ganhou centralidade e profundidade em outro texto (Araújo Jr. et al, 2017). Essa experiência será trazida aqui de forma breve pela importância que teve na concepção de alguns dos elementos-chave da proposta de intervenção que tratamos neste capítulo.

Em uma atividade que se propunha ao estudo de zoologia com estudantes adultos, realizada em parceria com a colega Marina Soares, também professora de biologia na EJA, perguntamos aos estudantes qual animal havia marcado de modo particular algum momento de sua trajetória de vida. Solicitamos então que produzissem um texto relatando o encontro que tiveram com esse animal. Em seguida, nós professores elaboramos e oferecemos a cada aluno, um compilado de informações científicas sobre a espécie que escolheu, contendo, em um estilo enciclopédico, a foto, o nome científico, a classificação taxonômica e informações sobre suas características morfológicas, hábitos de vida e dieta. Os estudantes leram essa compilação, destacando os pontos que julgavam interessantes, e nós discutimos, em grupo, as dúvidas que surgiram dessa leitura. Por último, nós convidamos os estudantes a redigir um “texto-síntese”, ou seja a produzir um novo relato com o animal em que estivessem presentes, ao mesmo tempo, elementos de sua experiência pessoal e as informações técnicas que eles tinham apreendido da compilação.

Para falar de modo sucinto do que foi produzido nessa experiência, trago a seguir trechos do material de apenas uma participante. Trata-se exatamente de Jessuy, sobre quem comentamos no capítulo anterior quando discutíamos seu desejo de ter o nome

vinculado a essa narrativa que generosamente nos trouxe. Jessuy escolheu o tatu para relembrar o momento da infância em que sua mãe a deixou dormindo na companhia de seus irmãos e foi procurar alimento na mata durante a noite:

Acompanhei de perto a vida sofrida de uma mulher, guerreira, minha mãe. Com a ausência do meu pai, tinha que se virar como podia, recaindo sobre ela a responsabilidade de nos alimentar. (...) Em uma noite de sexta-feira nos deixou dormindo e partiu para uma mata mais próxima de nossa casa. Com ajuda de um cão foi em busca de caças. Tão logo conseguiu pegar o tatu, após positiva caçada, tratou de voltar o mais rápido possível para casa, pois nós tínhamos ficado dormindo e ela precisava chegar antes de acordarmos. (Relato pessoal de Jessuy)

É evidente que o relato de Jessuy é muito mais sobre sua mãe do que sobre o tatu. A admiração por sua mãe, a quem chama de “guerreira” e a ênfase na coragem com que ela se responsabilizava pela criação de seus filhos é uma marca forte no texto. Entregamos para Jessuy a coletânea de informações científicas que produzimos sobre o tatu e pedimos que ela destacasse quais informações haviam lhe chamado mais atenção. Alguns dos pontos destacados são listados a seguir:

O tatu é um mamífero caracterizado pela carapaça que recobre o corpo. É um animal notívago, solitário e onívoro, alimentando-se de uma vasta gama de plantas e animais, inclusive carcaças. Quando esses animais são caçados pelo seu valor de caça, acaba-se por desequilibrar o ecossistema, pois se extermina um controlador natural de insetos. (Trechos da coletânea de informações científicas destacadas por Jessuy)

Nos relatos em que envolviam histórias de caça, como é o caso da Jessuy, nós colocamos intencionalmente na coletânea de informações científicas, observações sobre os efeitos negativos desse tipo de intervenção no ambiente. Nós achávamos que parte do nosso papel de professores de biologia seria atuar sempre no sentido de desestimular esse tipo de ação. Mas Jessuy nos mostrou, no seu texto síntese, uma visão muito mais ampla e complexa dos conflitos envolvidos na caça, como mostram os pontos que listamos a seguir:

O guerreiro engraçado é um mamífero encouraçado. É cauteloso, trabalho cotidiano, grande cavador. Nenhum atropelador consegue perfurar a espessa armadura que cobre seu corpo. Ele enrola-se, formando uma bola de armadura. Enfia-

se pela terra adentro. Beleza antiga, bicho medroso tem o hábito de jogar terra para trás. Seu abrigo é um túnel, o protege do dia. Aparece na boca da noite na savana, cerrado, matas ciliares e florestas secas. Bolinha cascuda de mão amarela, quando mata a fome de um ser humano acaba por desequilibrar o ecossistema, pois se extermina um controlador natural de insetos. (texto-síntese de Jessuy)

Na coletânea que foi oferecida a Jessuy, a referência ao desequilíbrio era impessoal e distante. Assim como a referência à caça era normativa e julgadora, como se disséssemos: “É errado caçar”. A associação que Jessuy faz entre a caça e a fome é muito mais madura. Ela reconhece que o desequilíbrio ecológico causado pela caça tem dimensões sociais. Nós professores vimos, com a ajuda da Jessuy, que nossa visão sobre a caça não considerava toda a complexidade que esse assunto merece. Nossa abordagem com relação a esse assunto em sala de aula mudou, a partir do que Jessuy nos ensinou.

E Jessuy nos ensinou muito mais. Ela faz associações simbólicas muito fortes entre o tatu e sua mãe. Ela empresta ao tatu o mesmo sentimento de admiração que manifesta pela mãe. Ela aproveita que as informações científicas chamam atenção para a carapaça e a associa a uma armadura, como a de um combatente. Isso se reforça com o uso da palavra “guerreiro” ao tatu, o mesmo adjetivo com que qualifica sua mãe no seu relato pessoal.

As associações vão ainda além quando ela relembra que o tatu é notívago e, portanto, procura alimentos durante a noite, da mesma maneira como sua mãe saiu à noite para trazer alimento aos filhos que deixou dormindo. Enquanto mamíferos, os tatus também têm responsabilidade por alimentar a prole. Poderíamos até imaginar que a mãe de Jessuy e o tatu se encontraram à noite enquanto ambos procuravam alimento. E que talvez a admiração que Jessuy tem pelo tatu seja um reflexo da admiração que ela nutre por sua mãe. E ler essas associações simbólicas traz reflexos para nós, professores. Depois disso, é difícil não ampliar nossa concepção sobre essas expressões, “mamífero”, “notívago”, “onívoro”, “carapaça que recobre o corpo”. A produção textual dos estudantes nos deu outra dimensão para os conceitos biológicos que pensávamos dominar.

Essa experiência foi importante na concepção da disciplina que ofertamos aos docentes em formação por diversos motivos. Primeiro, como uma evidência de que a potência da EJA está exatamente em suas singularidades, na diversidade e na riqueza de vivências dos estudantes. Segundo, como um exemplo de que reconhecer o nosso papel

também como professores de leitura e de produção de texto, mesmo na condição de professores de biologia e ciências naturais, não é perder tempo ou acumular funções. O fato de trabalhar zoologia não impediu, portanto, de praticar leitura e produção textual, muito menos o foco na abordagem textual fragilizou o entendimento dos assuntos zoológicos. Pelo contrário, a leitura da própria experiência facilitou a leitura de temas científicos e, reciprocamente, a leitura de temas científicos facilitou a releitura (e a ressignificação) da própria experiência, em uma direção próxima a que Freire sugere no percurso que vai da leitura de mundo à leitura da palavra e que, posteriormente leva à releitura do mundo. De fato, qualquer professor pode participar do processo coletivo de formação de leitores pelas atividades que desenvolve em sua disciplina específica.

Mas essa experiência foi trazida aqui especialmente porque ela também é um exemplo preciso das mediações que queríamos que os docentes em formação vivenciassem durante a disciplina.

5.2 Mediações em um triângulo didático

Se alguém me perguntasse, anos atrás, qual é o papel do professor de biologia, eu responderia que o professor não é a fonte, mas o professor é a ponte. Eu pensava no meu papel de professor de biologia essencialmente como alguém que encurta as distâncias entre os estudantes e os temas biológicos. Como se eu ajudasse a mediar o contato entre eles e o mundo, já que ensinar biologia nem sempre tinha como objetivo que os estudantes soubessem biologia, mas o de que, a partir da biologia, eles pudessem aprender outras coisas do mundo.

Em uma das conversas com o Prof. Roberto Ribeiro da Silva, pioneiro do Laboratório de Pesquisas em Ensino de Química (LPEQ) da Universidade de Brasília, ele me disse que, se eu permitisse que ele colocasse “minhocas na minha cabeça”, perguntaria “por que não inverter a ordem das coisas?”. Ele então me perguntou o que eu acharia de pensar que, ao invés de o professor ser a ponte entre o estudante e o conteúdo, nós não poderíamos pensar em o conteúdo ser a ponte entre o professor e os estudantes. Ele me disse que, nessa visão, o conteúdo é que seria a ponte, porque é ele quem aproxima as pessoas, é o conteúdo quem encurta as distâncias. Ainda acrescentou

que talvez, na realidade da EJA, o conteúdo poderia ser apenas um pretexto para nos aproximar de nossos alunos, e aproximá-los uns dos outros.

A cada dia que passa, o pensamento do prof. Roberto faz mais sentido em mim. E relembro essa experiência de estudo de zoologia com os estudantes da EJA, eu percebo que aconteceu exatamente o que o Prof. Roberto previa. Nós, professores, pretendíamos utilizar as histórias de vida dos estudantes para fazer o que sempre fizemos, “ensinar biologia”, ou seja, aproximar os estudantes da EJA do tema da zoologia. E podemos dizer que isso aconteceu. Olhando, por exemplo, a produção de Jessuy, percebemos que ela se apropria de muitos conceitos que incluímos no compilado de informações científicas. Mas a beleza daquela experiência não se resume a aproximar os estudantes da biologia. Essa seria apenas a primeira camada, a mais superficial, das maneiras com que podemos ler o que aconteceu.

Nós pensávamos que o relato dos estudantes pudesse ser um pretexto para ensinar biologia, mas o que vimos e nos surpreendeu foi que, lendo esses relatos, a biologia parecia um pretexto para entrarmos em contato com aqueles estudantes e com suas histórias. Nós, professores, pensávamos que tínhamos muito o que contar sobre a biologia, mas percebemos que tínhamos muito mais o que ouvir daqueles estudantes. E não é só porque as histórias de vida com o animal nos pareceram mais interessantes do que as histórias científicas sobre eles, mas porque a história de vida daquelas pessoas eram histórias interessantes.

Não ouvimos só histórias sobre estudantes e animais. Ouvimos sobre suas dinâmicas familiares, seus projetos de vida, suas saudades, seus medos, suas frustrações, suas esperanças. Por meio dos relatos, entramos em contato com uma dimensão muito mais ampla daquelas pessoas do que permite a simplificação de tratá-los como “estudantes”. Nossa admiração por aquelas pessoas cresceu de uma forma tão intensa, que se tornou impossível não transformar nossas práticas, enquanto professores e investigadores, depois dessa experiência. E essa admiração é recíproca. Para aqueles estudantes adultos, ter vivenciado momentos de protagonismo e poder partilhar sua história reforçam os laços entre eles, com o corpo docente e, indiretamente, com a própria escola. O que vivemos serviu para nós como um convite a uma atuação mais engajada em favor da EJA.

Assim, olhando a experiência em uma segunda camada de profundidade, ocorreu o que o Prof. Roberto havia dito, foi a biologia quem mediou nossa relação com aqueles

estudantes. Mas aconteceu uma terceira coisa, que talvez nem mesmo o Prof. Roberto tivesse imaginado, os estudantes também puderam mediar nossa relação com a biologia. Nós não imaginávamos que poderíamos aprender biologia por meio dessa experiência, mas aprendemos muito. Isso se deu pela apropriação de informações que não tínhamos sobre aqueles animais, mas como mostra a lição que Jessuy nos deu sobre a caça, aprendemos biologia de uma maneira muito mais profunda do que a mera apropriação de informações.

A produção textual dos estudantes nos deu outra dimensão para os conceitos biológicos que pensávamos dominar. Ver os animais através dos olhos dos estudantes e das lentes afetivas com que eles observam o mundo permitiu nos aproximar e ressignificar coisas que pensávamos já saber sobre a biologia. Dito de outra maneira, a experiência nos permitiu uma outra forma de “saber a biologia”.

Uma maneira de sistematizar essas três camadas de mediação que vimos na experiência que acabo de relatar seria imaginando um triângulo que tivesse em seus respectivos vértices os professores, os estudantes e os temas biológicos. Mais do que nos vértices em si, nós estaríamos interessados nas arestas, ou seja, nas relações entre esses elementos dois a dois: a relação “estudantes e temas biológicos”, a relação “professores e estudantes” e a relação “professores e temas biológicos”. Agora imaginemos que essas relações são facilitadas, mediadas, pelo terceiro elemento. Assim temos a mediação por parte do professor que aproxima estudantes de temas biológicos, aquela que, a princípio era a única que eu tinha consciência; a mediação por parte dos temas biológicos que aproximam professores de estudantes, aquela para que o Prof. Roberto me chamou atenção; e a mediação por parte dos estudantes que reaproximam professores dos temas biológicos.

A proposta de intervenção que será apresentada nas próximas seções foi desenhada, afinal, com o objetivo de proporcionar aos docentes em formação a oportunidade de ter contato a EJA pelo que ela tem de mais potente. E, para que eles pudessem vivenciar a EJA como espaço formativo complexo, elaboramos um percurso que tentasse reproduzir as três mediações que venho descrevendo até agora. Partimos de um convite a elaborar planos de ensino que dessem a eles a possibilidade de conceber meios para promover a aproximação entre os estudantes da EJA e os temas biológicos. Ao mesmo tempo, colocamos no percurso da disciplina momentos em que a biologia pudesse servir de pretexto para uma aproximação entre eles e os estudantes da

EJA, por meio da riqueza de suas histórias de vida. Por último, esperávamos que ao longo desse percurso, esses docentes em formação tivessem a possibilidade de transformar e transfigurar seu olhar sobre o ensino de biologia e sobre os temas biológicos em si.

5.3 A bússola da PELEJA

Como disse no início deste capítulo, a proposta de intervenção se deu pela concepção e execução de uma disciplina optativa para o curso de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília, em parceria com minha orientadora Maria Luiza Gastal⁴⁷. Essa disciplina foi ofertada no primeiro semestre de 2017, com o nome oficial de “Tópicos Especiais no Ensino de Biologia: Educação de Jovens e Adultos”. Nos bastidores passamos a nos referir a ela como “PELEJA”, acrônimo para “Partilha de experiências e leituras em EJA”. Pensamos na disciplina como um espaço que assume, já em seu nome, uma identidade engajada, inspirada na luta, no enfrentamento e na resistência destes alunos e alunas. Também gostávamos da forma como a palavra soava, como se fosse a contração de “pela EJA”.

Mas, além disso, escolhemos, para o nome da disciplina, três palavras que são caras às visões que tenho defendido ao longo deste texto. “**Partilha**” foi trazida pelo sentimento de comunidade que ela inspira, que pode estar tanto na generosidade de dividir e oferecer algo (como quem partilha um bolo ou uma história), quanto na intimidade de ter algo em comum (como quem partilha uma casa ou um sentimento, por exemplo). Nos dois casos, “partilha” está envolta em uma atmosfera de pertencimento, de participação, de fazer parte de algo e, exatamente por isso, tem a ver com a possibilidade de colocar coisas no espaço comum à disposição e ao alcance de todos. E o que se pretendia colocar no espaço comum eram as experiências que tínhamos na EJA e as leituras que faríamos da EJA. “**Experiência**”, que tenho trazido recorrentemente neste texto, figura também no nome da disciplina por seu sentido em Larrosa (2015), como isso a que estamos expostos e que nos acontece, nos toca, nos atravessa. E “**Leitura**” foi trazida pelo respeito profundo que este trabalho tem pela obra de Paulo Freire e pelo que

⁴⁷ Uma vez que o curso foi conduzido em dupla, eu me refiro às etapas de concepção e execução da PELEJA na primeira pessoa do plural. Contudo, volto a utilizar a primeira pessoa do singular quando passo a me referir à interpretação do material produzido no curso e trazido aqui como parte do arcabouço empírico desta tese.

ele nos ensinou sobre a leitura do mundo (Freire, 2009), sobre a leitura da palavra e sobre o percurso que vai continuamente de uma à outra.

Já que tenho dedicado tempo a mostrar o sentido das palavras com que nomeamos o que fazemos, eu aproveito para esclarecer que de agora em diante, passo a me referir à PELEJA não mais como uma disciplina, mas como um “curso”. Essa escolha nos distancia de uma semântica burocrática, disciplinar, centrada em um conteúdo formal e que pode se confundir com aquela visão de formação como colocar na fôrma, que discutimos no capítulo 3. Pensando na PELEJA como um “curso sobre ser professor de biologia na EJA”, estamos mais próximos da palavra “percurso”, que nos ajuda a lembrar da formação como “um caminhar em direção a si mesmo” (Josso, 2007). Essa escolha nos leva também a pensar a PELEJA de uma maneira mais parecida com o curso de um rio que, como aprendemos com Guimarães Rosa, nos leva a um ponto sempre inesperado na outra margem.

A concepção do que seria o percurso da PELEJA foi para mim, uma possibilidade de artesanaria enquanto iniciante no ofício de formador de professores, a primeira vez em que me coloquei nessa posição de pensar os elementos-chave de um curso, sua sequência, seu material de leitura, o tema das conversas. E essa artesanaria se deu ainda no desafio de entrelaçar a dimensão formativa com a dimensão empírica, ou seja, ao mesmo tempo em que se propôs criar oportunidades de formação, se propunha também criar possibilidades de emergência de um material empírico de onde eu pudesse tornar visíveis os efeitos desses elementos formativos. Josso resume esse esforço de entrelaçar a pesquisa e a formação no conceito de pesquisa-formação: “cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2010. p. 141).

Assim, os elementos-chave que constituem a bússola para PELEJA como experiência de pesquisa-formação estão expostos a seguir:

Convite amplo e aberto

Nas conversas com os docentes em formação, apresentadas no capítulo anterior, vimos serem relevantes as iniciativas que colocam universitários dos semestres iniciais já em contato com a escola e com a atividade docente. Por isso, a PELEJA foi colocada à

disposição dos graduandos em Ciências de Biológicas da Universidade de Brasília, não importando a posição que estivessem no fluxograma.

Além disso, a PELEJA estava aberta tanto aos graduandos do bacharelado quanto da licenciatura. Isso se justifica por termos visto, também nas conversas do capítulo anterior, que convidar graduandos do bacharelado para atividades pensadas pela e para a licenciatura é uma atitude fecunda em dois sentidos. Primeiro, porque dá aos graduandos do bacharelado a oportunidade de se interessarem também pela docência. Segundo, porque vimos que os graduandos que ingressaram no bacharelado mas já desenvolveram um interesse pela docência têm poucas oportunidades de vivenciá-la, uma vez que não são contemplados pelas políticas públicas voltadas especificamente para a licenciatura, como o PIBID.

Algumas pessoas que já haviam terminado sua graduação pediram também para cursar a PELEJA como ouvintes. Nós permitimos, com a condição de que eles não se portassem apenas como ouvintes, mas que participassem ativamente das conversas e da produção de material, colocando à disposição dos outros sua vivência, suas ideias, suas visões.

Assim, a PELEJA acolheu absolutamente todas as pessoas que se interessaram por cursá-la, sem nenhum tipo de restrição e sem a exigência de qualquer “pré-requisito”. A única solicitação que fizemos foi que os interessados preenchessem um formulário de inscrição (Apêndice II).

Tínhamos, portanto, compartilhando o mesmo espaço, participantes no final do fluxograma, que já haviam cursado todas as disciplinas da formação docente, participantes graduados que já atuavam profissionalmente como professores, e participantes iniciantes na graduação, sem qualquer experiência na docência e que sequer haviam cursado as primeiras disciplinas da licenciatura. Foi ótimo que tenhamos conseguido um grupo tão diverso. Em uma iniciativa que aposta na EJA como espaço formador, não haveria maneira mais coerente de entender a riqueza e o potencial que a diversidade tem, do que constituirmos nós mesmos um ambiente plural.

Rodas de conversa

A PELEJA tinha encontros semanais com duas horas de duração cada. Era de se esperar que mantivéssemos nesse curso a opção pelas rodas de conversa, cuja riqueza foi descrita no início do capítulo anterior. Em todos os encontros da PELEJA, nós nos dispusemos em círculo e nos escutamos, nos interrompemos e nos complementamos, e

assim, fomos atribuindo coletivamente sentido aos temas que tratávamos nessas conversas.

Olhando retrospectivamente a experiência da PELEJA do lugar em que estou agora, no momento da escrita deste texto, vejo nas rodas de conversa o que seria o coração desta proposta de atuação na realidade docente. Os outros elementos-chave talvez não tivessem a força que tiveram, se não fosse pela forma como nos constituímos como uma comunidade e a forma como interpretamos coletivamente, o que aconteceu conosco. Foram exatamente as rodas de conversa o elemento que melhor justifica a presença da palavra “partilha” no acrônimo que deu nome à experiência.

Escrita e reescrita de um plano de ensino

O capítulo anterior nos mostrou também, a partir das reflexões de Contreras (2012), que a separação entre concepção e execução está na raiz do processo de proletarização de docentes, que se vêem cada vez mais limitados à aplicação de pacotes didáticos elaborados por instâncias externas. Nós queríamos que a PELEJA fosse um curso de formação que caminhasse na direção oposta a esse processo que leva a uma perda de vista da totalidade e do controle do docente sobre seu próprio trabalho e, assim, à perda de sentido ideológico e moral sobre ele.

Na busca por maneiras de promover uma reconciliação entre concepção e execução do trabalho docente e de nos orientar na direção da construção da autonomia, nós nos fundamentamos naquela experiência, relatada no início deste capítulo, sobre a aproximação entre estudantes da EJA e os temas biológicos.

Optamos portanto por convidar cada participante da PELEJA a conceber um plano de ensino que visasse promover a aproximação entre estudantes da EJA e algum tema biológico de seu interesse. Ao final do curso, os participantes teriam um material que seria útil a sua atuação como professores. Mesmo que nem todos viessem a atuar na EJA, e que o plano seja sobre apenas um tema biológico, a experiência de ter construído um plano de ensino poderia ajudá-los a elaborar outros, sobre outros assuntos, adaptados a outros públicos.

Mas não queríamos que esses planos de ensino fossem elaborados apenas ao fim do curso, na forma de um “produto final”. Nossa proposta era de que eles fossem escritos e reescritos ao longo do curso. Assim, nos primeiros encontros, os participantes trouxeram uma versão inicial do plano de ensino. Após alguns encontros, trouxeram uma segunda versão. E, ao final, do curso, uma terceira, que não nomeamos “versão final”,

justamente porque esperamos que esse plano de ensino continue a ser revisitado, ao longo da trajetória docente do participante, mesmo depois de findado o curso.

De um ponto de vista formativo, pela escrita e reescrita, o plano de ensino ia ganhando forma ao longo do curso, como se essa artesanaria fosse um registro, em pequena escala, do modo com que nós mesmos vamos dando forma às nossas compreensões e ações.

Na outra faceta da pesquisa-formação, olhando para o processo de escrita e reescrita desde o ponto de vista empírico, a comparação entre as três versões me permitiu constatar os efeitos do próprio curso sobre os planos de ensino, tornando visíveis elementos a que eu não teria acesso se optássemos pela entrega de um único plano de curso ao final.

Edição pedagógica

Quando optamos por solicitar que os participantes elaborassem planos de ensino, nos vimos frente a um dilema. Por um lado, se esses planos de ensino fossem individuais, nós proporcionaríamos a cada participante a oportunidade de conceber um plano com "sua cara", ou seja, que partisse de um tema da biologia que tivesse algum sentido para sua trajetória e que contivesse estratégias que refletissem suas preferências didáticas e os valores em que acreditava. Por outro lado, se os planos fossem elaborados em grupo, os participantes poderiam aproveitar o ambiente diverso para ter contato com visões diferentes das suas, impregnando esse trabalho de pluralidade.

Uma saída para esse dilema foi o encontro com os trabalhos sobre documentação narrativa de experiências pedagógicas da equipe do educador argentino Daniel Suárez (Suárez et al., 2005; Suárez, 2017; Ochoa, 2007). O pressuposto é que a escola é um espaço de aprendizagem para todos que nela se inserem, mas muitas dessas aprendizagens ocorrem em situações que escapam à cultura escrita. Nesses trabalhos os docentes em atuação são convidados a produzir documentos pedagógicos a partir do que viveram na escola (Suárez et al, 2005). Por serem relatos indissociavelmente relacionados à experiência que tiveram como indivíduos, não faria sentido que esses documentos não fossem autorais. Ao mesmo tempo, como todo documento de significância pedagógica, esses documentos necessitam passar por revisão e edição. E é aí que está uma das grandes ideias da equipe de Suárez: essa edição e revisão é feita por colegas que também são docentes. Os docentes autores editam e revisam os textos em pares: "*os autores escutam e os escutadores escrevem.*" (Ochoa, 2007. p 7). A esse momento de revisão dos documentos por pares, deu-se o nome de *edição pedagógica*.

A edição pedagógica é portanto um cenário propício para a ampliação das leituras sobre as experiências que os docentes narram:

O momento da edição pedagógica se ampara na comunidade de práticas e discursos con-formada por docentes, e considera: a igualdade entre os participantes, a situação de atenção mútua e os sentimentos de conexão. Estas características provocam relações empáticas onde a presença dos outros é necessária para cada um dos participantes. (Ochoa, 2007. p 8. Tradução minha)

O exercício da edição pedagógica demanda, segundo Suárez (2005), generosidade de ambas as partes: de um autor que é generoso para oferecer sua história a outra pessoa e de um editor que é generoso em escutar atentamente a história do autor e oferecer a ele elementos que o ajudem a torná-la ainda melhor sem que ela deixe de pertencer ao autor. Assim, o colega que está na posição de editor precisa ter uma escuta atenta para ajudar o autor a dizer melhor aquilo que quer dizer. Isso é muito diferente de cair na armadilha de atuar para fazer o autor dizer aquilo que o editor quer que ele diga:

É desejável que os editores pedagógicos cultivem a capacidade de escuta, uma especial sensibilidade para captar o estilo do autor e se colocar nesse estilo antes de sugerir mudanças. Os editores não se comportam como escritores, mas como leitores. Que intuem as potencialidades da experiência que se conta e não estão ditas e promovem a razão de ser dos relatos: contar histórias pedagogicamente significativas. (Ochoa, 2007. p 17)

Dessa maneira, os editores pedagógicos não ferem a autonomia do autor. Pelo contrário, atuam no sentido de potencializá-la, obtendo o melhor documento pedagógico possível. Essa conclusão encontra ecos nas reflexões de Contreras (2012): “*A autonomia não é isolamento e não é possível sem o apoio, a relação e o intercâmbio*” (p. 31).

A edição pedagógica reunia, portanto, as duas dimensões que desejávamos colocar no plano de ensino: por um lado, a dimensão individual, da autonomia e da autoria de um plano de ensino em que os participantes vissem representados seus valores, suas crenças e sua identidade como docentes; e por outro, a dimensão coletiva da partilha, da conversa e da multiplicidade de olhares. Aproveitamos então o modo de fazer que a edição pedagógica havia pensado para a produção de documentos de memória docente e a utilizamos na arteficialidade dos planos de ensino. Assim, definimos que os planos de ensino seriam autorais, mas com as contribuições de edição pedagógica dos demais colegas.

Visitas recíprocas

É complexo o aparato burocrático que comunica a Universidade de Brasília à Rede Pública de Educação Distrital, e há razões para que assim o seja, já que existem termos que precisam ser firmados para garantir a proteção dos estudantes sob a tutela de ambas as instituições. Nós não tínhamos à nossa disposição os instrumentos burocráticos que proporcionassem aos participantes da PELEJA a oportunidade de aplicarem seus planos de ensino em salas de aula da EJA. Porém, no momento em que se deu a PELEJA, eu atuava como docente na EJA e tinha autorização institucional para receber visitas curtas de universitários na escola em que eu atuava.

Nós aproveitamos essa oportunidade para colocar, na sequência de encontros do curso, duas noites de visita à escola. Os participantes poderiam encontrar estudantes e docentes, no espaço e no tempo em que a EJA de fato acontece, a atmosfera noturna da escola. E, nos encontros seguintes, partilhamos nas rodas de conversa o que vimos nas visitas, o que nos atravessou e o que pensamos a partir da experiência da visita.

O fato de eu atuar como docente na EJA em contato direto com os estudantes abria uma outra possibilidade interessante. Eu poderia convidar alguns estudantes da EJA para irem à Universidade e participarem de nossas rodas de conversa. Com isso, nossas rodas de conversa se abririam para uma outra dimensão de encontro com esses estudantes, o de abrir as portas da Universidade para que ela os acolhesse, os escutasse e aprendesse com eles.

Nesse horizonte de reciprocidade, a PELEJA ganhava a possibilidade de conversar com os estudantes da EJA e não mais apenas sobre os estudantes da EJA. Nessas conversas, os participantes entraram em contato com as histórias de vida desses estudantes e puderam perguntar coisas sobre que tipo de aula consideravam mais efetiva, o que esperavam da atuação do professor em determinados casos. Vimos nas entrevistas do capítulo anterior que ter conversado com sua mãe, ex-estudante da EJA, ajudou Vanessa a pensar em sua prática como estagiária, e que essa ajuda poderia ter sido ainda maior se ela pudesse ter tido mais dessas conversas: “(...) *ajudou sim. (...) eu gostaria de ter uma relação de conversar mais com minha mãe. Eu acho que poderia ter ajudado mais*” (trecho 63).

Pensamos que essas visitas seriam importantes do ponto de vista formativo também para os estudantes da EJA. Nesse acolhimento pela Universidade, eles poderiam ganhar a oportunidade de se fazerem ouvir, de entender como suas histórias são importantes e interessantes em um lugar que é tido como um espaço de conhecimento

acadêmico e formal, que, em decorrência da cultura de exclusão e silenciamento a que estão submetidos, pode parecer distante e inalcançável.

Na organização da sequência dos encontros, nós posicionamos as visitas dos estudantes da EJA à Universidade já no início do curso. As visitas dos participantes da PELEJA à escola aconteceram mais próximas do fim do curso, como uma culminância. Foi nessa culminância que os participantes da PELEJA entregaram aos estudantes da EJA que nos visitaram declarações em papel timbrado da Universidade, que atestavam sua participação como palestrantes do curso, em agradecimento ao quanto nos ensinaram.

Além da visita de estudantes, o curso recebeu a visita de três professores experientes na EJA: professor Virgínio, que desenvolve projetos de educação profissional com o público adulto; a professora Edimara que atua há anos como docente e como coordenadora na EJA; e a professora Elisângela que atua na EJA nas prisões.

Registro em Fórum

As gravações e transcrições de todas os encontros da PELEJA produziram um volume de material cuja interpretação se tornaria impraticável. Optamos, portanto, por produzir notas sobre as rodas de conversa e registrá-las em um fórum⁴⁸, à disposição e ao alcance de todos os participantes do curso.

Compartilhamos entre nós esse exercício reflexivo. A cada encontro, um participante ficava responsável por disponibilizar no fórum um breve registro do que aconteceu no encontro. Por meio da caixa de comentários, outros participantes acrescentavam informações ao relato, corrigiam algum detalhe, davam ênfase a algum ponto, ou mesmo comentavam como aquilo lhe tocou de maneira particular.

Aproveitamos o fórum também para disponibilizar o material de leitura, fotos das visitas, textos complementares e reportagens que iam surgindo sobre os temas de interesse do grupo.

Depois de findado o curso, o fórum se tornou aberto, dando a qualquer pessoa que se interesse pela EJA acesso ao material, aos relatos e às discussões que tivemos no semestre.

⁴⁸ O fórum foi hospedado na plataforma de grupos do Facebook <https://www.facebook.com/groups/peleja/> (Acesso em 11 de outubro de 2019).

5.4 Quadro descritivo do material empírico produzido

Formulários de Inscrição

Como vimos, a única exigência que fizemos aos interessados em cursar a PELEJA foi que preenchessem um formulário de inscrição (Apêndice II). Além dos dados pessoais necessários ao procedimento de matrícula, este documento perguntava aos interessados se haviam ingressado pelo bacharelado ou pela licenciatura; o que os levou a procurar o curso; quais contatos já tiveram com a EJA; quais disciplinas relacionadas à educação já teriam sido cursadas; e quais as expectativas em relação ao curso.

Esse material nos permitiu conhecer um pouco do perfil dos participantes, antes mesmo do início do curso. Foi a partir desse documento que tivemos ideia da diversidade do grupo que formamos. Além disso, as experiências prévias e as expectativas que eles traziam com relação ao curso nos ajudaram a orientar e organizar a sequência de encontros, bem como o material de leitura a ser disponibilizado.

Três versões do plano de ensino

Vimos que curso era estruturado para que os participantes produzissem três versões do plano de ensino. Nomeamos a primeira versão de “Versão Zero”, exatamente para que ficasse claro que se tratava de um ponto de partida, livre das responsabilidades e pretensões que uma versão “numerada” poderia dar a entender.

A versão intermediária, “Versão 1” foi produzida após a visita dos estudantes da EJA e após o primeiro ciclo de edição pedagógica. Como será discutido mais adiante, a leitura dessa versão dos planos de ensino dos participantes nos indica aspectos interessantes sobre a forma como eles se apropriaram de alguns elementos que emergiram do curso.

A outra versão, “Versão 2”, foi entregue depois de terminado o curso, após recebermos a visita dos professores que já atuam na EJA e depois de visitarmos a escola. Nós veremos que existem menos diferenças entre esta versão e a versão intermediária, do que entre a intermediária e a versão inicial.

Conversas registradas no Fórum

As notas disponibilizadas no fórum são o elemento mais completo no *corpus* empírico da PELEJA. Foram elas que me permitiram ter uma ideia mais próxima da totalidade da experiência, já que possibilitam uma reconstituição dos eventos e uma apreensão mais clara dos sentidos que esses eventos tiveram para os participantes.

Após ter analisado todo o material empírico da PELEJA, eu tive dúvidas sobre a melhor maneira de apresentar os resultados. Eu poderia, por exemplo, organizá-los segundo a fonte do material, apresentando e esmiuçando tudo o que pude ver nos formulários de inscrição, depois na versão zero dos planos de ensino, em seguida as versões 1 e 2, e por último discutir tudo o que poderíamos apreender dos registros do fórum. Mas além de cansativo, essa fragmentação nos impossibilitaria, ou no mínimo dificultaria, a correlação entre aspectos que dão sentido um ao outro.

Uma outra opção seria organizar os resultados segundo os eixos de análise. Eu poderia traçar discussões sobre como o material se relaciona primeiro com a nossa visão da EJA como infância experiencial; depois com a concepção do ensino de biologia como democratização das maravilhas; e, por último, com a ideia de formação docente como um caminhar em direção à própria forma. Mas não seria justo com um material tão rico, encaixá-lo em categorias tão fechadas. Eu não saberia em qual categoria classificar, por exemplo, a situação em que um participante da PELEJA seleciona para o seu plano de ensino aspectos de um tema biológico que julga serem mais relevantes para EJA, de acordo com o que ouviu do próprio estudante dessa modalidade de ensino. Certamente essa situação pode nos dizer coisas importantes sobre os três eixos de análise e, portanto, se organizássemos a apresentação do resultado por eixo, essa experiência de recorte do conteúdo (e muitas outras) apareceriam repetidamente

A maneira mais coerente que encontrei de apresentar os resultados é partindo das próprias situações vivenciadas na PELEJA e, a partir delas, mostrar o que dizem sobre as ideias, visões e concepções que esta tese se propõe a discutir. Espera-se portanto que o relato das experiências, organizadas em sequência cronológica, do início ao fim do curso dêem uma ideia de que a PELEJA, da forma como aconteceu, é ela própria o principal resultado desta tese. Os elementos de sua concepção estão pautados nas reflexões que fizemos nos capítulos anteriores e, conseqüentemente, o material que ela faz emergir se relaciona de uma maneira tão direta com o que temos discutido, que muitas vezes se torna quase desnecessário que eu indique as conexões.

5.5 Os participantes da PELEJA

Não se pode entender as experiências sem contudo conhecer seus sujeitos. Portanto trago a seguir uma breve descrição dos 16 participantes da PELEJA, elaborada a partir das informações obtidas no formulário de inscrição, na versão zero do plano de

ensino e na roda de conversa do primeiro encontro, que dedicou um tempo considerável à roda de apresentação.

Ana Paula: Já licenciada em Ciências Biológicas, atua como professora de ciências no ensino fundamental regular e cursa o Mestrado em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília, sob orientação da professora Maria Luiza Gastal. Pediu para cursar a PELEJA como ouvinte para ter contato com a EJA e para conhecer mais sobre os possíveis desenhos experimentais da pesquisa em educação científica. Escolheu tratar o tema “bioética” em seu plano de ensino.

Bruno: Cursava o segundo semestre da licenciatura. Procurou o curso por já ter tido contato com a EJA por meio de trabalhos voluntários em sua comunidade e por meio de sua mãe, que foi aluna da EJA. Traz como expectativa que a PELEJA o ajude a enfrentar a diversidade dos alunos que espera encontrar em sala de aula. Escolheu tratar do tema “corpo humano” em seu plano de ensino.

Erika: Apesar de ter ingressado pelo bacharelado, pôde acompanhar de perto os métodos e os trabalhos realizados na EJA porque sua mãe concluiu a educação básica nessa modalidade de ensino. Espera encontrar no curso alternativas para ensinar biologia para alunos de uma faixa etária diferenciada da que normalmente se tem contato. Escolheu tratar do tema “interações ecológicas” em seu plano de ensino.

Giovana: Ingressou pelo bacharelado porque ser professora não era seu “plano A”, até que começou a pensar na educação por inspiração de uma professora de psicologia da educação. Já teve experiência com o ensino fundamental regular, mas gostaria de ter contato com a EJA e com o ensino médio regular antes de se formar. Escolheu tratar do tema “genética” em seu plano de ensino.

Glauber: Já era bacharel, mas cursava a licenciatura paralelamente com o Mestrado em Paleontologia. Já entrevistou ex-alunos da EJA para um projeto da disciplina de Psicologia da Educação. Sua mãe já foi docente na EJA. Escolheu o mesmo tema de seu mestrado em seu plano de ensino.

Iago: Já licenciado em Ciências Biológicas, atuava como professor de biologia no ensino médio regular e em pré-vestibulares. Cursa o Mestrado em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília. Pediu para cursar a PELEJA como participante ouvinte porque espera desenvolver sua dissertação com a EJA. Escolheu tratar do tema “síntese proteica” em seu plano de ensino por seu caráter abstrato e complexo, o que torna muitas

vezes um conteúdo difícil de ser compreendido. Precisou interromper a participação no curso por mudança de horário em seus compromisso profissionais.

Izabel: Realizou os dois estágios supervisionados, em Ciências Naturais e Biologia, com a EJA. Já cursou todas as disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura. Escolheu ingressar no curso por desejar ser docente na EJA. Escolheu tratar do tema “Bioma Cerrado” em seu plano de ensino.

Jean: Apesar de não ter tido contatos anteriores com a EJA, manifestou abertamente sua vontade em se tornar professor. Afirmava saber que a sala de aula é plena de desafios e acredita que um curso dedicado à EJA pode ajudá-lo a “construir uma didática” que o ajude a enfrentar esses desafios. Escolheu tratar do tema “biomas” em seu plano de ensino.

Lucas: Havia tido recentemente seus primeiros contatos com a EJA como participante do PIBID. Esperava encontrar no curso maneiras de tornar as aulas mais atrativas para esse público. Escolheu tratar do tema “genética” em seu plano de ensino.

Maria Eduarda (Madu): Já trabalhava em cursos pré-vestibulares e conhece a importância da EJA pelas pessoas da sua família que tiveram contato com essa modalidade de ensino. Esperava aprender, na PELEJA, a lidar com as particularidades da EJA e a oferecer o conteúdo de uma forma estimulante. Escolheu tratar do tema “Origem da vida” em seu plano de ensino.

Mariana: Se via apaixonada pela docência e pretendia se aprofundar mais ainda na área de ensino de ciências. Esperava ter a oportunidade de vivenciar e de ajudar a valorizar a EJA. Escolheu tratar do tema “zoologia” em seu plano de ensino.

Milla: Durante a graduação, descobriu sua paixão pela docência e procurou experiências que a preparassem para as diversas situações que poderá enfrentar na atuação docente. Pretendia fazer estágio na EJA prisional mas não conseguiu resolver a burocracia a tempo. Escolheu tratar do tema “Botânica” em seu plano de ensino.

Paulo: Já licenciado, pediu para cursar a PELEJA como participante ouvinte porque queria ter tido, nas disciplinas de estágio supervisionado, a experiência de trabalhar com a EJA e não pôde. Algumas de suas tias cursaram a EJA e estavam na faculdade. Escolheu tratar do tema “Evolução” em seu plano de ensino.

Raphael: Como futuro professor, sentia necessidade de experimentar o máximo de possibilidades para poder se qualificar para os desafios da carreira. Sua namorada foi estudante da EJA. Escolheu tratar do tema “citologia e biotecnologia” em seu plano de ensino.

Ravenna: Não esperava ser professora, mas também se apaixonou pela docência. Atuava como professora em uma empresa de aulas particulares. Quando cursou etnobotânica se encantou com o conhecimento que as pessoas podem adquirir com os saberes populares. Sua tia e sua prima eram estudantes da EJA e sua outra tia era docente na EJA. Escolheu tratar do tema “botânica” em seu plano de ensino.

Victória: Apesar de ter ingressado pelo bacharelado, vinha se interessando cada vez mais pela licenciatura. Sua empatia com estudantes jovens e adultos advinha do fato de ter estudado toda a sua vida em escola pública e ter visto as diferenças entre o ensino regular e a EJA. Escolheu tratar do tema “botânica” em seu plano de ensino.

5.6 Os encontros da PELEJA

Como foi dito, a melhor maneira de apresentar a PELEJA e avaliar seus efeitos é tratá-la como uma experiência que nos aconteceu. A seguir, eu relato os eventos da PELEJA organizados por encontro, na forma de um diário de bordo, produzidos a partir da minha memória do que aconteceu, auxiliado pelas notas que produzi ao longo da experiência e pelo o material empírico descrito anteriormente, principalmente os comentários que os participantes fizeram sobre os encontros no fórum do curso. O relato será muitas vezes acompanhado de uma tentativa de dar sentido a essa experiência com com as ideias, visões e concepções que temos desenvolvido ao longo desta tese. Por se tratar de um relato de experiência e da tentativa de dar sentido a ela, peço licença para adotar um tom narrativo ainda mais informal do que este que tenho adotado ao longo desta tese.

Primeiro encontro: Leitura da Carta da Thalissa para Loreni

8 de Março de 2017

No primeiro encontro da PELEJA nós nos acolhemos e nos apresentamos. Pudemos dizer, mais ou menos, de onde viemos, onde estamos e para onde queremos ir. Ouvimos como cada um se apaixonou pela docência e se a licenciatura era "plano A ou

Z”. Compartilhamos quais disciplinas nos tocaram durante a graduação e soubemos que alguns familiares e até que uma namorada, a do Raphael, cursaram a EJA. Os familiares que cursaram a EJA foram a tia e a prima da Ravenna, a mãe da Madu, a mãe do Paulo, e minha mãe. A Madu então disse ter presenciado a forma como “a EJA mudou a vida dessas pessoas”.

Essa foi uma deixa precisa para introduzir o segundo momento do encontro, a leitura de um texto pouco comum nas disciplinas de formação de professores. Loreni, uma das estudantes da escola em que eu atuava, havia se matriculado no terceiro segmento da EJA naquele mesmo semestre em que a PELEJA acontecia. Para celebrar o momento de retomada dos estudos, sua filha Thalissa a presenteou com um caderno. O que Loreni não sabia era que sua filha havia deixado uma carta na primeira página. Foi só quando abriu seu caderno na primeira página, na primeira aula da primeira noite de EJA, que Loreni se deparou com a carta. Por motivos de legibilidade, a carta foi transcrita abaixo, mas a fotografia da primeira página do caderno de Loreni está reproduzida no Anexo 1, onde se pode ter o prazer de apreciá-la pela letra de Thalissa.

Brasília, 24 de janeiro de 2017

Mãezinha querida, hoje é um dia extremamente especial para mim. Receber a notícia de que a senhora fez a matrícula na EJA e vai voltar a estudar encheu meu coração de orgulho e alegria!

Eu tenho certeza de que não será fácil... que a senhora sentirá dores nas costas e nas mãos; que, talvez, terá dificuldade para acompanhar alguma disciplina; que pode pensar em desistir...

Mas, quando a senhora achar difícil, achar que não é capaz, quando sentir alguma dor no corpo, eu peço que se lembre de tudo que passamos juntas no momento mais difícil de nossas vidas... eu peço que se lembre de mim e siga em frente... eu peço que continue por mim e pelo amor que a senhora sente por mim... eu peço que se lembre que foi forte para vencer um câncer e que retomar os estudos poderá até ser difícil, mas, com certeza, será muuuuuito mais fácil do que foi o seu tratamento... eu peço que termine a EJA e não pare; que comece uma faculdade... eu peço que não se esqueça que nunca é tarde para recomeçar e tentar realizar os sonhos que um dia pareciam impossíveis!

Na época em que eu estudava e as coisas eram difíceis, sempre tive vontade de comprar esse caderno. E hoje, é com imensa alegria e gratidão a Deus que eu posso presentear a senhora com ele. Além disso, comprei a menina loira com cabelos ondulados para que sempre que a senhora for à aula recorde-se de mim! EU TE AMO!

Ass: Sua filha Thalissa

Nós choramos enquanto líamos e choramos depois que lemos, compartilhando as histórias de nossos familiares que passaram pela EJA; as dificuldades, os esforços e as alegrias que vêm junto quando se decide retomar os estudos. Ravenna e Milla falaram

sobre o quanto o caderno é um elemento simbólico; que ganhar um caderno novo, em branco, traz a ideia de começo e nos faz pensar no que se tem pela frente.

Na hora, eu me surpreendi com o quanto isso estava alinhado com as discussões que fizemos sobre o sentimento de recomeço que a EJA inspira e com o quanto o caderno em branco pode funcionar como alegoria para o “amanhecer de noite”, que se dá para esses estudantes. Mas surpreendente mesmo foi ver que os participantes traçaram essas relações já no primeiro encontro.

A discussão se seguiu com Milla dizendo que estudantes da EJA, quando evadiram do sistema regular, não foram só privados do conteúdo escolar, mas foram privados de tudo o que a escola traz além do conteúdo. Foram privados inclusive de vivenciarem o prazer de ter um caderno em branco no início do período letivo.

Nos comentários do fórum, Ana Paula postou uma canção composta por Toquinho, que se chama “o Caderno”:

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o be-a-bá.
Em todos os desenhos coloridos vou estar:
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel.
Sou eu que vou ser seu colega,
Seus problemas ajudar a resolver.
Te acompanhar nas provas bimestrais, você vai ver.
Serei de você confidente fiel,
Se seu pranto molhar meu papel.
Sou eu que vou ser seu amigo,
Vou lhe dar abrigo, se você quiser.
Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
A vida se abrirá num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel.
O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer.
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.
Só peço a você um favor, se puder:
Não me esqueça num canto qualquer.

Toquinho

Milla continuou suas reflexões sobre os estudantes da EJA serem privados do que a escola traz além do conteúdo.

Acredito que muitos professores não reconhecem/veem/sabem dessa perda dos alunos, que vai além do conteúdo. Acho que o EJA envolve tanto a inclusão dos jovens e adultos à essa experiência social, quanto a apresentação do conteúdo em si. Muitos professores, por estarem ministrando aulas no EJA, "pulam" alguns exercícios básicos de socialização, reconhecimento do eu, reconhecimento da constituição do ambiente

ao seu redor, pensamento crítico, exercícios de fala/expressão e de ouvir. São atividades que muitos professores não exploram, pois pensam que, com alunos adultos, não é necessário.

Milla

Milla, mesmo sem usar as palavras que eu usei no primeiro capítulo desta tese, reivindica que os professores passem a ver que existe infância na EJA e que não se pode negligenciar esses exercícios de formação por considerarem que os adultos já estão prontos e terminados.

Nós imaginávamos que, em um primeiro encontro, os participantes levantassem questões parecidas àqueles desafios que discutimos na seção 5.1: “como trabalhar o conteúdo com quem passou tanto tempo fora?”, “como fazer o conteúdo caber em tão pouco tempo?” ou “como lidar com a heterogeneidade das turmas?”. Mas as inquietações que surgiram na conversa foram de ordem políticas, sociais, e intimistas em relação à EJA. Isso foi um ótimo prenúncio para o que viria.

Segundo encontro: Edição pedagógica do texto “Meu amanhecer vai ser de noite”

22 de março de 2017

O segundo encontro foi o momento em que recebemos a Versão Zero dos planos de ensino e explicamos como se daria sua escrita e reescrita ao longo do curso. Apresentamos para os participantes o processo de edição pedagógica, com os cuidados e as sensibilidades que ela demanda.

E para vivenciarmos juntos a edição pedagógica, eu ofertei um texto meu. Tratava-se exatamente da seção 1.1 desta tese, que havia sido elaborada algumas semanas antes, para integrar o dossiê de qualificação de tese, e já tinha por título “Meu amanhecer vai ser de noite”. Motivados pelas discussões do primeiro encontro, que olharam para a EJA pela óptica do recomeço e da privação do que a escola traz para além do conteúdo, pensamos que seria um bom momento para essa leitura. Também consideramos que o exercício da edição pedagógica seria uma oportunidade para que os participantes lessem de forma crítica e solidária aquelas reflexões sobre a EJA.

Foi interessante estar na posição de autor de um documento que estava recebendo esse tipo de olhar. Ochoa (2007) defende que, na edição pedagógica, assim como o editor deve ter uma sensibilidade para entender o estilo do autor, o autor também deve se distanciar do texto temporariamente durante o processo:

Quem também deve se distanciar do texto para ver o que não viu nele até agora, é o autor, que passa a se posicionar como seu auto-editor ativo envolvido em tomar poucas decisões. Quando os docentes autores se atrevem a dar esse passo, tomam confiança naquilo que está escrito, recuperam oxigênio para si e para o texto e começam a se dar conta do que podem modificar. O animador da edição é quem promove esse deslocamento, de autor a editor, e toma como estratégia de trabalho um exercício específico: fazer comentários entre pares. (Ochoa, 2007. p 16)

Eu recebi comentários importantíssimos que enriqueceram o texto. Os participantes sugeriram desde trocas de palavras para evitar repetições, até cuidados para que alguns trechos não fossem interpretados erroneamente.

Sobre o trecho em que o texto compara a EJA com aqueles momentos ancestrais em que as pessoas se reuniam à noite em volta da fogueira, Paulo nos lembrou que na maioria das cidades do interior esse hábito continua e as pessoas se reúnem à noite nas calçadas em frente às suas casas para conversar, mesmo sem a fogueira. Paulo achou por bem lembrar que se compararmos a EJA com aqueles momentos em que se reuniam em volta da fogueira, devemos sempre ter em mente que a fogueira não é o professor, mas que ele é só mais um em volta da fogueira.

Madu me advertiu sobre o excesso de ênfase em comparar a EJA com a luz, as cores e o amanhecer. Isso poderia dar margem a um reforço da estigmatização daqueles adultos que não tiveram acesso à escolarização quando crianças, mas tampouco tiveram acesso à EJA quando adultos, ou mesmo quem escolhe não retomar os estudos:

Exaltar a EJA como um programa de resgate pode nos levar à problemática de diminuir aqueles que, da mesma forma, optam por não fazê-lo. Temos que ter o cuidado em zelar com a EJA, em fazer um trabalho que complete, com o saber acadêmico, o saber já existente em cada um daqueles que optam por fazê-lo. Mas respeitando também aqueles que “escolheram outro amanhecer”, em outro lugar que não a escola.

Madu

Com essa contribuição sobre o potencial risco de exagerarmos no enaltecimento da EJA, Madu demonstrou uma maturidade e uma sensibilidade que me faltaram às primeiras versões daquele texto, o de respeitar também quem, por opção ou por falta de opção, não retomou os estudos.

Milla acrescentou que o que a EJA faz (ou deveria fazer) é ajudar a acender o brilho que já existe naquelas pessoas. Ana Paula sugeriu o acréscimo da palavra transgressão a um dos trechos do texto, para destacar o caráter revolucionário que o adulto (ou até mesmo o idoso) manifesta quando retoma os estudos. O que é novidade

quando lembramos que normalmente atribuímos essa rebeldia e essa transgressão como características apenas dos jovens.

A seção 1.1, da forma como figura nesta tese, é, portanto, a versão editada pelos participantes da PELEJA, pelo que sou muito grato. Isso me faz pensar que, se tivesse oportunidade para isso, eu certamente submeteria toda esta tese à edição pedagógica por parte daquelas pessoas.

Terceiro encontro: Primeira visita de estudantes da EJA.

29 de março de 2017

Recebemos a visita de um primeiro grupo de estudantes da EJA: Roger, Zita, Lúcio, Idelfonso, Janaina e Loreni. Sim, Loreni é a mesma estudante cuja carta tínhamos lido no primeiro encontro. Quando aceitou o convite, Loreni mencionou que sua filha Thalissa a levaria à UnB. Eu então estendi o convite também a Thalissa, que se juntou também à nossa roda de conversa do terceiro encontro.

Começamos a visita por mostrar as áreas comuns do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. Os participantes da PELEJA guiaram os estudantes da EJA pelas instalações que compõem o Instituto, explicando o papel de cada uma. Os estudantes conheceram, por intermédio dos participantes da PELEJA, a placa e o jardim plantado em homenagem a Louise Ribeiro⁴⁹.

Chegando em sala, expliquei que naquele encontro iria me abster da condução da conversa, pois era a única pessoa ali que conhecia a todos e todas. Preocupava-me a possibilidade de, inconscientemente, guiar a conversa a pontos em que eu queria que ela chegasse. Assim, a conversa se deu sem que alguém assumisse o papel de conduzi-la.

Todos se apresentaram e Roger se estendeu um pouco mais em sua apresentação. Ele contou que trabalha como gerente de restaurante e comentou sobre um projeto de reaproveitamento de água que desenvolveu e implementou no restaurante. O projeto consiste em aproveitar a água da lava louças para outras finalidades, tais como lavar e promover a descarga no banheiro, e fazer a limpeza do salão do restaurante. Com a ajuda de um amigo, ele montou uma estrutura que coleta, armazena e trata a água com cloro. Depois eles aperfeiçoaram a estrutura e agora a água é esquentada a 70°C e pode ser utilizada para lavar também a cozinha. Roger conta que, com esse equipamento eles

⁴⁹ Estudante do curso de Ciências Biológicas, vítima de um brutal feminicídio em março de 2016. O Jardim plantado em homenagem a Louise é hoje o maior jardim de espécies nativas do Cerrado no mundo.

conseguem economizar R\$ 4.700 por mês. Considerando que todo o equipamento custou por volta de 8 mil reais, no terceiro mês todos os custos já foram cobertos.

É impossível não pensar na quantidade de conhecimentos científicos envolvidos nesse trabalho de Roger. Seria possível organizar o programa de ciências de toda uma etapa da EJA exclusivamente com base no sistema implementado no restaurante em que Roger trabalhava.

A professora Maria Luiza Gastal (que no tom de informalidade destes relatos, vou chamar apenas de Malu) perguntou se Roger via oportunidades de levar esses conhecimentos de fora da escola para dentro dela. Roger contou que, em certa ocasião, deu ao diretor da escola sugestões de melhoria na gestão da cozinha e dos banheiros e que o diretor não levou em conta sua experiência como gerente. Ele nos disse que, nesse momento, “ele se sentiu melhor que o diretor”, no sentido de possuir consciência de suas capacidades e habilidades como gestor mesmo não tendo a formação acadêmica do diretor da escola.

Os participantes da PELEJA perguntaram o que os motivou a retomarem os estudos. Roger contou que voltou a estudar para incentivar o filho que não estava indo bem na escola. Hoje os dois competem para ver quem tira a melhor nota. Contou também que antes de retomar os estudos não pensava em fazer uma faculdade, mas hoje já pensa em estudar engenharia mecânica. Relatou que seu filho estudava numa escola particular e hoje estuda na mesma escola que o pai por considerá-la melhor. Zita nos contou que voltou a estudar por que os filhos dela a matricularam na escola. Hoje ela estuda na mesma escola que os filhos estudaram.

Thalissa relatou que quando incentivava Loreni a retomar os estudos ouvia dela sempre a mesma frase: “Eu sou bananeira que já deu cacho”. Essa frase representa muito bem aquela violência simbólica a que estão submetidos os adultos, que, como discutimos no capítulo 1, se dá pela ausência de futuro e, por isso, ausência de potência. Thalissa comentou que a autoestima da mãe melhorou muito depois que voltou a estudar e que hoje Loreni pretende cursar uma faculdade de gastronomia.

Paulo lembrou nos comentários do fórum que, no momento em que Thalissa falava sobre a melhora na autoestima, Loreni não segurou as lágrimas e elas caíram sutilmente enquanto ouvia a filha. Ele escreveu que queria ter atentado a turma para isso mas ficou com receio de gerar constrangimento em Loreni.

Ouvir sobre o projeto de cursar faculdade de Loreni e Roger acendeu a curiosidade dos participantes da PELEJA sobre os planos dos estudantes para depois que concluírem a EJA. Janaína deseja fazer enfermagem; Lúcio quer fazer um curso técnico; Idelfonso

disse querer fazer o concurso do Departamento de Estradas e Rodagem - DER⁵⁰; e Zita disse que, “se viver até lá”, deseja fazer medicina. Esses projetos e planos futuros que os estudantes compartilharam conosco nos levam a pensar na EJA como um espaço que vai na direção contrária àquela violência simbólica manifestada na frase “bananeira que já deu cacho”. A EJA se coloca como um momento de retomada de futuro e, conseqüentemente retomada de potência. Escutar essa fala nos leva a pensar que o papel da escola é nos mostrar “os cachos que podemos dar”.

Quando perguntados sobre o que pensavam que era uma boa aula, Roger comentou que é aquela que flui, e que às vezes a aula não flui por causa de alguns “alunos problema dos outros turnos” e que são enviados para a noite. Ele disse então, que “muitas vezes esses alunos não querem prestar atenção na aula e atrapalham aqueles que querem”. Janaína concordou dizendo que outra aluna da EJA foi somente em uma aula e nunca mais voltou, pois só havia adolescentes. Loreni comentou que, quando o professor sai, eles colocam música alta em sala.

Milla comentou que ouviu do diretor da escola em que faz a disciplina de estágio supervisionado que a indisciplina desses alunos jovens pode estar relacionada exatamente ao não pertencimento a nenhum lugar. Eles não se sentem acolhidos no ensino regular e tampouco são acolhidos na EJA.

Thalissa também interveio lembrando que, enquanto professores, temos que saber quem são esses alunos problema e buscar conhecer sua história. Porque eles podem ter sido marginalizados a vida toda.

Eu aproveitei que essa questão emergiu das conversas para lembrá-los que eles poderiam tentar buscar alternativas para esse tipo de questão na reescrita das estratégias didáticas do plano de ensino que eles trariam à disciplina.

Quarto encontro: Segunda visita de estudantes da EJA.

05 de abril de 2017

Para o quarto encontro, recebemos outro grupo de estudantes da EJA. Vitor e Cícera, de 24 e 23 anos, respectivamente. Eles não eram, portanto, adolescentes, mas estavam incluídos na parcela mais jovem no espectro diverso de uma sala de aula da

⁵⁰ O Departamento de Estradas de Rodagem tem a função de administrar o sistema rodoviário.

EJA⁵¹. A visita ao Instituto de Ciências Biológicas, inclusive, nem se fez necessário, já que ambos já conheciam a Universidade por já haverem participado das festas no *campus* e terem, em seu círculo social, amigos que cursam a graduação na UnB.

Malu perguntou o que os fez aceitar o convite para participar desse encontro. Vitor respondeu que esse contato com os futuros professores o motivou, pois queria compartilhar as coisas importantes sobre a EJA, principalmente a importância da sensibilidade do professor, que estará lidando com uma grande diversidade de alunos. Vitor disse que muitos professores não têm essa noção e acabam ensinando de forma engessada e crua. Cícera explicou que tem dislexia e déficit de atenção e que a dificuldade de aprendizagem e a falta de compreensão por parte dos professores a levou se excluir do ambiente escolar, o que resultou em sua desistência do sistema regular. Cícera então nos contou que voltou à escola pois viu que “não conseguiria fazer nada sem os estudos”. Vitor explicou que é músico e que se dedica mais à música do que à escola, mas que vê na escola uma possibilidade de cursar faculdade.

Quando perguntados sobre se viam uma separação entre os alunos que acabaram de sair do ensino regular e aqueles que voltaram a estudar depois de certo tempo, Vitor respondeu que a divisão que existe é entre as pessoas “que querem estudar, aqueles que querem mais ou menos, e os que não querem”. Giovana perguntou se, nesses grupos, existiria uma diferença de idade perceptível, ao que Vitor respondeu que normalmente os mais novos tendem a ser menos interessados.

Os participantes perguntaram então se seria eficaz dividir os estudantes por idade ou por facilidade de aprendizado. Cícera pontuou que a divisão por interesse poderia criar um ambiente em que o professor não quisesse dar aula numa turma em que ninguém está interessado, e assim, criar um ambiente desestimulante para o professor e os alunos. Vitor completou dizendo que um acompanhamento psicológico e educativo poderia ser interessante, tendo em vista a diversidade dos alunos, de forma que um grupo de estudantes pudesse auxiliar o outro, de acordo com suas habilidades. Além disso, Vitor comentou que o professor pode dar mais atenção aos alunos que possuem mais dificuldades, enquanto aqueles com mais facilidade na matéria podem pertencer a um grupo de estudos mais autônomo. Explicou que alguns alunos podem se sentir mais confortáveis em trabalhar suas dúvidas com outro estudante do que com o professor.

⁵¹ Seria interessante se pudéssemos ouvir também os estudantes adolescentes que estão matriculados no segundo segmento da EJA. Mas por se tratarem de pessoas menores de idade ficamos preocupados com a possibilidade deles se sentirem como “sujeitos em estudo” caso a relação de horizontalidade, por algum motivo, não fosse percebida por eles.

Nesse ponto, ambos relataram que muitas vezes ajudam outros estudantes em sua turma.

Nos comentários do fórum em que aproveitamos para continuar a conversa e dar sentido ao que ouvimos, Paulo diz ter-se admirado com a maturidade desses dois estudantes jovens. Ele comentou que esse “tempo fora da escola”, que alguns dos alunos do EJA têm, pode ser importante para o crescimento pessoal e para entender melhor a dimensão social da escola. E que esse aprendizado que desenvolvem no período em que estão afastados da escola pode ser o que desperta neles a vontade de voltar. Completou dizendo que não existe, de fato, uma idade certa para fazer algo, e que o importante é estar fazendo aquilo que, naquele momento, faz sentido que seja feito.

Eu esclareci que nós não podemos tomar aqueles grupos que nos visitaram como uma amostra representativa dos estudantes da escola. O fato de terem aceitado o convite e disponibilizado seu tempo em nos visitar já pode ter sido um aspecto que selecionou estudantes com características de generosidade, interesse, empatia e visão crítica da realidade em que estão.

Quinto encontro: Situações problemáticas na EJA.

12 de abril de 2017

As conversas que tivemos nas duas visitas de estudantes da EJA chamaram a atenção para o problema da indisciplina dos estudantes mais jovens. Os próprios visitantes sugeriram alternativas para o enfrentamento dessa problemática: conhecer as histórias desses estudantes para se entender a causa da indisciplina, grupos de apoio, acompanhamento psicológico, atividades de monitoria por exemplo.

Para o quinto encontro, preparei uma pequena lista de outras situações problemáticas com que eu já tive contato, para que pudéssemos partilhá-las nas conversas e propor alternativas. Ao propor essa discussão, eu estava interessado nas visões que os participantes mobilizariam para enfrentar aquelas situações.

PROBLEMA 1 – O aluno que tem baixo rendimento, apesar de muito esforço

O primeiro problema que foi trazido à discussão é o caso em que um estudante é absolutamente assíduo, faz todas as atividades, tem o comportamento impecável, mas não obtém notas que o levem à aprovação. Giovana pontuou que se ele participou com dedicação de tudo o que lhe foi solicitado e, mesmo assim, é reprovado, existe algo de injustiça no processo. É como se disséssemos que a escola não é para ele, uma vez que não há mais nada ao seu alcance que ele possa fazer para obter rendimento. Mas ficou

em dúvida se, simplesmente aprová-lo a despeito das notas, não seria uma condescendência igualmente prejudicial.

Milla indicou que esse problema está ligado às formas de avaliação. Segundo ela, existem métodos avaliativos diversos e alternativos e que, em turmas tão diversas, é necessário ampliar a gama de formas de avaliação para alcançar o máximo de alunos.

PROBLEMA 2 – O aluno que trabalha em regime de escala

Alunos que se enquadram nessa condição perdem aula por demanda de seu trabalho. Porém, muitas vezes, dependem do diploma da EJA para conseguir um conseguir uma melhoria na situação de emprego. O problema disso é que, se a escola não compreende a situação desse aluno e o reprova por falta, ele não conseguirá o diploma e, conseqüentemente, não mudará de emprego.

A título de ilustração, contei a história de uma estudante que tivemos que trabalhava na limpeza de quartos de um motel. A empresa já havia lhe garantido a vaga como recepcionista, uma posição mais confortável e menos insalubre, mas o requisito para a vaga era o ensino fundamental completo. Ela portanto se matriculou no segundo segmento da EJA, mas enquanto trabalhasse na limpeza, precisaria faltar à escola em uma a cada quatro noites, o que excederia o limite de faltas que a legislação permite.

Sobre essa situação, se deu o consenso de que, embora a legislação exija a frequência regulamentar, a EJA deve ser flexível para que o aluno possa conciliar o trabalho com o estudo. Foi sugerido que a escola pudesse ter em seu Projeto Político Pedagógico uma proposta de atuação nesses casos que pudesse, por exemplo, incluir trabalhos que abonassem as faltas, mediante uma documentação que ateste que o estudante trabalha em regime de escala. Alguns dos participantes lembraram também que a inclusão digital seriam uma ferramenta importante no sentido de permitir que mais pessoas pudessem cursar a EJA com qualidade de maneira semi-presencial.

PROBLEMA 3 – “Subir aula”: quando um professor falta e outro adianta a aula

Quando algum professor falta, criam-se longos intervalos entre as aulas. Essa situação recorrentemente faz com que os outros professores tenham que se responsabilizar por mais de uma turma no mesmo horário, aquela que já estava sob sua responsabilidade e que ficou sem aulas. Assim, esse professor se vê obrigado a juntar

duas turmas diferentes na mesma sala-de-aula ou se deslocar entre uma e outra, durante o período da aula.

Houve entre os participantes quem dissesse que o professor deve se recusar a se colocar nessas situações. Mas outros pontuaram que se assim o fizesse, os estudantes poderiam escolher voltar para casa no horário vago, o que inviabilizaria o resto das aulas da mesma forma.

Os participantes passaram a discutir as causas das faltas, a sobrecarga de trabalho que pode causar doenças, a irresponsabilidade de professores que se ausentam sem uma causa justa. Durante a discussão, também surgiu a ideia de que escolas tivessem outras opções de atividades, que pudessem entrar em cena em casos de falta de professor.

Nos fórum, Glauber, que havia faltado ao encontro, fez um comentário em forma de brincadeira, que permitiu pensar nos efeitos positivos da escolha de registrar e disponibilizar as notas sobre os encontros:

Eu não sei se acho muito *top*⁵² ou pouco *top* esses relatos das aulas. *Top* porque eu vejo quanto foi legal a aula, pouco *top* porque eu fico triste por ter perdido a aula.

Glauber

Eu lembrei que os planos de ensino podem ser o lugar em que eles elaboram estratégias de enfrentamento de situações como a que eu mostrei, posicionando-se da forma que julgassem mais adequada.

Sexto, Sétimo e Oitavo encontros: Primeiro ciclo de edição pedagógica

19, 26 de abril e 03 de maio de 2017.

Devolvemos aos participantes a Versão Zero dos planos de ensino que eles haviam entregue no segundo encontro. Sugerimos então que criássemos grupos de edição pedagógica que fossem formados por pessoas que escolheram temáticas diferentes para os planos de ensino. Pensamos que seria mais difícil o distanciamento necessário ao processo se, por exemplo, um participante que concebeu um plano de ensino sobre botânica precisasse editar um outro plano também sobre botânica. Os participantes presentes foram então divididos em quatro grupos.

Grupo 1 – Victória, Giovana, Izabel

Grupo 2 – Raphael, Ravenna

Grupo 3 – Milla, Paulo, Lucas

Grupo 4 – Bruno, Madu, Érika

⁵² Gíria para se referir a algo bom; de boa qualidade.

Os quatro participantes ausentes constituíram posteriormente o quinto grupo.

Grupo 5 - Glauber, Ana Paula, Jean, Mariana

O sexto encontro se dedicou inteiramente à atividade em que cada participante lia o plano dos outros participantes do grupo e sugeria modificações, enquanto ouvia as sugestões dos colegas.

Eu e Malu não nos envolvemos no processo de edição, mas circulávamos entre os grupos escutando partes das conversas. Em certo momento, escutei alguém indicando a falta, no plano de ensino do colega, da descrição sobre como se daria a avaliação daqueles temas. O colega então respondeu “É necessário avaliar?”. Escutei então o grupo discutindo sobre a necessidade de criar meios de verificar se o estudante aprendeu o que o plano se propunha a ensinar, para que pudesse se tomar novas decisões. Nesse momento, escutei o primeiro participante usar uma analogia advinda do fazer biológico: “Ué... é igual fazer uma pesquisa. Você tem que ver o resultado do experimento para saber o que aconteceu”.

Entre o sexto e o sétimo encontro, os participantes reescreveriam o plano de ensino, na forma de Versão 1. O sétimo e o oitavo encontros foram dedicados a compartilhar a nova versão nas rodas de conversa com todos os participantes. Pela leitura dessas duas versões do plano de ensino, observamos que as mudanças entre a Versão Zero e a Versão 1 aconteceram majoritariamente em quatro aspectos.

O primeiro foi um aumento no grau de detalhamento das estratégias didáticas, como podemos ver no plano de ensino de Victória sobre botânica.

Na Versão Zero, Victória nos apresenta a metodologia de forma abrangente e sem aprofundamento:

VERSÃO ZERO

- Apresentação do tema para os alunos. Ver os conhecimentos prévios sobre plantas, (15 minutos);
- Tocar um vídeo sobre fotossíntese e discutir destacando os principais pontos da fotossíntese (20 minutos).

Victória

Na Versão 1, Victória detalha com mais profundidade o que seria essa “apresentação do tema para os alunos:

VERSÃO 1

- Breve introdução sobre a célula vegetal e clorofila (10 minutos);
- Abordagem de fotossíntese, respiração e transpiração com algum vídeo expositivo (10 minutos);

- Tenho interesse em fazer uma prática de transpiração (40 minutos) onde se coloca um galho numa pipeta e expõe o sol para ver a mudança do nível da água, mas não sei se haverá tempo;
- Abordar a diferença de algas e plantas (10 minutos) e, se possível, trazer um microscópio para a observação de amostras de algas de diferentes profundidades (15 minutos) e explicar o porquê da diferença de quantidades de biomassa.;
- Atividade prática sobre flores trazendo diversos exemplares, e explicar suas estruturas e funções no decorrer da atividade com os alunos, e abordar a formação dos frutos (20 minutos);
- Prática sobre feijão e fototropismo (preparação em 15 minutos e análise na semana seguinte);
- Jogo sobre os diferentes tipos de plantas (árvores, arbustos, palmeiras, gramíneas e etc.) (20 minutos);
- **Falar sobre PANC⁵³ e ver os exemplos que os alunos dão, e trazer um livro que mostra receitas e etc.** (20 minutos).

Victória

Além do maior detalhamento, a versão 1 do plano de Victória introduz o assunto das Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC), motivada pela busca de relação entre o conhecimento formal da botânica com o contexto dos estudantes adultos da EJA.

Esse é o segundo aspecto em que a versão zero se diferencia da versão 1, na construção da maioria dos planos de ensino. Além de um maior detalhamento, a nova versão tende a incluir aspectos da aplicabilidade do conteúdo para o público da EJA, ou de atividades que promovam a “conversa”, o “debate” e a “discussão”. Um exemplo disso é o que faz Érika, ao acrescentar ao seu plano de ensino sobre interações ecológicas, uma aula dedicada à “roda de conversa”, a mesma expressão com que temos nos referido aos encontros da PELEJA:

VERSÃO ZERO

Metodologia:

- Exemplificar com situações cotidianas.

VERSÃO 1

Metodologia:

- Aula teórica 1: Ecossistemas e sua composição biótica e abiótica;
- Aula teórica 2: Interações ecológicas entre os seres vivos;
- Aula teórica 3: Interações ecológicas entre os seres vivos;
- Aula teórica 4: O ser humano no ecossistema;
- **Aula 5 (Roda de conversa): Impactos antrópicos e possíveis soluções;**
- Aula prática: visita a um ambiente degradado + Relatório;
- Aula teórica 6: Espécies chaves, bandeira e sua importância;
- Aula teórica 7: Revisão e entrega do trabalho.

Érika

⁵³ Plantas Alimentícias Não Convencionais.

A versão 1 do plano de ensino de Bruno, sobre o corpo humano, também dedica um espaço ao que ele chama de “conversação didática”:

VERSÃO 1

Método de elaboração conjunta por conversação didática sobre o tema, perguntas instigadoras de discussão e de buscas de novos olhares para a questão em estudo.

Bruno

Outro exemplo vem do plano de ensino sobre genética, de Giovana. Na Versão Zero, ela previa começar o conteúdo por uma aula expositiva, ao passo que na Versão 1, ela introduz o conteúdo com uma atividade de sondagem:

VERSÃO 1

Começar a aula perguntando aos alunos se eles sabem o que é o material genético e se alguém já viu em algum lugar. A partir das respostas, introduzir e explorar os conceitos de material genético (DNA, cromossomo e gene) com a ajuda de um modelo didático de um DNA e com a execução da extração caseira do DNA do morango.

Giovana

O terceiro aspecto é que alguns participantes cujos planos já possuíam, na Versão Zero, aulas dedicadas a aspectos do conteúdo que são aplicáveis ao contexto da EJA, optaram por posicionar essas aulas no início da abordagem. É o caso por exemplo de Ravenna, que já tinha, na versão inicial de seu plano de ensino de botânica, uma aula dedicada a plantas medicinais. Porém, essa aula estava prevista no fim do cronograma e a versão 1 as posiciona no início:

VERSÃO ZERO

Aula 1 – Briófitas e Pteridófitas:

Características;

Reprodução.

Aula 2 – Gimnosperma:

Características;

Reprodução.

Aula 3 – Angiospermas:

Características;

Reprodução.

Aula 4 – Fisiologia vegetal:

Célula vegetal;

Cloroplastos;

Fotossíntese.

Aula 5 – Aplicações:

Medicina natural.

VERSÃO 1

Aula 1

O objetivo dessa aula é recolher exemplos de plantas medicinais que os alunos conhecem;

Introduzir o assunto com as plantas que podem ser usadas na medicina;

Maneiras como elas podem ser usadas: chá, pomada, tintura, sopa, suco, etc.

Ravenna

Essa alteração na sequência pode sugerir uma mudança da visão desses participantes, quebrando a hierarquia dos saberes da ciência sobre os saberes advindos do universo prático dos estudantes. Na nova versão, a aula começa pelo que os estudantes têm a dizer antes mesmo que o participante exponha o que a ciência tem a dizer. Essa postura receptiva e respeitosa com os saberes dos estudantes pode ser lido como um efeito formativo da PELEJA.

O quarto e último aspecto observável nos planos de ensino é que muitos participantes diversificaram os métodos de avaliação entre uma versão e outra. Muito provavelmente influenciados pelo quinto encontro, em que esse assunto surgiu como resposta ao problema dos estudantes com baixo rendimento, mesmo tendo muita dedicação. O plano de ensino de Raphael, sobre citologia e biotecnologia, é talvez o exemplo mais evidente disso:

VERSÃO ZERO

Avaliação: Prova na primeira e na última aula, a primeira não terá caráter de nota, apenas servirá para observar os conhecimentos prévios em biologia dos alunos.

VERSÃO 1

Prova na primeira e na última aula, a primeira não terá caráter de nota, apenas servirá para observar os conhecimentos prévios em biologia dos alunos. **Usar as pesquisas dos alunos para avaliar o comprometimento deles com a matéria, respeitando as limitações de cada um. A avaliação também levará em conta a frequência de cada aluno na aula.**

Raphael

Raphael opta por incluir na avaliação uma verificação do comprometimento e da frequência dos estudantes e ainda chama atenção para o fato de que espera com isso respeitar as limitações de cada um. Ravenna, em seu plano de ensino, também modifica o tópico de avaliação para dar aos estudantes a possibilidade de escolher o método avaliativo que julgarem mais conveniente:

VERSÃO ZERO

*Avaliação
Prova;
Participação nas aulas;
Trabalho.

VERSÃO 1

*Avaliação

Seria dada aos alunos a opção de escolher entre o método avaliativo, que poderia ser: dois tipos de prova, uma objetiva e uma discursiva, onde **cada aluno escolheria a que se sentisse mais à vontade para resolver.**

Trabalho:

Opção 1: trazer uma semente ou muda de alguma planta medicinal para colocar na horta (ideia previamente conversada com a diretoria) e apresentar sobre a planta escolhida;

Opção 2: escolher uma planta medicinal e falar sobre ela para toda a sala.

Ravenna

Dessa maneira podemos ver alguns traços deixados pelos encontros da PELEJA no caminho formativo de seus participantes.

Nono encontro: Visita dos professores Virgínio e Edimara

10 de maio de 2017

Neste primeiro encontro em que recebemos docentes da EJA em nossas rodas de conversa, eu solicitei que os próprios participantes explicassem a proposta do curso. Giovana se encarregou dessa tarefa, explicando o que já havíamos discutido até então na disciplina, dando destaque à visita dos estudantes da EJA, e explicando que, segundo ela, a visita deles traria o outro lado da moeda: a visão de professores da EJA. Ravenna complementou dizendo que o curso tem como objetivo também aprender coisas com a EJA que pudéssemos levar para o Ensino Regular, indo na contramão do senso comum.

A professora Edimara foi a primeira a nos contar um pouco de sua história. Ela falou sobre o desafio que é para o professor recém-formado “não ser engolido pelo sistema”, pelo comodismo institucionalizado nas escolas, principalmente nas de EJA, e que ela vivenciou esse desafio. Contou-nos que chegou “cheia de sonhos” na escola, mas que acabou sendo “ilhada” porque ninguém mais compartilhava de suas ideias. Nesse sentido, ela destacou a importância de iniciativas como a da PELEJA que trazem de volta para o debate as ideias e visões da EJA em que ela acreditava, tirando-a dessa situação de ilhamento. Ela descreveu um pouco dessa visão, que consiste numa relação mais horizontal entre professor e aluno, em oposição à tradicional verticalização nas relações de ensino. Reforçou o que vínhamos discutindo sobre o acolhimento das histórias de vida dos estudantes, das experiências e dos conhecimentos prévios ao conhecimento aprendido na escola. Também nos contou sobre as dificuldades em lidar com o

inesperado, que são as individualidades e experiências dos alunos, e sair da zona de conforto de elaborar as aulas de forma “padronizada”.

Em seguida, o professor Virgínio nos narrou sobre sua vasta experiência na Secretaria de Educação do DF, onde pôde atuar em áreas de periferia e de grandes dificuldades. Também contou que atualmente é coordenador de projetos de Educação Profissional do CESAS⁵⁴ e falou um pouco sobre as unidades que são voltadas para o ensino profissionalizante de jovens e adultos, nas quais há uma diversidade muito grande em vários aspectos, seja de faixa etária, seja de experiências de vida ou facilidades e tempos de aprendizagem. Ali, ele pôde conhecer uma realidade desafiadora ao seu papel de docente, que lhe fez questionar como um professor pode se tornar um agente de mudança nessas situações, como pode fazer diferença na vida daquelas pessoas. Foi interessante ver que, mesmo um docente com tanto tempo de docência, também considera a EJA um espaço desafiador e, exatamente, por ser desafiador, nos permite ver a importância do papel de professor.

Virgínio fez uma analogia entre o ambiente escolar e os ecossistemas naturais para dizer que sua forma de abordar os problemas educacionais é similar à gestão ecossistêmica, que entende que alterações em fatores-chaves do ambiente são responsáveis por mudanças em outros níveis. Segundo ele, nesses ecossistemas escolares, os principais pilares de sustentação são os professores e a Secretaria de Educação. Esta última, provendo os recursos e meios para os ecossistemas, e os professores os mediadores das relações ecológicas.

Ele nos contou sobre as oficinas de empreendedorismo para mostrar como a educação profissional pode ser um instrumento de igualdade social (de gênero). Em uma dessas oficinas, os estudantes criaram uma barraca de venda de tapiocas, que pôde preparar alunas e inseri-las num mercado de trabalho, trazendo uma fonte adicional de renda para seus lares e colocando-as em posição de igualdade no lar.

A professora Edimara aproveitou o exemplo para defender que a EJA, ao mesmo tempo em que deve ser acolhedora, deve também responder ao desafio de preparar o estudante para competir por vagas, de igual para igual, com qualquer outra pessoa, no vestibular e no mercado de trabalho.

Ao escutar isso, Milla fez um desabafo quanto às dificuldades que tem encontrando na elaboração de seu plano de ensino. Ela disse não saber como ser completamente aberta às experiências dos alunos e suas sugestões (aberta ao imprevisto e

⁵⁴ Antigamente, “Centro de Ensino Supletivo da Asa Sul”, e hoje, “Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul”.

desconhecido de cada dia de uma sala de aula) e, ao mesmo tempo, atingir um determinado objetivo de ensino no curto tempo oferecido pela EJA. Com seu desabafo envolto em angústia, Milla acabou por dar mostras de que de fato viveu a complexidade da experiência de tentar produzir um plano de ensino ciente das dificuldades da EJA.

O professor Virgínio compartilhou conosco seu modo particular de elaboração que consiste em três perguntas: “Qual é ou como é a vida do aluno?”, “o que é importante para o aluno saber para essa vida dele?”, e “O que é complementar para isso?”. Portanto, segundo ele, o professor deve primeiro conhecer a realidade do aluno, depois saber o que é importante para gerar mudanças na vida do aluno e, então imaginar o que auxiliaria o aluno a atingir esses objetivos de mudança. O professor Virgínio disse que não se vê como professor da escola, nem professor da Secretaria de Educação, nem mesmo professor de biologia, mas se vê como professor do aluno.

Talvez o pensamento que melhor resume a importância desse encontro com outros docentes da EJA tenha sido essa fala do professor Virgínio: “não podemos mudar toda a vida de um aluno numa matéria só, mas a gente pode e deve fazer o melhor que nos cabe. Nem tudo é perfeito, mas pode ser ajustado. O papel do professor, é ajudar as pessoas a projetar suas vidas”.

Décimo encontro: Organização dos conteúdos de Ciências Naturais e Biologia na EJA 17 de maio de 2017

Foi apenas no décimo encontro que conversamos sobre a forma como a EJA está estruturada. Nessas rodas de conversa, eu reproduzi na lousa o quadro comparativo entre a EJA e o sistema regular com que abrimos este capítulo da tese (Imagem 2).

Aproveitamos que as etapas da EJA estavam na lousa, à vista de todos e dispusemos os conteúdos de biologia em cada uma das etapas da EJA, da maneira como sugerem as orientações curriculares da Secretaria de Educação (Distrito Federal, 2013). Os participantes se admiraram com a quantidade de conteúdo prevista para cada semestre. Seguimos então com o exercício de avaliar essa disposição: ela nos parecia adequada? Se fôssemos livres para escolher a disposição, que julgáramos melhor, que mudanças faríamos? Poderíamos retirar algum conteúdo?

Todas as vezes em que eu perguntava se poderia retirar algum conteúdo, um debate acalorado se iniciava, e sempre chegava à conclusão de que não, de que "aquele" conteúdo era demasiado importante para ser retirado. Possuíamos argumentos fortes para defender a permanência de todos eles. Todos tinham alguma relevância na compreensão que se deve ter de si e do mundo e todos eles eram importantes para a

compreensão de algum outro conteúdo que viria depois. Mas, ao mesmo tempo, sabíamos que na prática seria impossível tratar todos os temas no curto tempo da EJA.

Discutimos então se era mais aceitável não cumprir o currículo inteiro por falta de tempo, ou não cumpri-lo inteiro por haver selecionado os conteúdos. Nos dois casos, conteúdos importantes ficariam de fora. A diferença é que no primeiro caso, ficaria de fora o que aleatoriamente foi deixado para o final e, no segundo caso, ficaria de fora aquilo que, após muita reflexão, foi considerado menos relevante para aquele contexto.

A discussão se seguiu outra, a respeito de como julgar se um conteúdo é relevante ou não em um contexto. Milla colocou que tem dificuldade em trabalhar zoologia devido à impressão de não pertencimento de alguns dos filos trabalhados (poríferos, cnidários, por exemplo) para nós que vivemos no Cerrado. Malu nos lembrou que o contexto do aluno vai muito além do seu cotidiano, pois se o contexto do aluno é limitado ao seu cotidiano, o ensino corre o risco de ser uma confirmação de seu destino, e não uma forma de abrir caminhos a outros destinos que ele queira, ou não, escolher.

Conversamos sobre a necessidade de se entender bem o que cada conteúdo pode trazer ao aluno. Nós estudamos poríferos e cnidários, apenas para entender esses organismos ou porque eles nos ajudam a ter uma compreensão ampla da diversidade de organismos? E se a conclusão é pela segunda opção, é estritamente necessário estudar poríferos e cnidários para desenvolver uma compreensão ampla da diversidade?

Não chegamos a um consenso e, mais uma vez, dissemos que cada participante tinha, no seu plano de ensino, a possibilidade de ver representada a sua posição naquela discussão. Esse foi um exercício interessante no sentido de compreendermos a necessidade de refletir criticamente sobre os temas biológicos que tratamos no ofício de professor de biologia.

A discussão provavelmente teria sido ainda mais fecunda, se apresentássemos aos participantes da PELEJA os argumentos de Thomas e Durand (1987), à luz das críticas de Millar (2003), aos moldes do que fizemos no capítulo 2. Poderíamos nos perguntar, em uma das rodas de conversa, por exemplo, Como se justificaria por exemplo a inclusão de poríferos e cnidários, pelos argumentos econômico, de utilidade, democrático, social e cultural? Abrir mão de trabalhar esses dois grupos de animais em salas de aula da EJA seria privar os estudantes de uma “via de acesso à beleza” ou da possibilidade “de criar maravilhas”?

Décimo primeiro encontro: Visita da Professora Elisângela

31 de maio de 2017

A visita da professora Elisângela foi um dos momentos mais marcantes do curso. Elisângela é gestora da EJA nas prisões e trabalhou por anos como professora de biologia para estudantes adultos encarcerados. Elisângela nos contou que sua mãe também foi aluna da EJA e que, por isso, esta modalidade também faz parte de sua história. Disse ainda que a EJA nas prisões tem um espaço restrito e muito pouco conhecido.

Os participantes fizeram uma ampla gama de perguntas. Izabel perguntou sobre o comportamento dos alunos dentro desse sistema prisional, se eles veem um futuro pra si. Ravenna perguntou como é a experiência para o professor, se é difícil, se os alunos são respeitosos. Glauber disse que sua dúvida está mais relacionada aos estudos extra-classe, se eles existem e como são.

Elisângela começou por esclarecer que a pena dessas pessoas é privativa de liberdade mas não as priva do acesso à educação, que é um direito constitucional extensivo a todos os cidadãos. Explicou que existem certos cuidados que devem ser tomados quanto à segurança, razão pela qual as salas de aula são um espaço com uma grade onde alunos e professor ficam trancados (juntos), durante toda a aula. Não há presença de guardas no interior da sala de aula e o ambiente não pode possuir ferros, vidros, calendários, objetos pontiagudos, soltos ou que representem perigo. Os materiais geralmente são levados pelo professor e devem ser contados e recolhidos ao final da aula.

Aproveitou para responder a pergunta sobre atividades extra-classe e explicou que alguns presídios permitem o estudo na cela, bem como que o aluno leve cadernos ou a carga da caneta para escrever, mas que essa decisão varia de presídio para presídio, justamente pelo perigo que pode se tornar. Giovana questionou se eles teriam acesso à internet e a Elisângela respondeu que existem alguns cursos de computação, mas o acesso a internet é totalmente proibido.

Ressaltou que os alunos são respeitosos e prestam atenção na aula, que poucas vezes teve problemas com o comportamento e que eles costumam valorizar bastante o professor, exatamente pelo fato de que o educador é, muitas vezes, a única pessoa que "ainda acredita neles". Contou que alguns procuram a escola por interesse no que ela tem a oferecer em termos formativos, mas que é comum que outros procurem os estudos por

receberem remição de sua pena⁵⁵. Nessa situação é papel do professor conquistar esses alunos, procurar entender a situação difícil em que eles se encontram e não desistir deles.

Giovana perguntou se todos que estão no presídio têm acesso a essa educação, Elisângela explicou que todos possuem esse direito, mas que somente 10% têm acesso a ela, sendo que a população de detidos no DF é de quase 15 mil pessoas⁵⁶. Dessa forma, os presidiários que conseguem as vagas tendem a se comportar impecavelmente, sob risco de perderem oportunidade a um acesso tão restrito.

Elisângela contou que no começo de seu trabalho nas prisões sentia muito medo, e que algumas pessoas a chamavam de “louca” por permanecer presa em uma cela com criminosos. Ela nos revelou que o professor sequer tem acesso à ficha criminal de seus alunos, exatamente para que se tenha sempre em mente que, para o professor, aqueles são alunos e, não bandidos ou criminosos.

Elisângela contou sobre uma ocasião onde os professores, em conjunto com a diretoria do presídio, organizaram uma formatura simbólica. Os professores obtiveram autorização para levar becas, de modo que os formandos pudessem tirar uma foto para a família. Explicou que muitos não sabem como é uma formatura e que aquela conquista foi uma oportunidade de dar orgulho e esperança também para os familiares dos presidiários. Relatou que foi um dia emocionante e defendeu que é preciso lutar para continuar conquistando cada vez mais esses espaços e enfatizou que oportunidades como essa dependem, muitas vezes, de quem está na direção do presídio. Acrescentou que a educação no presídio é uma luta constante devido ao impacto positivo que tem sobre a vida dos presidiários. Muitas pessoas, até mesmo no interior do sistema, julgam e limitam oportunidades baseadas na ideia preconceituosa de que quem está preso não merece nada. Contou que algumas unidades arbitrariamente proíbem até mesmo o empréstimo de livros aos alunos encarcerados, e que é preciso ter paciência e diálogo para mudar isso.

Elisângela contou emocionada sobre o projeto Fest Arte (Festival de Arte e Cultura), em que os alunos presidiários apresentam peças, poemas, artesanato. Paulo

⁵⁵ A Lei de execuções penais (nº 7210/1984), em seu artigo 126 prevê remição de um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar. O tempo a remir em função das horas de estudo é acrescido de um terço no caso de conclusão do equivalente ao ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena.

⁵⁶ Essas informações constam no Plano Político Pedagógico do Centro Educacional 01 de Brasília, a instituição responsável por ofertar EJA nas prisões do DF, disponível em <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/PPP-CED01Bras%C3%ADlia-CREPP.pdf> (Acesso em 10 de outubro de 2019).

perguntou qual o tema das apresentações e que história eles contam. Elisângela explicou que, na última edição, o tema era “você ainda tem sonhos”, e nos mostrou alguns relatos e depoimentos contando como o Festival mudou a visão que eles têm de si.

Giovana, inspirada nas discussões do encontro anterior, perguntou como Elisângela relacionava o conteúdo da biologia com a realidade no presídio. Elisângela respondeu que, de fato, existem as orientações curriculares como base, mas que ela se permite certa liberdade para tomar decisões. Revelou que, em geral, pergunta o que os alunos já estudaram e o que conhecem ou gostariam de aprender. E prepara as aulas com base em suas respostas. Comentou que o conteúdo mais solicitado é corpo humano.

Elisângela descreveu com muita emoção sua experiência, nos incentivou como educadores, e reafirmou a importância da EJA como semente de esperança para que esses jovens e adultos se percebam como pessoas capazes de aprender e de serem plenamente felizes. Ela defendeu que, nesse processo, o professor é um agente transformador.

No fórum, Milla fez um comentário precioso: “Na prisão, a escola é vista como um caminho para a liberdade, mas aqui fora a escola é vista como prisão”.

Décimo segundo encontro: Segundo ciclo de Edição pedagógica dos planos ensino 7 de junho de 2017

Os participantes se reuniram nos mesmos grupos formados no sexto encontro para, mais uma vez, se dedicarem ao exercício da edição pedagógica. Agora, o objetivo era revisar a Versão 1 e aproveitar a edição sugerida pelos pares para produzir a terceira versão, chamada de Versão 2.

Foram poucas as mudanças observáveis entre a Versão 1 e a Versão 2. Chamaram a atenção as mudanças no plano de Madu, que incluiu no tópico de avaliação uma pergunta sobre o conteúdo que mais marcou o estudante:

VERSÃO 1

Pontuar participação e pesquisa dos conceitos. Na quarta aula passar um teste, com consulta, com questões-problema, duas questões abertas, das quais eles escolhem uma para responder e questões de V ou F com fator de correção.

VERSÃO 2

O teste seria de múltipla escolha, com duas questões abertas, sendo uma delas com pontuação extra com a seguinte pergunta: “O que lhe chamou mais atenção nesta matéria?”, com a intenção de saber melhor o que agradou o aluno e dando-lhe a oportunidade de falar sobre o que ele mais aprendeu, valorizando seu conhecimento.

Com essa opção, Madu esperava valorizar o conhecimento do estudante, ao mesmo tempo em que obtinha informações que poderiam ser úteis a seu processo de tomada de decisão como professora.

Outra mudança interessante entre a Versão 1 e a Versão 2 ocorreu no plano de ensino de Glauber, que adotou o modo de fazer apresentado pelo professor Virgínio em sua visita e lhe concedeu os créditos:

VERSÃO 2

Além dessas motivações, o intuito deste plano é o de trabalhar três habilidades/competências que são úteis na realidade de vida dos alunos. Similar ao exemplo dado pelo Virgínio. Estas habilidades seriam: a leitura e interpretação de mundo, a percepção de dimensões/escalas e a sistematização/organização de ideias.

Glauber

Glauber então utiliza essas três habilidades para formular um jogo-problema com o curioso nome de “Pal-Eu-Ontólogo”, que além de tentar reproduzir as situações de uma investigação paleontológica, também reproduz as limitações de recurso em que elas se dão:

VERSÃO 2

Pal-EU-ontólogo - a ideia por trás do jogo é que a turma/aluno seja um paleontólogo num jogo progressivo, ele começaria no trabalho de campo - coletando fósseis, identificando camadas – idades geológicas – de acordo com pistas/instruções deixadas no campo, desenvolvendo a habilidade de leitura e interpretação de mundo/texto e entendimento de escalas. Entretanto, como bom paleontólogo brasileiro, tem recursos limitados e precisa tomar decisões, o que levar do campo para o laboratório? Para isso, ele precisa saber organizar a sua logística de campo, bem como definir prioridades no campo, objetivos de sua expedição, etc., como um bom organizador de ideias. Por fim, após levar seus fósseis para o laboratório, o paleontólogo teria que preparar seus fósseis e identifica-los, também desenvolvendo sua habilidade de organização de ideias e de leitura e interpretação.

Glauber

Ressalta-se também o plano de ensino de Ravenna cuja versão 2 passou a incluir a visita de um raizeiro para compartilhar conhecimentos populares sobre as plantas. Isso pode indicar que Ravenna se apropriou das visitas que tivemos na PELEJA, como um elemento que passou a fazer parte do seu repertório como docente.

Décimo terceiro e último encontro: Comentários sobre as visitas à escola e Leitura da Carta de Loreni aos participantes do curso

28 de junho de 2017

No último encontro da PELEJA, organizado na forma de confraternização, conversamos brevemente as visitas que fizemos à escola alguns dias antes. Depois de conhecermos as instalações da escola guiados por alguns dos estudantes que nos visitaram, sentando no banco do pátio da escola e deixando que a escola acontecesse ao nosso redor. Alguns alunos vinham nos cumprimentar e conversavam um pouco conosco. Seu Geraldo disse que retomou os estudos para acompanhar seu filho adolescente e que acabou por ultrapassá-lo. Andrea contou que descobriu que estava grávida por causa da aula de ciclo menstrual. João nos contou que se apresentou montado de *drag queen*, em uma peça da escola, e foi hostilizado por um dos professores depois disso. O diretor da escola nos contou sobre as dificuldades de se obter recursos para manter a EJA funcionando na escola. Mas a parte mais importante da visita foi poder entregar aos estudantes que nos visitaram as declarações de conferencistas na UnB.

Em um segundo momento, fizemos um balanço do curso com cada participante compartilhando o que mais o que mais tocou. A leitura da carta de Loreni, no primeiro encontro, as visitas dos estudantes da EJA e a visita da professora Elisângela foram os acontecimentos mais citados como experiências transformadoras da disciplina. O encontro considerado o menos significativo foi o décimo, em que discutimos o conteúdo da biologia o que, nos leva a pensar que os participantes foram mais transformados pelo encontro com a dimensão experiencial da EJA do que com as reflexões sobre o conteúdo e sobre como ministrá-lo. Isso é coerente com a percepção advinda da leitura do material empírico da PELEJA, em que muito mais coisas emergiram das notas sobre as rodas de conversa dos encontros do que dos planos de ensino, mesmo se consideradas suas três versões. Isso encontra coerência também com uma passagem peculiar em que Paulo Freire poderia ter usado como exemplo qualquer outra disciplina, mas escolhe exatamente a Biologia: “E não se diga que, se sou professor de Biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar Biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política” (Freire, 1992, p. 74). A PELEJA se alongou muito mais sobre essa trama referida por Paulo Freire do que sobre os assuntos biológicos em si.

O final do último encontro foi dedicado a duas surpresas. A primeira foi a distribuição aos participantes da PELEJA de camisetas (Anexo 2) que traziam no peito a ilustração de Fernando Lopes, com que abrimos o primeiro capítulo desta tese. Foi um agradecimento meu pela importância que aqueles sujeitos tiveram em minha formação como professor, como pesquisador e como formador de professores.

A segunda e mais importante surpresa foi a leitura da carta⁵⁷ que Loreni escreveu em agradecimento aos participantes da PELEJA transcrita seguir:

Brasília, 27 de junho de 2017

Queridos alunos Ana Paula, Breno, Érika, Giovana, Glauber, Iago, Izabel, Jean, Lucas, Madu, Mariana, Milla, Paulo, Raphael, Ravenna e Vitoria, fico muito feliz em saber que todos vocês ESCOLHERAM essa belíssima profissão, que é ser professor... Meus parabéns por essa nobre profissão!

Como aluna da EJA e, mais ainda, como uma aluna da 53 anos de idade que teve pouquíssimo acesso a ensino de qualidade, tive bastante dificuldade para escrever essa cartinha, por isso minha filha me ajudou.

Gostaria de dizer que fiquei muito feliz em ser convidada para participar de uma aula na UnB. Me senti valorizada como aluna e como ser humano durante a conversa que tivemos naquela tarde! Muito obrigada!

Também quero agradecer a oportunidade de tê-los conhecido e, de certa forma, poder ter contribuído para a formação acadêmica de vocês.

Ainda como aluna, eu gostaria de pedir para que, quando vocês estiverem na posição de educadores, seja de crianças, adolescentes ou adultos, nunca percam a paciência e a empatia com seus alunos...

Acredito que um professor precisa exercer o dom da empatia para conseguir tocar o coração dos seus alunos, principalmente dos alunos problemáticos. Eu sei que se colocar no lugar do outro é uma coisa muito difícil de ser praticada, mas para mim a empatia é essencial para se ter e se manter a harmonia dentro da sala de aula. Também acho que um bom professor precisa chamar a atenção do aluno ou classe inteira quando for necessário. Regras são importantes para que os alunos mantenham o respeito pelo professor.

E por último, eu tenho certeza de que um bom professor será aquele que AMA o que faz, que AMA ensinar, mesmo diante de todas as adversidades dessa profissão.

Mais uma vez, PARABÉNS pela DECISÃO de se tornarem professores!

Assinado: Loreni Kunz Velter

⁵⁷ A reprodução da carta se encontra no Anexo 3.

Capítulo 6

Amanhecer de noite nas terras do relógio suíço

6.1 Genebra enquanto cidade educadora

Uma parte importante da teia interpretativa que esta tese se propõe a tecer entre a Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Biologia e Formação Docente aconteceu durante uma estadia de um ano na Universidade de Genebra, na Suíça, pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁵⁸.

Genebra foi escolhida como destino por um vínculo de admiração que combina o que a cidade representa para a Escola Pública, para as Ciências da Educação, para a Formação de Adultos, para os estudos de discurso e pelas pesquisas com narrativas autobiográficas.

A Universidade de Genebra tem uma história de quatro séculos e meio de dedicação ao ensino e à pesquisa. Com o nome de “schola genevensis”, foi fundada em 1559 por iniciativa dos reformistas João Calvino e Teodoro de Beza como um centro de produção e de difusão das ideias humanistas que emergiam à época. No que se refere às reflexões sobre educação, Jardimino (2011) nos esclarece que já existia, nas concepções educativas de Calvino, a visão de que Genebra deveria se tornar uma cidade educadora e que a instrução deveria ser uma obrigação para todos os cidadãos e um dever da administração da cidade:

Se não podemos falar de uma Pedagogia de Calvino, podemos, no entanto, falar de uma Filosofia educacional e de um empreendedorismo no projeto educativo da Reforma, anunciado como princípio desde quando escreveu as ordenanças, na qual via a necessidade de lançar a educação como a ‘semente para um tempo vindouro e preparar a juventude para o ministério e para o governo civil’ . (p. 7)

⁵⁸ PDSE - CAPES Edital nº 19 de 2016.

Segundo o autor, um dos resultados práticos da Reforma para a cidade de Genebra foi o estabelecimento de sistemas de escolas controladas e parcialmente mantidas pelo Estado, em que existiria, inclusive, segundo algumas referências, uma escola para meninas, da qual pouco se sabe. Assim, a filosofia educativa de Calvino em Genebra teria contribuído com os rudimentos da educação pública e para as políticas públicas de acesso à educação para todos.

A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPSE) nasceu da incorporação pela Universidade de Genebra da primeira escola de ciências da educação da Europa, o Instituto Jean-Jacques Rousseau, em homenagem ao pensador genebrino (Campos, 2003). O Instituto Jean-Jacques Rousseau havia sido fundado pelo também genebrino Édouard Claparède, tido como um dos pioneiros nos estudos para psicologia infantil (Nassif e Campos, 2005). Foi na recém formada FPSE que Jean Piaget desenvolveu seus estudos sobre a psicologia da infância, que inspirariam o surgimento do construtivismo (Campos e Nepomuceno, 2005). Foi também em Genebra que Paulo Freire recebeu asilo político e colaborou com a tese de doutoramento sobre educação permanente de Moacir Gadotti, presidente do Instituto Paulo Freire e citado no capítulo 1 desta tese por suas reflexões sobre a EJA⁵⁹.

A Universidade de Genebra foi também o “lar acadêmico” de Marie-Christine Josso e de Jean-Michel Baudouin, também já citados aqui como importantes pesquisadores das histórias de vida. Foi lá também que o educador e pesquisador da formação de adultos, Antonio Nóvoa, realizou seus estudos de doutorado. Ainda na Universidade Genebra, o linguista Ferdinand Saussure lecionou seus cursos sobre semiologia que inauguraram a teoria da análise de discurso e que inspirou outros linguistas a ramificá-las segundo suas especificidades, como é o caso do sócio-interacionismo discursivo do também docente da Universidade de Genebra, Jean Paul Bronckart⁶⁰.

Durante um ano, eu recebi acolhimento do professor Laurent Filliettaz, que integrou a equipe dirigida por Bronckart em seu programa de pesquisa centrado na análise das ações e discursos em situação de trabalho. Após se tornar professor ordinário da linha de Formação de Adultos da FPSE, Filliettaz montou sua própria equipe de pesquisa, o grupo

⁵⁹ Algumas fotos da defesa da tese de Moacir Gadotti na companhia de seu orientador, Claude Pantillon, e de Paulo Freire, na Universidade de Genebra, estão no acervo do Instituto Paulo Freire em São Paulo e podem ser acessadas no sítio <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/411> (Acesso em 2 de outubro de 2019).

⁶⁰ A lista de docentes e discentes notáveis da Universidade de Genebra está nos arquivos da associação de ex-alunos, disponível no sítio <https://alumniunige.ch> (Acesso em 2 de outubro de 2019).

“Interação e Formação”, da qual pude fazer parte durante a estadia, e que se fundamenta sobre a ideia de que a interação entre os indivíduos constitui uma categoria privilegiada para estudar os processos de aprendizagem, de desenvolvimento e de formação (Filliettaz, 2018, Remery e Durand, 2018).

O acordo de colaboração foi firmado como uma via de mão dupla. A equipe Interação e Formação se interessou por conhecer o contexto da EJA brasileira e as práticas educativas voltadas para esse público, sobretudo a formação de professores. A formação de professores para a EJA constitui para eles uma situação peculiar, já que se trata da formação de adultos para atuar na formação de outros adultos, o que no final da estadia eu os vi chamarem de “formação de adultos ao quadrado”. Em contrapartida, o professor Filliettaz colocou à minha disposição um lugar em sua equipe, os recursos da biblioteca e a oportunidade de participação nas atividades de pesquisa de seu laboratório, o que me permitiu a interpretação do material empírico desta tese.

6.2 Vida enquanto escola de viagem

Antes mesmo de fazer o que acabei de fazer, explicitar brevemente os motivos da escolha pela Universidade de Genebra ou como a estadia foi importante para a tese, já se impunha em mim a vontade de falar um pouco sobre os motivos de querer viver a experiência de viajar e de me esforçar para que coubesse uma estadia de tanto tempo no curto espaço de quatro anos que temos para produzir uma tese com a profundidade que ela merece. A própria ideia de cursar um doutorado já pode ter nascido de um certo anseio por viajar, tomando “viagem”, do ponto de vista simbólico, como sair do lugar de pensamento em que se está enraizado e deslocar-se sem um destino predeterminado. Inspirado por meus estudantes, que se dedicaram ao desafio de voltar à escola em busca de algo que os engrandeça pessoalmente, eu também voltei à academia em busca de engrandecimento pessoal. Da mesma maneira que a EJA traz ao centro da discussão a ideia de experiência, nesse sentido que Larrosa (2015) traz nos capítulos anteriores, em que carrega no próprio nome o “ex” de exposto e o “per”, da travessia, do perigo, do pirata, eu escolhi me lançar nesta investigação como um explorador se lança ao mar. É de um anseio viajante que nasce esta tese. A sociedade já não gira em torno das grandes jornadas e, como nos lembra Larrosa, vivemos um tempo em que muitas coisas se passam, mas, ao mesmo tempo, nada nos acontece. Assim, são raras as oportunidades que surgem para que nos lancemos tão longe e tão arriscadamente em busca de algo.

E depois que escolhi me lançar nessa investigação sobre os territórios da EJA enquanto infância, do Ensino de Biologia como democratização das maravilhas, e da formação docente como a chegada à própria forma, vieram a mim muitas outras reflexões que tinham as viagens como ponto central. Nas conversas com docentes em formação, no capítulo 4, vimos o quanto as viagens que eles fizeram pelo Programa Ciências sem Fronteiras para a Graduação foram determinantes para o que são agora e para dar contornos ao que pensam hoje sobre educação e sobre o papel de educadores.

Antes ainda de ouvir o que diziam os docentes em formação com quem conversei, enquanto ainda buscava começar as reflexões sobre a infância no sentido experiencial, me deparei com o livro de Walter Kohan “Viajar para viver” (2015) que, segundo o autor, se dedica a pensar a vida como uma escola de viagem. Nele, Kohan explica que há muitas formas de viajar e muitas formas de viagens. Há, por exemplo, a viagem do turista, que não é, para o autor, de fato uma viagem, porque o turista sabe o que vai encontrar antes de viajar e necessita tirar fotos pra provar que viu o que tinha que ver, ou seja, só viu o que já sabia que existia. Assim, quem viaja como turista viaja pra não viajar, porque se mantém exatamente onde já estava. Outro tipo de viagem, segundo Kohan, é a viagem do migrante, que sai de seu lugar pra habitar outro lugar. Há também a viagem do nômade, que se desloca, mas leva seu lugar consigo. Há muitas formas de viagem, mas há uma forma particular que, para o autor, é a mais importante para pensar a educação, a infância e a filosofia, e o que faz um educador: a viagem do errante: *“esse nomadismo originário não pode ser explicado ou limitado a razões econômicas ou utilitárias, mas é um ‘um desejo de evasão’ constitutivo, uma ‘pulsão migratória’* (p. 217). Assim, da mesma forma que a escola ou a democratização de um determinado conhecimento não pode ser reduzido à sua importância econômica ou de utilidade, conforme vimos no capítulo 3, as viagens também são maiores que essas razões.

Larrosa (2017), quando apresenta as Missões Pedagógicas da II República Espanhola, também justifica as viagens por argumentos que ultrapassam a lógica tecnicista:

O espírito das Missões foi um espírito viajante. A ideia, ou a inspiração, ou o sonho das Missões, não surgiu das estatísticas, do que poderia ser, como se diz agora, um ‘diagnóstico das necessidades’, fabricado com informações deficitárias sobre o que alguns chamam de ‘a realidade’, mas apareceu como efeito da paixão viajante. (p. 117).

Segundo o que Larrosa nos conta, o diretor do Conselho das Missões foi o educador Manuel Bartolomé Cossío, que estava na Suíça, mas imediatamente tomou um

trem para Madri quando soube da proclamação da II República Espanhola. Essa fase da história espanhola se caracteriza exatamente por seu extraordinário impulso pedagógico. No Conselho das Missões, além de Cossío, estavam os poetas Antônio Machado e Pedro Salinas. E entre os participantes havia jovens espanhóis que depois viriam a se tornar importantes artistas e intelectuais. O poeta Federico Garcia Lorca e a filósofa María Zambrano, por exemplo, são alguns dos participantes das Missões que depois se tornariam importantes protagonistas da efervescente cena intelectual da II República espanhola. Tanto a obra educativa da II República, como as próprias Missões Pedagógicas foram amplamente estudadas e existem inúmeras correspondências entre Cossío e os participantes que revelam que, para esses jovens, as viagens eram experiências de formação e transformação que deixaram marcas profundas em seu trabalho posterior.

Assim como a motivação das Missões, mais do que uma necessidade técnica, era uma “paixão viajante”, os efeitos tampouco eram medidos em termos de resultados ou por uma extensa prestação de contas. Larrosa nos relata que, se as Missões eram concebidas como “pro-postas”, ou seja, como algo que se coloca no mundo, que se faz no mundo, seus efeitos se dão em termos de “res-postas”:

Na volta das expedições missionárias, não somente tinham de redigir um informe escrito para a memória do Conselho, como também tinham de passar, se fosse possível, na casa de Cossío, para contar a ele de viva voz o que tinham visto, o que tinha acontecido com eles, o que tinham pensado. E isso à vontade, em conversas informais, sem o recurso a métodos de observação ou de registro, pondo em jogo a sua capacidade de olhar, de escutar, de sentir, de pensar, de falar, de escrever, de contar e, sobretudo, pondo todas essas capacidades em jogo ante a escuta atenta de um velho enfermo e praticamente inválido do qual se sentiam, sem dúvida, muito diferentes, mas que admiravam, reconheciam e respeitavam, ou seja, ante alguém a quem não se podia dizer qualquer coisa. (p. 119)

Inspirado nessa “res-posta” que era dada às expedições missionárias, este capítulo se dedica a contar, de viva voz, a experiência que eu vivi nesse ano de estágio doutoral. O estilo de escrita que escolhi foi o da conversa informal, como se eu estivesse me sentando à frente de Cossío para por em jogo o que olhei, escutei, senti, pensei, falei e escrevi nesse período. E na mesma forma que os participantes das Missões, eu também carreguei em mim profundas marcas dessa experiência de formação e transformação, que registrei em um diário pouco convencional. Levei comigo o livro “Os Filhos dos Dias”⁶¹ do escritor uruguaio Eduardo Galeano. O livro é organizado na forma de um calendário de

⁶¹ Galeano, E. Los hijos de los días. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

366 pequenas crônicas que ocorreram em diversos lugares do mundo e em diferentes momentos da História, cada uma delas remetendo a um dia do ano. Ao invés de um caderno com páginas em branco, eu usei as margens das páginas do livro de Galeano para construir meu diário. Em cada um dos dias que passei longe, eu lia a crônica que ele trazia e aproveitava os efeitos que o texto dele causavam em mim para produzir o relato do que pensei, senti, e vivi naquele dia. O Anexo 4 traz a reprodução fotográfica de algumas das páginas desse diário.

Mesmo sabendo que uma experiência assim não cabe em um capítulo de tese, o que eu vou narrar aqui é o compilado dos relatos que produzi sobre a experiência, nessa intertextualidade com Galeano.

6.3 Me faltam palavras

Uma das experiências interessantes sobre a viagem aconteceu ainda alguns meses antes do embarque, enquanto eu coordenava os esforços burocráticos necessários para a obtenção de recursos, que incluíam setores da Universidade de Brasília, da CAPES e do órgão em que trabalho como docente. Um desses muitos órgãos por onde o processo circulou solicitou que eu reformulasse um item do plano de trabalho. Segundo o pedido, eu não havia deixado explícita a relevância da estadia para o desenvolvimento da pesquisa nacional. Eu me surpreendi porque esse era um tópico que me interessava muito e ao qual eu tinha dado especial atenção, exatamente por saber do compromisso ético que estava assumindo frente à pesquisa brasileira. Eu expus detalhadamente que me comprometia em aumentar a visibilidade dos autores brasileiros no exterior, em fazer circular a imagem do Brasil como um país em que se faz pesquisa competente, crítica, criativa, empática e ética (mesmo que recursos alocados em ciência sejam cada vez mais escassos), em mostrar a riqueza da produção cultural e tecnológica brasileira, e em criar laços de cooperação e interlocução de benefícios mútuos. E foi então, enquanto relia, que percebi que meu texto não tinha aquelas marcas das assimetrias de poder, tão comuns quando se compara a pesquisa brasileira com a pesquisa nos países ditos desenvolvidos, colocando-nos degraus abaixo deles. Para entender se era mesmo esse “o problema” do meu texto, acrescentei um parágrafo curto dizendo que a educação suíça “é uma das melhores do mundo”, assim bem genericamente e sem referências consistentes. Disse também que “nós temos muito o que aprender com ela”, que eu ia tentar “absorver” toda aquela “expertise” para, quando voltasse, compartilhá-la com os grupos de pesquisa do Brasil e “importar” para as

instituições em que trabalho, as práticas que eu visse lá. Enviei novamente o documento, enquanto segurava o desgosto por utilizar as palavras “absorver”, “expertise” e “importar”, que certamente seriam criticadas inclusive pela equipe do professor Filliettaz, se eu as utilizasse nas mensagens que trocamos para firmar colaboração. Recebi, então, a mensagem do órgão que confirmava que a nova versão estava satisfatória.

Essa experiência foi importante para que eu me mantivesse atento, desde o início, a essa visão subalterna e autodepreciativa que ainda existe da pesquisa e da educação brasileiras em relação aos países do Norte, que vê apenas o que temos a aprender, e ignora que a colaboração pode ser horizontal e mutuamente proveitosa. Embora eu não tivesse nem o tempo, nem a capacidade de produzir um estudo etnográfico extenso sobre essa imersão, parte do meu esforço interpretativo era o de tentar, no mínimo, contextualizar as diferenças entre o que conhecia daqui e o que descobria de lá, já que as realidades históricas que produziram essas diferenças são extremamente diferentes. Isso também me ajudou a manter a atenção ao que nós temos a ensinar aos países do Norte⁶².

A primeira coisa que me afetou foi que a viagem me deu a oportunidade de me enxergar como estrangeiro. Eu nunca tinha me visto como “alguém que veio de longe”. Primeiro, essa sensação de estrangeiridade se deu na forma de um desconforto, em que eu me sentia desestabilizado, desconcertado. E uma parte bem grande desse desconcerto se dava pelo sentimento de “ausência de língua”. Eu vivi por muito tempo a angústia de estar longe do colo da minha língua materna. Era angustiante precisar expor ideias complexas, mas não ter vocabulário ou gramática suficientes para expressar o que eu pensava e sentia. Me faltavam palavras. Minhas frases eram simples. E é interessante como isso nos faz questionar nossas competências. Se não expressamos bem o que pensamos, parece que não pensamos bem. Ou, pior do que isso, se não conseguimos expressar o que pensamos, damos a ideia de que não pensamos. Essa experiência me remete à relação dos estudantes da EJA com a linguagem, com a leitura da palavra e com o silenciamento de seus saberes. Para me comunicar, eu precisava contar com a paciência e a compreensão das pessoas com quem eu conversava. E, mais do que tudo, eu precisava de paciência comigo para ir encontrando palavras, e construindo as frases devagarzinho. Eu me dei conta de que era isso que Kohan se referia quando dizia que

⁶² As noções de Norte e Sul não se resumem a uma perspectiva geográfica e se consolidam como uma metáfora sociopolítica de uma relação de dominação historicamente epistemologicamente constituída, conforme veremos no próximo capítulo por meio dos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos (2001; 2002; 2008; Santos e Meses, 2010).

infância é uma questão de acesso à linguagem, conforme discutimos no capítulo 1. O que eu vivia era exatamente a experiência de ser um infante nessa nova língua. A mesma paciência pedagógica que eu aprendi a valorizar enquanto docente, eu poderia experimentar comigo mesmo nessa condição infantil. E era aí que morava a parte boa desse desconcerto. Exatamente por ser infantil, esse contato com o novo era engrandecedor. Ir descobrindo novas palavras aos poucos foi se tornando prazeroso. Era também prazeroso poder descobrir novos caminhos para dizer as coisas. Eu não conseguia dizer em francês tudo o que digo em português, mas havia coisas que eu aprendi a dizer em francês que eu nunca saberia dizer em português e talvez nem conseguisse, se tentasse. E como é próprio aos infantes, esse contato com a língua me permitia brincar. Com o tempo, foi ficando divertido aproveitar a condição de estrangeiro (e portanto livre das obrigações formais da língua) para poder inventar palavras, construir frases com uma gramática intuitiva, ou adaptar expressões idiomáticas brasileiras.

Ao mesmo tempo em que minha condição estrangeira me colocava em uma situação privilegiada para brincar com a língua e fazer poesia, porque eu estava imerso em um esforço de encontrar palavras para dar sentido ao mundo, ela ainda me produzia angústias na hora de fazer ciência. Na primeira conversa que tive com o professor Filliettaz, ele me solicitou que eu produzisse um texto curto, de 4 ou 5 páginas, sobre a tese que eu desenvolvia, com os pressupostos, os objetivos e as escolhas metodológicas. A ideia era que esse texto mediasse meus primeiros contatos com a equipe Interação e Formação e pudesse me servir de cartão de visitas quando eu fosse conversar sobre meu trabalho com algum outro pesquisador.

O texto produzido se encontra exposto no Apêndice III e, como podemos ver, mesmo com os artifícios de redução de tamanho da letra e de espaçamento entre as linhas, ele ocupou mais que o dobro das 5 páginas previstas. Percebi que minha falta de gramática fazia com que eu desse voltas e terminasse por usar mais palavras para dizer as mesmas coisas e, com isso, meu texto foi se expandindo. Além disso, as dificuldades de conversão já se deram na hora de traduzir a poesia-título da tese. Não existe equivalente direto para “meu amanhecer vai ser de noite”. Só existem três elementos na frase e todos eles são de difícil tradução. Para “Meu amanhecer”, eu tinha que escolher entre três fórmulas: “Meu levantar do sol” (*mon lever du soleil*), que me parecia grande e confuso (o levantar é meu, mas é do sol?); “Minha aurora” (*mon aurore*), que assim como no português se confunde com Aurora, enquanto nome próprio, que é o uso mais comum da palavra; e ainda uma fórmula impossível no português, *mon aube*, que se refere às primeiras luzes no céu antes mesmo que seja possível identificar os raios de sol. Para a

parte do “vai ser” eu tinha que escolher entre o futuro simples (*sera*) e o futuro próximo (*va être*), que, diferentemente do português, não traz uma marca de informalidade, mas de relação mais imediata com o presente. Por último, a parte do “de noite”, também era problemática porque a noite enquanto oposição ao dia é traduzido como *nuît*, mas o momento da noite em que ainda estamos acordados é traduzido como *soir*. Para uma pessoa francófona, a EJA não funcionaria na *nuît*, mas durante o *soir*. Ao mesmo tempo, se eu traduzisse como *soir*, eu perderia uma boa parte da carga poética da frase, já que enfraqueceria a oposição claro/escuro ou início/fim, e ainda aumentaria o esforço para remetê-la ao regime de imagens do noturno bachelandiano.

Essa mesma dificuldade se deu em outros inúmeros casos. Não conheço nada, em francês, que se equipare em riqueza de sentidos à palavra “peleja”. E as consequências não se restringiam apenas à perda de força simbólica, mas chegava ao risco de produzir sentidos errôneos, de não me fazer entender, ou mesmo de passar mensagens opostas à que eu queria passar. Na primeira vez que apresentei meu trabalho à Equipe Interação e Formação, vieram críticas duras. Eu ouvi coisas como: “Eu vi muito jogo de palavras, mas não vi uma tese”, ou “Eu simplesmente não entendi seu trabalho”, ou ainda “Eu não sei o que você quer da gente, ou como podemos ajudar”. Mas a mais dura das coisas que escutei foi “Eu não acredito que você se dirigiu a um grupo de Formação de Adultos para defender que adultos são crianças”, o que mostra claramente que eu não consegui comunicar com qualidade a ideia de Kohan da infância enquanto condição de experiência e ainda produzi uma imagem desrespeitosa de adultos que era exatamente o oposto da que eu defendo aqui. Foi difícil ouvir críticas sem ter ainda naquela outra língua a competência que eu precisava para me contrapor, esclarecendo e defendendo os pontos de vista e as escolhas teóricas que eu tinha tomado.

6.4 Mergulho em outros sistemas de pensamento

Ao longo da estadia, eu fui compreendendo que a dificuldade em me fazer entender não vinha do fato de ainda estar me familiarizando somente com uma língua que não era minha, mas com toda uma cultura e um sistema de pensamento que não eram os que eu trazia comigo. A confusão sobre a infantilização de adultos não se deu apenas porque eu não havia traduzido com competência as ideias de Kohan, elas vinham muito mais do fato de que eu não entendia ainda o que as pessoas daquele grupo pensavam, ou o que liam, ou qual era a tradição que seguiam. Por mais que eu fosse competente na

língua, ainda assim teria dificuldade em trazer uma visão da infância que se contrapunha à usual, na mesma universidade em que Claparède fazia seus pioneiros estudos de psicologia infantil e onde Piaget fundou as bases da Psicologia do Desenvolvimento. A cultura francófona distancia o que a Formação de Adultos faz do que faz a escola, como vimos no capítulo 1, quando discutíamos a separação que Avanzini (2015) sugeria entre a “pedagogia” e a “adultagogia”. O material que lia nas reuniões da Equipe e nas disciplinas que cursei se esforçava em defender que os centros de formação de adultos não eram escolas e que os formadores não eram didáticos. Qualquer aproximação com a semântica estritamente escolar era vista com uma certa aversão, como se a negação da escola, de certa maneira, fosse uma forma de respeitar a condição de adultos. Percebi que autores europeus que eu costumo ler, de fato, não associam adultos à escola. Hannah Arendt (1992), por exemplo, em sua famosa passagem sobre o papel da educação, associa a escola apenas às crianças:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum. (p. 247)

E poderíamos pensar em muitos outros exemplos. Nesta tese, no capítulo 2, quando citamos Larrosa (2018a), em seu trecho sobre o mesmo assunto, vimos também uma associação direta entre escola e crianças:

A escola não está (só) para a manutenção da vida ou da sociedade, mas sobretudo para manter e sustentar o mundo. A tarefa da escola, se não quer estar (só) a serviço da economia ou da sociedade, é salvar o mundo, é dizer, é por algumas coisas à distância, é interromper a fome, é suspender o uso, é converter as coisas em maravilhas, em matérias de estudo, em coisas a que vale a pena atentar, diante das quais vale a pena demorar-se, em materialidades postas, compostas e dispostas para que as crianças e os jovens possam (aprender a) olhar, a falar, a julgar e a pensar. (p. 264)

Quando fala do papel da escola, Larrosa afirma a importância de criar condições para que crianças e os jovens possam aprender a olhar, a falar, a julgar e a pensar. A mim, não me parece desrespeitoso dizer que um adulto também merece aprender tudo isso, mas talvez isso venha do fato de que no lugar de onde eu venho existem adultos na escola. Eu não posso afastar adultos da escola. Pelo contrário, a EJA acontece exatamente nessa aproximação. E talvez por isso, a ideia de infância enquanto contato

experencial com novo, que pode ocorrer em qualquer momento da vida, me seja tão preciosa. Assim, eu fui percebendo ao longo da estadia que a estrangeiridade não estava só em mim. Da mesma maneira que eu era estrangeiro porque vinha de outro lugar e carregava esse lugar comigo, da mesma forma que eu era atravessado por outras histórias, outras poesias, outras musicalidades, minha pesquisa também era. Eu fazia pesquisa estrangeira, porque estudava uma situação que eles lá não vivem, e procurava encontrar alternativas para desafios que eles lá não têm. Do mesmo jeito que eu carregava um sotaque evidente aonde quer que fosse, minha pesquisa também tinha um sotaque brasileiro, latino-americano e do Sul do mundo.

E então eu fui, cada vez mais, me interessando por mergulhar no sistema de pensamento deles e isso foi me dando mais clareza sobre o meu próprio sistema de pensamento, seguindo aquela máxima de que conhecer o outro é um caminho para se conhecer melhor. Depois que compreendi que dentro da FPSE o departamento de Formação de Adultos era dissociado dos departamentos que tratavam da escola e da didática das disciplinas, eu comecei a fazer contato também com esses outros departamentos. Paralelamente às disciplinas da Formação de Adultos, passei a assistir as aulas dos cursos de formação de professores para o ensino primário com o professor Laurent Dubois⁶³. A educação primária suíça dá muita centralidade ao ensino de línguas, exatamente por se tratar de um país multilíngue⁶⁴, conseqüentemente as aulas de ciências ocupavam pouco espaço no horário dos estudantes. Da mesma maneira, as ciências ocupavam uma parcela pequena no currículo dos cursos de formação de professores primários, correspondendo a apenas uma disciplina de oito encontros quinzenais com duas horas cada. Somava-se a isso os fatos de o ensino secundário ser dividido em eixos temáticos e os futuros professores serem, em sua maioria, advindos dos eixos de linguagens e artes, tendo visto pouco conteúdo científico em sua trajetória escolar. Nesse curto tempo, o professor Dubois precisava se desdobrar para trabalhar os assuntos científicos, ao mesmo tempo em que discutia a didática desses assuntos e a empreitada científica de que eles resultavam. Em outras palavras, o professor formador ensinava ciências, ensinava sobre ensinar ciências e ensinava sobre a própria natureza

⁶³ Laurent Dubois é professor de Didática das Ciências do curso de formação de professores para a educação primária da Universidade de Genebra. Ele pesquisa o ensino de ciências para crianças e é o autor dos livros didáticos de ciências utilizados pelas escolas públicas da Suíça francófona e de algumas cidades na França. Prof. Dubois acolheu meu pedido de acompanhá-lo por um semestre em suas disciplinas.

⁶⁴ A Suíça tem o Alemão, o Francês e o Italiano como línguas oficiais nacionais e o Romanche como língua oficial regional do cantão de Grisões.

da ciência, tudo junto e em pouco tempo. Eu fiquei surpreso e admirado com a capacidade de síntese do professor Dubois em fazer caber tanta coisa complexa em pouco tempo, o que me lembrou muito o esforço dos professores da EJA para trabalhar com qualidade os assuntos escolares na curta duração de um semestre. Pensei que, em ambos os casos, o que se faz é um recorte meticuloso do assunto e um planejamento bem elaborado que já explore o máximo de relações entre os temas abordados, de forma que um sirva de reforço ao outro.

Esse contato com a formação de professores primários me fez querer visitar e conhecer as escolas. Talvez devêssemos passar a incluí-las nos roteiros de viagem. Assim como os monumentos e os museus, as escolas também contam histórias. São um tipo de testemunha viva de como as comunidades se relacionam com a educação e como essa relação se projeta para o futuro. E se é verdade sobre conhecermo-nos melhor a partir do conhecimento sobre o outro, incluir escolas em roteiros de viagem nos ajuda a repensar a nossa relação com a educação, ajuda a reconhecer o que temos de boas ideias e ajuda a ter outras melhores ideias.

A primeira coisa que percebi nessas visitas era que a área comum das escolas se convertia em praças públicas nos horários em que os estudantes não a utilizavam. Esse acesso aberto, essa permeabilidade, essa ausência de muros, dava uma impressão de pacto social saudável entre a escola e a comunidade. Na mesma linha, eu me impressionei com a simplicidade e singeleza do sistema de “pedibus⁶⁵”, uma espécie de “ônibus escolar de pedestres”, que consistia simplesmente em dois monitores uniformizados levarem as crianças em fila pelas ruas, de mãos dadas, no trajeto entre a casa e a escola. Esse sistema permitia às crianças, desde muito cedo, o contato com a cidade, sem o filtro social produzido pelo vidro de um carro. Ao mesmo tempo, o “pedibus” permitia à cidade o encontro com as crianças, com tudo o que há de simbólico em poder ver que elas não estão “expulsas do mundo, nem abandonadas aos seus próprios recursos”, para lembrar as palavras de Arendt, citadas há pouco. Cada pequeno gesto de cuidado da cidade com as crianças, como carros parando para sua travessia, ou um pedestre avisando ao monitor que o boné de uma delas caiu, me lembrava da ideia arendtiana de educação como um sentir-se responsável pelos outros.

Na primeira escola que visitei, as salas de aula tinham, cada uma, acesso direto à área comum, sem a necessidade de um corredor interno. Do lado de fora das salas, havia

⁶⁵ Duas fotografias do pedibus se encontram no Anexo 5.

um totem para cada estudante⁶⁶. Cada estudante tinha autonomia para pintar seu totem como bem entendesse, com excessão da cor de fundo do totem, que era a mesma para todos os estudantes de uma sala. Um funcionário da escola me explicou que a ideia do projeto era desenvolver a noção de equilíbrio entre a individualidade e a coletividade. O totem ajudaria a entender que fazer parte de um coletivo não retira a possibilidade de ter uma identidade autônoma. A visão daqueles totens, todos diferentes entre si, mas agrupados por cores, me lembrou imediatamente as ideias de Rousseau (2010) sobre os efeitos do contrato social, em que cada indivíduo limita uma parcela de sua liberdade em função da necessidade do outro, ao mesmo tempo em que a vida em comunidade permite ao indivíduo liberdades que ele não teria caso vivesse solitário e autocentrado. Isso me lembrou os planos de aula que produzimos no decorrer da PELEJA, a que nos referimos no capítulo 5. Os planos eram individuais, mas não eram individualistas, uma vez que eram elaborados em meio a discussões coletivas e com o suporte dos ciclos de edição pedagógica. Assim, os planos de aula que produzimos eram autônomos, mas contaminados, no bom sentido da palavra, pela coletividade que se criou na pequena comunidade de professores em formação que tivemos a oportunidade de construir.

E era difícil não pensar em Rousseau quando, em uma mesma caminhada de menos de meia hora pelas ruas de Genebra, era possível passar na frente da casa em que ele nasceu, da estátua que o homenageia e da escola que coloca totens na frente da sala de aula. Fiquei pensando que em um contexto assim, temos oportunidades mais frequentes de sermos lembrados do compromisso do contrato social. O próprio discurso dos educadores me remetia a essa ideia de contrato. Certa vez, durante uma visita a uma sala de aula da educação infantil, assisti a uma cena em que a professora viu que um dos estudantes havia saído de sala sem sua permissão. Quando foi buscá-lo, ela disse “Nós combinamos de não sair de sala antes de soar a sirene”. Essa ênfase no combinado, no acordo, parece sutil, mas é muito importante. Seria muito diferente se ela dissesse “Não pode sair de sala antes de soar a sirene”, com a ênfase na permissão, em sua própria autoridade, ou no poder que ela detém de escolher o que deve ou não ser feito em sala.

Conheci, por intermédio do professor Dubois, o projeto “Na pele de um pesquisador”⁶⁷, resultado de uma parceria entre o CERN (Organização Europeia para Pesquisa Nuclear), a Universidade de Genebra e o Departamento de Educação do

⁶⁶ Fotografias da escola e dos totens se encontram no Anexo 6.

⁶⁷ Originalmente com o nome de “Dans la peau d’un chercheur”. Relatos, fotos, vídeos e reportagens sobre o projeto estão disponíveis em <http://danslapeaudunchercheur.web.cern.ch> (Acesso em 23/05/2019)

Cantão de Genebra. O projeto consistia em fornecer às classes de cerca de 10 anos de idade, em grupos de quatro ou cinco estudantes, uma caixa misteriosa⁶⁸. O convite era para que eles tentassem descobrir o máximo de informações sobre o que havia dentro da caixa sem poder abri-la. Eu pensei que essa seria apenas uma dinâmica para introduzir a aula de ciências, mas, para minha surpresa, a caixa seria o fio condutor das discussões de todo o conteúdo científico daquela classe, por meses. A aula a respeito do que é ciências e como ela funciona se deu pelo levantamento de hipóteses sobre o que havia na caixa e sobre como testar essas hipóteses com a limitação de não poder de fato ver o que havia em seu interior. Na aula sobre grandezas e medidas, os estudantes mediam a massa, o comprimento, o volume, calculavam a densidade da caixa e tentavam extrair disso informações sobre o material dos objetos em seu interior. Na aula sobre propriedades dos materiais, eles tateavam a caixa com ímãs para saber se havia algum corpo metálico em seu interior. Nas aulas sobre transformações, eles discutiam se a massa no interior da caixa poderia variar caso houvesse reações químicas em seu interior. Por fim, na aula sobre radiação, eles receberam radiografias da caixa, oferecidas pelo CERN, produzidas com diferentes tipos de radiação e comparavam com as previsões que já haviam feito. Ao final do projeto, os estudantes receberam a visita de pesquisadores do CERN que começavam sua fala com a pergunta “Como vocês se sentiriam se nunca pudessem abrir a caixa?”, explicavam, então, as peculiaridades do trabalho com a física das partículas, esclarecendo que é impossível vê-las, mas que podemos estudá-las manipulando-as e criando as situações por meio das quais pode-se verificar seus efeitos.⁶⁹

Do ponto de vista experiencial, eu fiquei profundamente tocado por esse projeto. Eu lembrei da história com o osso de pinguim que contei no “pré-texto” desta tese, sobre ciência ser um acordo construído em torno da dúvida, que tem no desconhecido a sua principal substância, seu ponto de partida, seu caminho e seu ponto de chegada. E, mais do que isso, sobre ensinar que ciência é aprender tateando. Aprender tateando é arriscado. É mais prudente procurar saber das coisas à distância e só tocar se tivermos certeza de que o objeto é seguro. Tatear, ao contrário, é um tanto imprudente, porque é preciso se arriscar a tocar alguma coisa antes de conhecê-la. Se essa coisa for perigosa,

⁶⁸ Fotografias do projeto se encontram no Anexo 7.

⁶⁹ O professor Roberto Ribeiro da Silva, ao ler este texto, esclareceu que este procedimento já constava desde a década de 1960 nos manuais da Chemical Bond Approach (1964), descrito como “experimento da caixa preta”, e que, em sua versão original não se recomendava que se fizessem exames de imagem na caixa, muito menos que ela fosse aberta ao final.

venenosa, cortante, já era, ela já foi tocada. Quem tateia está exposto ao risco e disposto a aprender com o que não é seguro. Tatear é nossa maneira mais original (e infantil) de aprender. As crianças tateiam tudo desde cedo. Talvez, em sua maturidade, as crianças saibam que a gente não aprende quase nada em segurança.

Isso me deixou mais confortável com o fato de eu escrever esta tese tateando. É tateando que eu procuro entender as relações entre a EJA, a formação docente e o ensino de biologia. Eu disse no pré-texto que eu escrevo sobre o que eu não sei. Da mesma forma que as crianças tocavam a caixa misteriosa, foi para tatear que eu quis vivenciar o intercâmbio com a Universidade de Genebra, e o que eu conto aqui são os efeitos que esse tateamento produziu em mim.

Eu não sei se o nome “Na Pele de um Pesquisador”, foi pensado para explorar a polissemia que, de um lado remete à expressão “na pele de” como no sinônimo de no “lugar de” ou “travestido de”, e por outro lado explora a pele como órgão sensorial, dando ênfase ao fato de que o pesquisador também aprende tateando. Mas uma coisa interessante sobre o Projeto é que ele pode ser visto como um exemplo de popularização da ciência fundamentado na necessidade de manutenção financeira dos órgão de pesquisa. A Suíça possui um sistema de democracia direta⁷⁰, em que os projetos de lei, as emendas à Constituição e o orçamento passam pelo crivo popular por meio de plebiscitos e referendos. Assim, uma vez que o CERN depende de recursos públicos, é necessário que ele mostre seu trabalho à população e justifique constantemente sua relevância.

Essa relação entre o Projeto e o sistema de democracia direta é um exemplo do que venho dizendo aqui, que olhar as coisas na condição de estrangeiro demanda um cruzamento de elementos da história, das tradições filosóficas, do sistema político e de símbolos culturais daquele contexto diferente do meu. Quanto mais eu me sentia me apropriando desses elementos, mais facilmente eu conseguia dizer as coisas que eu me propunha a dizer sobre o contexto de onde eu vinha.

Ao longo da estadia, cursei três disciplinas do quadro de Mestrado em Formação de Adultos: “Interações verbais e aprendizagem em situação de trabalho: o campo da formação profissional inicial”, com o professor Laurent Fillietaz; “Adultos, trajetórias e formação: abordagens biográficas e evolução do percurso de vida”, com o professor Jean Michel Baudouin; e Adultos, trajetórias e formação II: formação de base, inserção social e profissional”, com o professor Christopher Parson. Participei também dos cursos de

⁷⁰ Alguns autores o conceituam como “Democracia semidireta” por combinar elementos da democracia direta com elementos da democracia representativa.

gramática e de produção de textos ofertados pela Faculdade de Letras aos estudantes estrangeiros, ao mesmo tempo em que cursava as jornadas temáticas da Escola de Estudos Doutorais em Ciências da Educação (EDSE), das reuniões da equipe Interação e Formação e de reuniões com o Professor Laurent Filliettaz, para interpretação do material empírico produzido nesta tese.

Para começarmos a pensar na interpretação dos produtos da tese, o professor Filliettaz pediu que eu elaborasse um inventário (Apêndice IV) de todo o material empírico e diagrama que mostra a disposição cronológica dos elementos do corpo empírico (Apêndice V). A primeira reação do professor Filliettaz foi de surpresa com o volume de dados. Segundo ele, seria difícil analisar tudo em profundidade e um dos exercícios a que eu deveria me dedicar seria a de fazer uma leitura superficial e selecionar trechos a serem de fato analisados. Nesse processo eu deveria ter bem claras as minhas perguntas de pesquisa e os eixos de análise que eu pretendia adotar. De fato, no decorrer das reuniões com a equipe e nas disciplinas que cursei, eu pude perceber que a tradição parecia ser analisar um material bem menor com uma profundidade bem maior. Um dos exercícios que o professor Fillittaz me passou quando eu estava buscando aprender sobre o método de análise interacional que sua equipe utilizava foi o de escrever quatro páginas sobre um excerto de 30 segundos de gravação em vídeo. E, de fato, com perguntas bem delineadas e eixos bem definidos era possível encontrar informações suficientes para tantas páginas naquele curto excerto.

A imersão nesse conjunto diverso de atividades acadêmicas⁷¹ me permitiu ir compondo um mosaico de ideias sobre os elementos culturais com que entrei em contato. Mas foi de um lugar estrangeiro à academia que me veio um dos elementos centrais nessa teia interpretativa: um curso rápido de relojoaria no qual havia me inscrito. Eu sabia que o relógio era um símbolo da cultura suíça, mas até então não tinha ideia da dimensão de sua importância. O curso tinha dois dias de duração. O primeiro, dedicado a desmontar o mecanismo de um relógio de corda e o segundo, a remontá-lo novamente. Foi interessante ver o quanto um objeto pode despertar afeto só por sua engenhosidade. É de fato encantadora a quantidade de soluções perspicazes que cabem em um objeto de poucos centímetros. Em dois dias, o relógio ganhou outro significado em mim só porque eu dediquei tempo a entendê-lo. Essa experiência me remete ao que discutimos no capítulo 2 sobre o conhecimento ser um via de acesso à beleza.

⁷¹ O relatório completo de atividades acadêmicas desenvolvidas durante a estadia, descrito pelo professor Filliettaz, está exposto no Anexo 8.

Enquanto desmontávamos e remontávamos o mecanismo, ouvíamos a história do relógio e da relojoaria suíça, sobretudo a genebrina. Entendi que, em um país com poucas reservas de recursos naturais, não é uma boa ideia vender material bruto. Toda a indústria de precisão suíça surge da ideia de tomar o escasso material que se tem e produzir com eles objetos bem elaborados com alto valor agregado. Assim, o relógio também foi uma via de acesso ao entendimento de uma diferença cultural de que eu custei a me dar conta e que tinha muito a ver com aquela relação entre volume e profundidade que eu vinha aprendendo nas reuniões com o professor Filliettaz. Da mesma maneira que um artesão relojoeiro olha para o mecanismo com aquela lupa monocular, a análise que o professor me sugeria era aquela que olha para uma parcela pequena de material procurando desdobrá-lo e detalhá-lo ao máximo. A ideia era agregar valor ao material empírico, dedicando tempo e trabalho a ele. Eu não sei se há alguma relação com essa “visão relojoeira”, mas eu achava interessante que, nas discussões sobre a análise do material da tese, o professor Filliettaz se referia à PELEJA como “um dispositivo de tecnologia de formação”, o que conceitualmente era verdade, mas me deixava sempre em dúvida a respeito de se valia a pena me aproximar de uma semântica que parecia tão tecnicista. A menos que ela venha como uma daquelas brincadeiras com a língua, parecidas com as de Manoel de Barros, como um “dispositivo das engenharias do encantamento”.

O ateliê de relojoaria me trouxe outra reflexão. É a de que o relógio é basicamente uma maneira de vender metal mais caro, da mesma maneira que o queijo e o chocolate são maneiras de vender mais caro o leite. E, quanto maior a propaganda em torno da imagem de perfeccionismo, preciosismo, precisão, confiabilidade e cuidado, mais rentável é a estratégia, porque além de agregar tempo e trabalho ao metal, agrega-se também o valor simbólico de excelência. O interessante é que quando valores como precisão, confiabilidade são impressos aos produtos de um país, ele cria toda uma aura de excelência que chega até seus cidadãos. As próprias pessoas fazem uma imagem de si como precisas, confiáveis e pontuais, e por consequência, isso se estende aos serviços. As qualidades dos bons relógios são as mesmas qualidades dos bons bancos. A imagem de confiabilidade dos bancos suíços, aliada a estratégias fiscais, faz com que pessoas do mundo todo guardem dinheiro na Suíça. E com esse aporte financeiro, a indústria de precisão se mantém e se aperfeiçoa.

Enquanto a indústria de precisão alimenta um ciclo benéfico de demanda de mão de obra qualificada, de manutenção de direitos e de bem-estar social, a exportação de matéria-prima dos países do Sul alimenta um ciclo oposto, de exploração de mão-de-obra

pouco qualificada e vulnerável socialmente, de importação de problemas ambientais, e de baixa qualidade de vida. E um só existe em decorrência do outro. O entendimento do mecanismo do relógio me ajudou a compreender melhor outros mecanismos, como aquele que associa os recentes desastres ambientais de Mariana e de Brumadinho⁷² a uma suposta vocação brasileira por exportar minério para ser transformado em objetos de alto valor agregado nos países do Norte. Ou mecanismo que associa o controle das pragas do cacau com agrotóxicos agressivos à saúde e ao ambiente para exportar cacau que se transforma em produtos de excelência nos países do Norte. Enquanto se exporta o potencial de valor agregado, se importam os males sociais e ambientais de sua produção. Essa percepção me doeu a ponto de me lembrar o que Eduardo Galeano dizia em seu *Veias Abertas da América Latina*⁷³: “*Somos pobres porque é rico o solo em que pisamos. Na Divisão Internacional do Trabalho, os países mais privilegiados pela natureza se tornaram os mais malditos pela História*”.

6.5 Um olho no microscópio e outro no telescópio

Temos até aqui conversado sobre os sentidos que fui construindo sobre essa experiência de estrangeiridade e sobre como esses sentidos dependem das lentes pelas quais se dá o cruzamento de olhares sobre a realidade. Ainda citando Galeano, em uma de suas entrevistas⁷⁴, ele conta ter ouvido de um jornalista: "Lendo seus livros sinto que você tem um olho no microscópio e outro no telescópio".

Tive contato com essa frase no momento em que estava mais imerso no aprendizado dos métodos da análise interacional, com o professor Filliettaz e sua equipe. No tipo de pesquisa que empreendem, os dados são produzidos por registros em vídeo de várias situações reais de adultos engajados em relações de aprendizagem: estagiários propondo atividades a crianças do primário, técnicos em radiologia discutindo exames de imagem, aprendizes de mecânico aprendendo a desmontar motores, pedreiros iniciantes recebendo instruções sobre o reboco de uma parede, (Filliettaz e Schubauer-Leoni, 2008, Rémerly e Durant, 2018, Filliettaz, 2018). A análise dessas situações passa por uma

⁷² Mariana e Brumadinho são cidades que foram soterradas respectivamente em 2015 e 2019 pelo rompimento de barragens que comportavam rejeitos de minério.

⁷³ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

⁷⁴ Concedida a Eric Nepomuceno na série “Sangue Latino” do Canal Brasil. Temporada 1 Episódio 2. Disponível em <https://globosatplay.globo.com/canal-brasil/v/5615115> (Acesso em 24 de maio de 2019)

transcrição multimodal, em que além das interações verbais, e dos subsistemas que as constituem (sistema fonológico, sistema lexical e sistema sintático), são registrados também elementos da linguagem não verbal, tais como a proxemia, (posição do corpo no espaço), os gestos (que podem ser icônicos, metafóricos, indicadores ou rítmicos) e a própria manipulação e produção de objetos simbólicos. Desse modo, a interação ocorrida em situações de aprendizagem é observada minuciosamente e cada detalhe, mínimo que seja, é fonte de informação. São elementos passíveis de análise, por exemplo, se o aprendiz puxa sua cadeira para perto do tutor, ou se faz uma pausa maior que a habitual para responder uma pergunta. Esses elementos cruzados entre si, vão dando coerência uns aos outros, seqüencialmente. E é, por isso que, como disse, 30 segundos de transcrição podem render muitas páginas de análise.

Enquanto aprendia a pensar nas situações de aprendizagem com esse nível de minúcia, eu me sentia com um olho no microscópio. Eu estava imerso em uma realidade educacional que não era a minha e a da minha pesquisa, milhares de quilômetros longe da EJA e da realidade de adultos com baixa escolaridade, perto demais dos relógios, da semântica tecnicista e das análises dos centímetros entre as cadeiras e dos segundos de pausa entre uma pergunta e uma resposta.

Ao mesmo tempo, eu gastava energia tentando não perder de vista o quadro geral, em manter também um olho no telescópio⁷⁵, nesses traços de estrangeiridade e de infância na língua. E enquanto interpretava o meu material, eu não usava exatamente a análise interacional. Até porque os dados não foram construídos para que fossem analisados daquela maneira. Mas na interpretação dos meus dados, eu usei muito do que aprendi na análise interacional, principalmente no que diz respeito à minúcia, à atenção ao detalhe e à elaboração de eixos delineados e perguntas específicas que vão sendo cruzados seqüencialmente. Esse tipo de análise que define de antemão os eixos, não era o que eu estava acostumado a fazer. Um exemplo do tipo de interpretação que eu fazia era aquela feita sobre o material da Jessuy, mostrado no capítulo 5, em que os eixos emergiam da leitura do próprio texto e do cruzamento de aspectos simbólicos entre eles. O que fiz com o material produzido na PELEJA, mostrado também no capítulo 5, foi a

⁷⁵ Apesar de ter aqui escolhido manter o par microscópio/telescópio, como referência à entrevista de Eduardo Galeano. Houve dúvidas se a alegoria mais adequada no caso deste texto, em oposição ao microscópio, seria de fato o telescópio ou a grande angular. A grande angular nos permite captar um horizonte mais amplo, ainda que abrindo mão de examinar em detalhes as minúcias da paisagem. Porém existe uma camada de sentido ao se usar telescópio, que seria perdida por sua substituição pela grande angular: aquela sobre a distância, a visão no que está longe geograficamente (meu país) e talvez temporalmente (a infância).

triangulação de dados de natureza diferentes, agrupados por eixos de análise, de forma que um ajudasse a dar consistência para os outros. E essa maneira de estudar o material é um tipo de fusão entre o que já estava acostumado a fazer o que foi aprendido com o grupo Interação e Formação e nas reuniões com o Professor Filliettaz. Sem a experiência com a análise interacional, eu não sei se estaria atento a aspectos muito sutis das entrevistas ou dos planos de aula da PELEJA. Eu não sei se, por exemplo, conseguiria encontrar um sentido tão forte na simples inversão de ordem do plano de aula de alguns participantes, que na primeira versão começava com o conteúdo tradicional e nas versões posteriores, iniciava por um debate sobre as experiências prévias dos estudantes.

Pensando retrospectivamente, eu também penso que o fato de ter mantido por tanto tempo um olho no microscópio das análises interacionais também me ajudou a ler com mais perspicácia minha própria experiência enquanto estrangeiro. Esse tipo minucioso de análise de discurso me ajudou a entender melhor algumas situações que compuseram esse mosaico de olhares sobre a viagem.

Um dos exemplos foi quando o professor Filliettaz anunciou, em uma das reuniões da Equipe, que um congresso havia aberto as inscrições e que o tema seria “Dar a palavra aos sem-voz”⁷⁶. Um membro do grupo perguntou se era congresso de fonoaudiologia. Eu só percebi que não se tratava de uma piada quando ouvi o professor Filliettaz explicar, muito sério, que se tratava de “sem-voz” no sentido sociológico, das pessoas que não têm representação nas tomadas de decisão e que são deixadas de lado no jogo democrático. Eu fiquei com uma sensação esquisita sobre isso, mas eu não sabia dar forma a esse sentimento. Como um pesquisador da área educacional não entenderia rapidamente o que quer dizer alguém “sem-voz”? Eles também liam Paulo Freire. A pedagogia do Oprimido era parte da bibliografia das disciplinas do campo de Formação de Adultos. Eu fui me dando conta de que da mesma forma que era mais fácil para eles entenderem os pensamentos de Rousseau, por serem lembrados dele com mais frequência, minha condição de Latino-Americano também me lembra com mais frequência de que educação tem a ver com emancipação e com justiça social. Do mesmo jeito que eu tinha dificuldade em ver coisas que eles viam por divergências culturais, o contrário também acontecia. E ao usar no enunciado “Dar a palavra aos sem-voz” a análise do sistema sintático que tinha aprendido na análise interacional, eu via que ele possuía uma incoerência de premissa. Ele é autoritário, e é de fora para dentro. “Dar palavra aos sem-voz” é um enunciado produzido do ponto de vista de quem tem a palavra e tem, inclusive,

⁷⁶ O cartaz do encontro constitui o Anexo 9.

o poder de escolher se vai cedê-la ao outro. Quem é sem-voz não o é por falta de palavra, mas por não ser ouvido. Não se dá a palavra a quem não tem voz, se dá ouvidos. Se fosse de dentro para fora, se a premissa fosse realmente ouvir quem é sem-voz, o nome poderia ser algo como “Conquistar a palavra, fazer-se ouvir”, e quem falaria no congresso seriam essas pessoas subrepresentadas.

Pensei que essa construção semântica vista no nome do congresso era exatamente o fruto de não se escutar as pessoas subrepresentadas. E, pela primeira vez, na condição de estrangeiro, eu vivia a experiência de estar em um grupo subrepresentado. Pela primeira vez, eu vivenciei as experiências de ter alguém atravessando minha fala com frequência, de ser pré-julgado como menos capaz sem nenhuma razão aparente, de saber que eu não teria prioridade nenhuma no uso dos serviços públicos ou no acesso ao mercado de trabalho, caso precisasse. Isso tudo, mesmo com a segurança de ter um documento que garantia meu direito de estar ali e outro que me apresentava como “bolsista de excelência” da instituição academicamente mais respeitada da região. Eu me dei conta de que o privilégio nos preenche de coisas boas, mas nos priva de algumas sensibilidades que só quem é subrepresentado teve que desenvolver. Lembrei das conversas que tive com os docentes em formação, e do quanto a escola pública e a condição de negros lhes deu sensibilidades que eram alheias a mim. Não é minha intenção romantizar o sofrimento. Eu não quero que as pessoas sofram. Mas quem sofreu tem o que ensinar. E o privilegiado tem o que aprender. Homens têm muito o que aprender com mulheres. Pessoas heterossexuais têm muito o que aprender com pessoas de outras sexualidades. Pessoas cis-gênero têm muito o que aprender com pessoas trans-gênero. Pessoas brancas têm muito o que aprender com todas as outras etnias. Quem mora no centro tem o que aprender com quem mora na periferia. Quem nasceu em um país do Norte, de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto, tem muito o que aprender com quem nasceu em um país do Sul.

Uma outra situação que eu penso ter visto em função desse olhar dividido entre o microscópio da análise de discurso e o telescópio da condição de pesquisador estrangeiro foi quando me deparei, por intermédio do professor Christopher Parson, com uma campanha publicitária da Associação de Promoção de Leitura e Escrita⁷⁷. Eram cartazes, espalhados no sistema de transporte e em outros locais públicos que convidava pessoas a se matricularem em cursos de escrita, leitura, informática e cálculos básicos. Nessas peças publicitárias, cujas imagens se encontram no Anexo 10, pessoas aparecem com o

⁷⁷ A “Association Lire et Écrire” é uma organização sem fins lucrativos.

rosto coberto por um balãozinho de diálogo, em que aparecem escritas frases como “óculos esquecidos”, “entorse na mão”, “muito complicado”, “o teclado está travado”. Abaixo dessas imagens vinha o recado “Melhor que dar desculpas, siga um curso de leitura”, em seguida o número de telefone, o endereço do site e o nome da campanha “Simplesmente Melhor”.

Muitas coisas me chamaram a atenção nessas peças publicitárias. A primeira delas é que elas se propunham a se comunicar por escrito com quem supostamente tem problemas de leitura, o que por si só já seria um contra-senso. Mas para além disso, retratar pessoas com o rosto coberto por aquelas frases me pareceu uma escolha que estigmatiza e ofende pessoas letradas. Elas estão ali retratadas como quem se esconde, por vergonha ou desfaçatez, atrás de desculpas. Isso não só passa uma imagem de dissimulação, de desonestidade, como também ignora que aquelas frases, muito mais do que meras “desculpas” são, muitas vezes, estratégias de sobrevivência em um mundo letrado. Com aquelas frases, os sujeitos podem evitar um julgamento depreciativo ou mesmo algum tipo de desvantagem objetiva em uma sociedade em que seus direitos dependem de contratos firmados por escrito. O texto final dos cartazes, que configurava como título da campanha, também me produzia aversão. “Simplesmente melhor” me parece uma dessas afirmações impositivas e colonizadoras que se acham no direito de poder de dizer o que é bom para outra pessoa. Além disso, o uso do termo “simplesmente” me remete a essas soluções simplistas para problemas complexos, infelizmente ainda comuns no campo da Educação.

Segundo o relatório da concepção da campanha⁷⁸, ela se justifica por existirem 800 mil pessoas letradas na Suíça. Me chamou a atenção esse dado, porque isso corresponderia a 10% da população. Mais tarde entendi que, o número está de fato superestimado, primeiro porque eles contabilizaram a estimativa de pessoas que não teriam a competência plena na leitura e produção de textos complexos. Segundo, porque essa estimativa contabilizava os residentes estrangeiros que não tinham comprovado competência em uma das três línguas oficiais da Confederação. Eu, mesmo, por ter enviado o certificado de proficiência diretamente à Universidade, sem que ele passasse pelos órgãos de migração, me encontrava presente nessa estatística. Ainda segundo o relatório, o conceito “não dê desculpas” embora não tenha sido escolhido por unanimidade, foi o menos rejeitado por um grupo focal, formado apenas por pessoas letradas, e que tinha julgado os outros conceitos como “agressivos demais”. O que me

⁷⁸ Parte desse material está disponível em www.simplément-mieux.ch (Acesso em 24 de maio de 2019).

deixou curioso para ver esses outros temas e assustado com o quão ofensivos eles poderiam ser.

Os resultados indicavam apenas um aumento no tráfego do sítio e uma média duas a quatro vezes maior que a anterior à campanha no número de telefonemas para a associação. Não foram disponibilizadas informações sobre um possível aumento no número de matrículas, que seria de fato um parâmetro melhor para avaliar resultado efetivo da campanha. Eu me pergunto se essa foi uma campanha com erros publicitários ou se ela, na verdade, foi uma estratégia para fazer o nome da associação circular entre pessoas letradas para que, no sistema de democracia direta, quando fossem votar o orçamento, estas destinassem recursos à associação. A segunda hipótese é mais coerente com a escolha por uma estimativa inchada do número de pessoas iletradas, como se a associação estivesse procurando aumentar a percepção pública sobre o tamanho de um problema do para poder competir por recursos em um lugar que é sede para muitas outras associações que combatem problemas igualmente importantes, algumas em nível internacional, como a Cruz Vermelha, por exemplo.

Já perto do fim da estadia, um dos últimos desafios que tive foi o de apresentar novamente meu trabalho em público e, dessa vez para um público maior. Eu fui inscrito pela Equipe Interação e Formação como conferencista no Seminário de Atualidades da Pesquisa em Formação de Adultos da Universidade de Genebra. Eu ainda carregava o trauma daquela primeira apresentação em que eu me sentia sem palavras e era frequentemente mal compreendido. E foi assim que comecei a palestra, me apresentando como estrangeiro e que fazia pesquisa estrangeira. Eu disse que minha pesquisa carregava tanto sotaque quanto eu mesmo, e comecei contextualizando a realidade em que a EJA acontecia, relacionando-a com o que tinha aprendido sobre a política, a cultura e o sistema educativo suíço. Tem uma força diferente dizer, por exemplo, que “o Brasil é muito atingido pelo analfabetismo” e dizer que “o equivalente a uma vez e meia a população suíça (12 milhões de pessoas) vivem no Brasil sem nenhum acesso à educação”. Mostrei com calma as ideias de Paulo Freire, com a propriedade de quem nasceu no mesmo país que ele, fala a mesma língua dele e segue a mesma tradição de pesquisa que ele. Só após garantir que tínhamos conversado o suficiente sobre a EJA como aproximação entre adultos e a escola, e como isso estava em evidente oposição à tradição francófona de distanciar a semântica escolar da semântica da formação de adultos, é que me autorizei a mostrar as ideias de Kohan sobre a infância como condição experiencial. Expliquei que “formação” em português se parece tanto com a palavra que significa “molde” (fôrma) quanto a que significa “forma”. Dediquei um bom tempo a tentar

transmitir a força que a palavra “peleja” tem no Brasil, sobretudo no Norte e no Nordeste, região de origem da maior parte dos estudantes da EJA com quem trabalhei e do próprio Paulo Freire. Também guardei para o final a poesia-título da tese e, quando eu falei dela, expus as dificuldades de tradução. Falava da falta no francês da palavra “amanhecer”. Falava que “noite” em português é tanto “*nuit*” quanto “*soir*”.

Essas decisões produziram um resultado bem diferente do que tinha sido aquela primeira apresentação. Ao invés do estranhamento gerar aversão, o que se deu foi a beleza de um estranhamento no sentido de encontro de olhares diferentes. Eu pude então vê-los se emocionarem com a carta de Loreni e com a história de Jessuy com o tatu. Pessoas que não conhecem o Brasil, nem o tatu, nem a EJA se emocionaram pelo que conheceram dela. O que me fez pensar que o que torna a EJA bonita é algo de universal sobre nos sentirmos responsáveis pelos outros, sobre aprendermos ao longo de toda a vida, sobre nossa relação com o tempo, com o estudo, com a infância. Achei interessante quando me perguntaram porque não encontraram na internet a frase do Manoel de Barros que eu tinha usado. Não acharam na internet porque só existe em português. Era eu quem tinha traduzido. Depois fui procurar livros do Manoel de Barros em outras línguas para presentear e só encontrei dois títulos, um em francês e um em inglês, ambos esgotados há anos e sem previsão de reimpressão. Em um contato direto com a tradutora, ainda consegui um exemplar para presentear o professor Filliettaz, mas fiquei profundamente sentido pelos suíços não lusófonos estarem privados do acesso a Manoel de Barros.

Essa experiência me rendeu outros convites como conferencista para o Seminário Temático Europeu, que naquela edição, tinha como tema “A Educação de Adultos na era da mundialização: Populismo, Democracia e Pedagogia da Renovação”. E devido à abrangência do tema, eu tive ainda mais espaço para apresentar a EJA brasileira no contexto da Educação Popular na América Latina e a democratização da Educação nos países do Sul. Também fui convidado pelo professor Christopher Parson a falar da EJA na disciplina que cursei com ele sobre formação profissional e inserção social de adultos.

E só então pude me sentir honrando o privilégio, no sentido político mesmo da palavra, de poder receber recursos para para passar um ano aprofundando no exterior estudos sobre a situação justamente de quem foi privado dos privilégios de estudar. Eu escutei pela minha própria voz que a EJA tem o que ensinar aos pensamentos hegemônicos da educação e que as epistemológicas que emergem nos países do Sul têm o que ensinar ao resto do mundo. O próximo capítulo, último desta tese, fala também sobre isso.

Capítulo 7

Notas sobre uma pedagogia para as outras infâncias

Desde o início, quanto pautamos este trabalho na incerteza de quem escreve sobre o que ainda não sabe, tenho me esforçado para deixar transparecer no texto as marcas da insegurança que me acompanharam por toda essa jornada pelos territórios da EJA, do ensino de biologia e da formação docente. Não escrevi sobre o que eu sei, mas escrevi exatamente para que pudesse, pela escrita, entender e dar sentido à maneira pela qual o contato com a EJA pode ajudar alguém a ganhar forma enquanto professor de biologia.

Este texto não carrega a pretensão de produzir verdades. O que este texto se propôs a fazer foi produzir notas, no sentido de anotações, registros escritos nesta tentativa de tornar sensível aos outros a riqueza da EJA como um ambiente formador para todos que nela se inserem: estudantes, familiares de estudantes, professores, pesquisadores, formadores de professores.

Uma das poucas certezas que me restaram é que essa riqueza não cabe em uma tese. A riqueza da EJA só se faz comunicável em toda sua grandeza, pela coletividade e multiplicidade de olhares sobre ela. Rones Paranhos (2017) produziu um compilado da produção científica brasileira sobre o ensino de biologia na Educação EJA, no período de 1996⁷⁹ até 2015. Para estarmos mais próximos de compreender, de fato, os espaços, os tempos, os sujeitos e as linguagens dessa modalidade de educação básica, as notas que este texto produziu devem ser somadas às muitas outras notas, produzidas por muitas outras pessoas, antes e depois deste texto.

Os três primeiros capítulos desta tese produziram notas que delimitavam o campo em que esta tese se insere e expunham as lentes através das quais enxergaríamos esse campo. O quarto capítulo produziu notas nas conversas com alguns sujeitos que estavam em vias de se tornarem docentes em biologia. O quinto capítulo trouxe à superfície algo que é, ao mesmo tempo, uma busca por propostas e uma proposta de busca. Considerando “proposta” como alguma coisa que se coloca no mundo e “busca” como a

⁷⁹ Ano da instituição da EJA como modalidade de educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96.

procura por alguma coisa no mundo, a PELEJA é tanto uma busca, enquanto pesquisa, quanto uma proposta de formação. O sexto capítulo leva as ideias e a PELEJA para o encontro com interlocutores mais distantes, tanto do ponto de vista geográfico quanto do ponto de vista experiencial.

Para este capítulo final, ficaram guardadas aquelas notas que se situam na interface entre elementos transversais a todos os capítulos. São os elementos que estão mais próximos de constituir uma pedagogia das/nas/pelas/para/com as outras infâncias.

7.1 Ignorância e Estrangeiridade

As primeiras dessas últimas notas são um eco daquela condição de estrangeiro que vivenciei no período em que fui acolhido em Genebra. Na primeira vez que tentei falar sobre a EJA em um contexto que não era o meu, com palavras que não eram as minhas, não consegui me fazer entender.

Essa situação lembra a história que nos é contada pelo filósofo Jaques Rancière (2002) sobre um professor francês, pós-revolucionário, do início do século XIX, Joseph Jacotot. Leremos a história pelos olhos de Kohan (2007), nos traz um ótimo resumo:

Jacotot era um professor qualquer até que a situação política o obrigou a deixar sua terra. Sua estrangeiridade nasce, como quase sempre, de uma viagem. O retorno dos Bourbons à França obriga Jacotot a se exilar e, a convite do rei dos Países Baixos, vai dar aulas de literatura na Universidade de Louvain. Ali se enfrenta, de cara, com sua estrangeiridade: seus alunos falam uma língua que ele desconhece (holandês) e eles desconhecem a língua que Jacotot fala (francês). Não estão dadas as condições da comunicação, não há língua comum. O professor não pode ensinar; os alunos não podem aprender: não há signos em comum entre quem ensina e quem aprende. Não há como transmitir uma cultura em comum. Não há nada em comum entre eles.

À primeira vista, um professor não pode ser um estrangeiro, pelo menos para seus alunos. Eles devem falar a mesma língua para que ela sirva de transmissão do saber consagrado pela instituição pedagógica. Mas Jacotot não desiste e encontra uma edição bilingue - holandês e francês - do *Telêmaco*, de Fénelon, que pode ser a coisa comum tão desejada. Com ajuda de um intérprete, pede para que seus alunos aprendam a dizer o texto na língua que eles ignoram e que ele sabe, o francês. Ninguém aposta muito na tentativa, incluído o próprio Jacotot, mas os resultados são surpreendentes: seus alunos estrangeiros, holandeses, se deram muito melhor com o texto do que se dariam muitos franceses! A experiência sacode o professor que não apenas está em uma terra linguística estrangeira à sua, mas na terra mais estrangeira da pedagogia dominante, que era até então a sua própria terra pedagógica. Jacotot ensina sem fazer o que fez sempre, o mesmo que fazemos quase todos os professores: considerar a tarefa principal de um professor formar espíritos e fazer isso

transmitindo conhecimentos de forma ordenada, dos mais simples aos mais complexos; em outras palavras, Jacotot, como quase todos os professores, pensava que “o ato essencial do mestre era *explicar*”.

Mas uma simples experiência de estrangeiridade ajuda a colocar em xeque a terra da explicação. Um mestre tinha ensinado, os alunos tinham aprendido, sem explicação. Jacotot ensinou sem fazer o que um professor deve fazer para ensinar e os alunos aprenderam sem fazer o que um aluno deve fazer para aprender. Sem transmissão de conhecimento, alguém ensinou e alguém aprendeu. Todo mundo estrangeiro. Jacotot decide empreender outras experiências para testar o valor da ignorância e, surpreendentemente, confirma sua suspeita. Oferece cursos de matérias que ignora (pintura, piano), sem explicar nada, e os alunos aprendem. A estrangeiridade se multiplica: o professor não apenas não explica o que os alunos aprendem, ignora-o! (p. 333-334)

Essa história nos interessa pelo valor que atribui à estrangeiridade e à ignorância. Nenhuma delas têm espaço na escola, na forma como as práticas costumam estar estruturadas. Se a estrangeiridade e a ignorância estiverem do lado de quem aprende, elas são vistas como obstáculos a ser superados. Se estiverem do lado de quem ensina, são percebidas como uma falha ainda mais grave, que deve ser corrigida com urgência, pelos “cursos de reciclagem” em que o professor é recolocado na fôrma, como discutimos no capítulo 3. A ignorância e a estrangeiridade não costumam ter lugar no arcabouço de características desejadas em um professor, porque espera-se que ele possa explicar coisas. E, para explicar, é necessário que ele saiba as coisas e saiba a língua dos alunos. Foi o par estrangeiridade e ignorância que permitiu a Jacotot encontrar outras lógicas, outra relação pedagógica com seus alunos. Uma que tem a igualdade entre professor e aluno não só como meta a ser atingida, mas como ponto de partida.

É por isso que é tão significativa aquela mudança nos planos de ensino dos participantes da PELEJA, que passaram a posicionar no início da sequência didática os encontros dedicados a conversas sobre o que os estudantes já sabem sobre aqueles assuntos. Essas conversas podem permitir aos professores e alunos que se encontre “livro bilíngue” por intermédio do qual passem a ter algo em comum e possam se comunicar. Da forma como passaram a estruturar seus planos, eles não começam explicando, começam estabelecendo uma igualdade entre as formas de conhecer o mundo.

No trecho 64 do capítulo 4, Bruno conta como o professor preceptor de seu estágio foi perspicaz em trazer o “mocotó” como exemplo do cotidiano para compartilhar com estudantes adultos coisas científicas sobre as articulações. Nesse caso, os ossos,

presentes tanto no mocotó quanto nas articulações, podem ter servido como coisa em comum, tal como o livro bilingue de Jacotot. Mas esse não é o melhor exemplo de ignorância e de estrangeiridade, porque o professor sabia sobre mocotó e sobre articulações. Quando provoquei Bruno perguntando o que aconteceria se o professor fosse novato e não tivesse experiência que o permitisse mobilizar esse tipo de exemplo, se ele, por exemplo, só soubesse o que há de científico sobre as articulações, Bruno e Vanessa disseram que o professor deve estar aberto a aprender com contexto em que está.

Gisele, nos trechos 68 e 69, também recorre à igualdade como ponto de partida quando afirma que se estivesse na condição de professora na EJA, se colocaria como uma igual perante os alunos e deixaria transparente que apesar de ela talvez ter um pouco mais de experiência com a ciência, os estudantes têm muito mais experiência que ela em diversos outros campos.

Um outro ponto em que as ideias de estrangeiridade e ignorância tocam as conversas que tivemos foi no trecho 56, quando Brígida e Vanessa se aliam na aversão ao discurso que subestima a capacidade de aprendizado dos alunos. A história de Jacotot nos mostra de forma radical que todo ser humano é capaz de aprender e todo ser humano é capaz de ensinar, e nisso se incluem os casos em que não se fala a mesma língua e os casos em que quem ensina não domina o assunto que se propõe a ensinar.

Nós vimos no capítulo 1 que a infância é uma experiência na linguagem. E vimos agora que a estrangeiridade também. Jacotot se viu impossibilitado de repetir em outro lugar, pela falta de palavras comuns, o que estava acostumado a dizer. E foi essa nova relação com a linguagem, essa condição de infante, o que lhe possibilitou a emergência de uma outra concepção sobre o que é ensinar.

7.2 Uma linguagem para a EJA

Desde o primeiro capítulo, temos associado a EJA à infância não só pela retomada da potência, do futuro, da possibilidade de contato com o novo ou pela ideia de recomeços. A associação que este texto pretende fazer se baseia também na infância como acesso à linguagem. A história de Jacotot nos mostra como a nossa relação com a linguagem é importante para a nossa forma de conceber a educação.

Paulo Freire, quando descreve o percurso que vai da leitura do mundo à leitura da palavra, e a conseqüente releitura e reescrita do mundo, dá ênfase à associação entre palavra e mundo. Essa associação permeia o método de alfabetização que concebe.

A cena da imagem a seguir foi fotografada⁸⁰ em 1963, durante um círculo de alfabetização de adultos no Gama⁸¹, em 1963, com operários que atuaram na construção de Brasília. No método concebido por Paulo Freire, membros de sua equipe recolhiam, meses antes, palavras do universo vocabular daquele contexto e depois montavam um trajeto que pudesse cobrir os diferentes fonemas e grafemas da língua portuguesa (Brandão, 1981). Como era de se esperar, nessa experiência da fotografia, com as pessoas que tinham participado da construção de Brasília, uma das palavras coletadas foi “tijolo”.

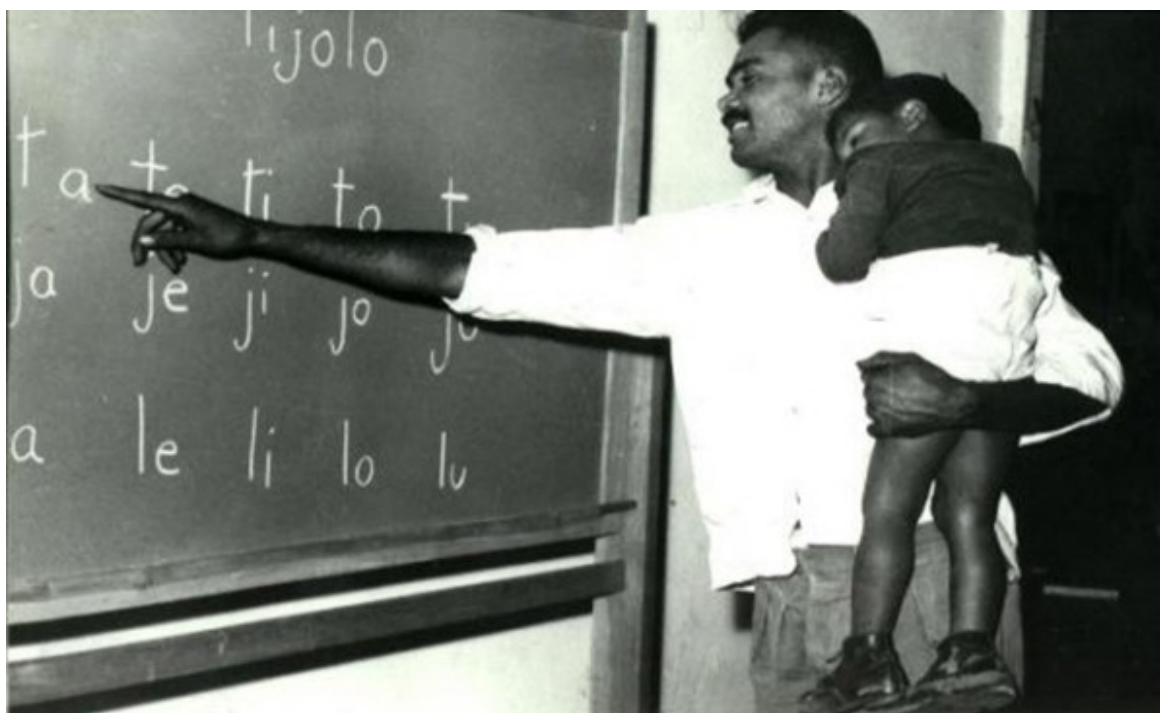


Imagem 3 - Círculo de alfabetização pelo Método Paulo Freire.

Nos encontros dos círculos de alfabetização, essas palavras eram decompostas por suas sílabas, utilizadas para formar outras palavras. De “tijolo”, por exemplo, poderiam vir as palavras “lata”, “tela”, “lajota” e, também “laje” e “tijela”, que poderiam

⁸⁰ Fotografia disponível no Acervo do Instituto Paulo Freire. Autor desconhecido. Disponível em <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/509> (Acesso em 13 de outubro de 2019).

⁸¹ Uma das regiões administrativas do Distrito Federal, a mesma em que Vanessa cursou seu ensino médio, segundo o trecho 9 do capítulo 4.

sofrer aperfeiçoamento ortográfico posterior. O título com que a fotografia foi indexada no acervo do Instituto Paulo Freire é “Tu já lê”, uma frase que também se apreende do mesmo quadro silábico do tijolo, e que, por uma perspicaz metalinguagem produz a constatação de que o processo de leitura já está, de fato, acontecendo.

O método também previa que, em paralelo com a discussão da grafia da palavra “tijolo”, se fizesse também uma discussão sobre seu sentido, e nisso se incluem as contradições de se trabalhar construindo uma cidade com tijolos, mas habitar uma moradia improvisada de madeira. Assim, as conexões entre a leitura da palavra e a leitura de mundo se facilitam mutuamente. Essa mútua mediação entre palavra e mundo é muito bem retratada na frase “A palavra é grávida de mundo” (Freire, 2009, p. 12).

Essa forma de se pensar a palavra a partir de uma indissociável relação consigo e com o mundo nos lembra muito a maneira como as palavras são vistas na cultura guarani. Borges (2002) nos explica que, para os Guarani, as palavras são vistas como algo invisível e imortal que existe dentro de nós, comparável à alma na cultura ocidental. Segundo ele, o termo que designa “palavra” (ñe’ẽ) é o mesmo que designa “alma”, e as crianças passam a ser internalizadas na cultura quando começam a proferir palavras:

O desenvolvimento da alma, que em guarani é chamada “palavra”, se considera completo quando a criança começa a pronunciar suas primeiras palavras. É então quando o “vidente”, uma classe de pajés, talvez vá descobrir o nome religioso da criança, isto é, o nome daquela alma-palavra estabelecido já antes do seu envio para se assentar, como sobre um banquinho, no corpo da sua futura mãe. (Borges, 2002, p. 58).

Assim, poderíamos aprender com os Guarani que atacar palavras é atacar também a alma que elas carregam, da mesma maneira que cuidar das palavras que nos são caras é zelar por suas almas. Larrosa (2015) também traça uma discussão fecunda sobre a importância de pensar sobre as palavras:

Atividades como considerar palavras, criticar palavras, eleger palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente

uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (Larrosa, 2015 p. 17-18)

Se as palavras são grávidas de mundo (Freire 2009), o exercício de discutir e disputar as palavras e seus sentidos é também uma disputa sobre o que queremos para o mundo e que mundo queremos para nós. Por isso é tão importante o trabalho de encontrar a alma que está associada às palavras que usamos.

E essa preocupação não deve estar só nas palavras, mas na gramática também. Larrosa (2015) traz uma frase forte atribuída ao escritor espanhol Juan Goytisolo: “A negação de um sistema intelectualmente opressor começa necessariamente pela negação de sua estrutura semântica” (p. 85).

Discutimos no capítulo 1 a exclusão e a violência simbólica a que adultos desescolarizados são submetidos. A negação dessa violência e da cultura de exclusão passa também por uma negação de algumas construções semânticas comuns. Existe diferença entre dizer, por exemplo, que alguém não alfabetizado é “quem não sabe ler e escrever” e dizer que “é quem não teve acesso à leitura e à escrita”. A primeira construção, ainda que não seja de forma explícita, coloca a responsabilidade da exclusão sobre os ombros daquelas pessoas desescolarizadas. A segunda, por outro lado, é uma construção que reconhece a complexidade do contexto da escolarização falha em um país em que nem todos têm acesso à educação básica. O interessante é que os problemas da primeira fórmula poderiam até passar despercebidos se não fosse pela segunda fórmula, que ajuda a colocá-los em evidência. Assim, a construção de novas estruturas semânticas pode ser um instrumento para tornar visível a opressão contida nas estruturas correntes.

Em um dos pontos da conversa, que não tinha sido trazido ainda a esta tese, Gisele faz uma construção semântica interessante:

Conversa 2 [00:44:04.02] Trecho 72

Gisele: E a gente não entendia que minha mãe vivia uma realidade na qual ela foi retirada dos estudos, né? E quando ela decidiu que ela ia voltar a estudar foi... eu acho que pra ela deve ter sido uma decisão assim, sinistra, né?

No lugar de “ela foi retirada dos estudos”, Gisele poderia ter dito simplesmente “ela evadiu da escola” ou “ela abandonou os estudos”, que são formulações mais recorrentes. A forma respeitosa com que Gisele se refere ao momento em que sua mãe foi privada do acesso à educação me motivou a também ser mais cuidadoso com a linguagem que uso para me referir a esse momento particular da trajetória dos adultos: o momento em que “são privados do acesso aos estudos”.

Essa fala de Gisele nos chama atenção para outra dimensão importante da linguagem e da disputa de seus sentidos na EJA. O fato de, ao longo de toda a tese, termos tido contato quase que onipresente com as relações intergeracionais presentes na EJA. Nas conversas do capítulo 4, vimos que Gisele, Vanessa e Brígida são filhas de ex-alunas da EJA. Na PELEJA, quatro participantes tinham algum familiar que também passou pela EJA, além de mim e da professora Elisângela que nos visitou.

A relação intergeracional também está presente na história de Jessuy com sua mãe e na carta de Thalissa para Loreni. Uma parte importante da força e da potência que esses documentos possuem reside exatamente nesse elemento. Mesmo a fotografia do estudante do círculo de alfabetização (Imagem 3), tem parte de sua beleza devida à presença da criança dormindo nos braços de um adulto, com um sorriso aberto em aprender.

Quando apresentava a EJA para o grupo de pesquisa que me acolheu em Genebra, eram esses os elementos que mais lhe chamavam atenção e lhe despertavam emoções. Uma atenção especial às relações intergeracionais certamente fará parte das revisitas que farei posteriormente ao material empírico desta tese, por considerar que elas podem nos dizer muito sobre a maneira como as coisas ocorreram durante a PELEJA e pode estar por trás de muitos dos trechos das conversas transcritas. Penso, por exemplo, que a aversão de Brígida e Vanessa ao discurso que subestima as capacidades de estudantes adultos, exposta no trecho 56, pode se relacionar ao fato de serem filhas de ex-estudantes da EJA. Conhecer alguém querido que já esteve exposto a discursos com estrutura semântica opressora pode nos deixar sensíveis a esses discursos. Por isso também são tão importantes as iniciativas que nos coloquem em contato com as histórias uns dos outros: as histórias nos humanizam, da mesma maneira que o silenciamento dessas histórias nos desumaniza e nos despotencializa enquanto sujeitos.

7.3 Desnortear a Educação

Essa reflexão sobre o que nos humaniza e o que nos desumaniza reverbera com as discussões do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2001). O autor nos mostra que a distinção dicotômica entre sujeito-objeto, instaurada pela ciência moderna instituiu uma noção de rigor metodológico que não aceita interferência de particularidades humanas. Dessa dicotomia empírica entre o “sujeito e o objeto” decorre uma distinção entre humanos e não humanos, ou desumanização do objeto, seja ele a natureza ou a sociedade. Essa dicotomia tem fundamentado o que Santos chama de “metodologias de distanciamento” que se manifestam nas preferências pelos métodos quantitativos, o inquérito sociológico, a análise documental, a entrevista estruturada.

Se por um lado, essa “incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto” (p. 81) se constitui a base do que ele chama de “colonialismo”, o oposto se dá na “solidariedade”, que está centrada na emancipação e na reciprocidade em relação ao outro:

A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório. (SANTOS, 2001, p. 81)

Santos (2008) denuncia as monoculturas do saber e do tempo linear, e as lógicas da classificação social e da escala dominante e produtivista como responsáveis pelo silenciamento de conhecimentos e produção ativa de não-existências: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Vimos que essas não-existências são, todas elas, frequentemente associadas aos estudantes da EJA. Santos nos convoca a construir uma sociologia das ausências, fundada em dois movimentos: a dilatação do presente e o reconhecimento de que toda totalidade é composta de heterogeneidade. Significa presentificar as experiências, revelando a multiplicidade de práticas sociais, dando-lhes credibilidade e agregando ao real existente o que dele foi subtraído. A EJA e seus estudantes nos reclamam a uma pedagogia das ausências, que reconheça múltiplos saberes e se abra à escuta de suas vozes, substituindo o vazio do futuro, dado pela lógica do tempo linear, por um “futuro de possibilidades plurais e concretas” (SANTOS, 2002, p. 254), que se constrói no presente através de uma axiologia do cuidado. Contra o colonialismo que o autor denuncia, a EJA pode ser compreendida como parte das

epistemologias do sul, convocando-nos a reconhecer seu papel na construção de um paradigma emergente, que considera que não há uma única forma válida de conhecimento. Santos e Meneses (2010) entendem por epistemologias do Sul:

o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (p. 7).

O termo se refere ao Sul, pela constatação de que o colonialismo e a dominação epistemológica enquanto “relação desigual de saber-poder” (p. 19) têm sua origem na colonização histórica dos países do Norte do mundo (Europa e, sob a forma de imperialismo, a América do Norte) sobre os países do Sul do mundo (América Latina, na África e no Sudeste Asiático). A colonização trouxe, como consequência, a supressão e o silenciamento das formas de saber peculiares das nações e dos povos do Sul, que os autores chamam de “Epistemicídio”.

O título desta seção traz “desnortear a educação” no sentido de retirar as práticas pedagógicas dessa relação de submissão em relação ao Norte. Este trabalho, ao defender a EJA, defende, de forma geral, os saberes que foram relegados a um espaço de subalternidade, pelas várias dimensões em que o colonialismo pode se dar.

Abaixo, uma breve recapitulação das vezes em que esta tese produziu notas decoloniais, organizada segundo algumas das dimensões perceptíveis em que o colonialismo pode se apresentar:

...o exercido pelos países do Norte sobre os países do Sul;

O período que passei em um país do Norte, na condição de estrangeiro proveniente de um país do Sul me abriu consciência sobre alguns desses silenciamentos a que nossos saberes foram submetidos. Porém, essa interlocução produziu em mim a sensação de que existe hoje uma demanda do Norte por esses saberes a que eles não tiveram acesso. Como descrevi nos relatos do capítulo 6, eu vivenciei situações em que vi o Norte ávido por saber as coisas que o Sul tem para dizer.

...o exercido pelos conhecimentos da ciência sobre os saberes dos estudantes;

O encontro entre as narrativas científicas e as narrativas pessoais na produção de Jessuy sobre o tatu; o relato de Roger sobre seu sistema de coleta e tratamento de água de reuso; os planos de ensino dos participantes da PELEJA que abriram espaço para os conhecimentos dos estudantes advindos da sua vivência fora da educação formal; tudo isso se orienta no sentido de uma troca de conhecimentos marcada pela horizontalidade.

...o exercido pela Universidade sobre a Escola;

Segundo o pensamento hegemônico, a Universidade é a instância que produz conhecimento pedagógico e a escola, hierarquicamente mais baixa, deve executar as diretrizes formuladas a partir do conhecimento universitário. A EJA enquanto modalidade da educação básica acontece principalmente na escola pública. Esta tese foi inteiramente pautada em um olhar afetuoso e agradecido à escola. Desde as falas de Vanessa, Bruno e Gisele sobre o quanto a Universidade se enriquece com o ingresso de estudantes provenientes da escola pública, até a emoção com que fomos tocados pelas visitas de estudantes da EJA à UnB, pudemos ver o quanto a Universidade tem a aprender com a escola. Kohan no *Abecedário das Infâncias*⁸², quando chega ao verbete “Universidade”, reafirma seu caráter universal e inclusivo: “Só é Universidade, se for com todos; só é Universidade se todo mundo sentir que a Universidade é seu lugar.”

...o exercido pelas metodologias do distanciamento sobre as metodologias da intersubjetividade;

O horizonte empírico adotado nesta tese, com as rodas de conversa, os relatos biográficos, as visitas recíprocas, as edição pedagógica, tinha como meta a “revalorização da solidariedade como forma de saber” (Santos, 2001, p. 81). O conhecimento que produzimos aqui é aquele que nos une pessoalmente ao que estudamos: “o saber de nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico” (SANTOS, 2001, p. 84).

⁸² Produzido e disponibilizado pelo CINEAD LECAV da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) <http://cinead.org/abecedarios/> (Acesso em 11 de outubro de 2019).

...o exercido pelas modalidades regulares de Educação básica sobre as modalidades minoritárias;

Este texto defende a ideia de que a além de a EJA ser um espaço legítimo de construção de práticas pedagógicas, tem muito o que ensinar às outras modalidades da educação básica. E, assim como a EJA, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação do Campo, a Educação nas Prisões, por exemplo, também figuram como excessões ao padrão hegemônico de educação e que podem nos ensinar muito. Apesar de serem contextos muito específicos, de parecerem “a exceção da exceção”, os espaços regulares têm muito o que aprender com esses espaços singulares. A reflexão que Milla produziu depois da visita da professora Elisângela (“Na prisão, a escola é vista como um caminho para a liberdade, mas aqui fora a escola é vista como prisão”), mostra como o conhecimento produzido em contextos particulares pode nos ensinar sobre a Educação em geral.

...o exercido pelo racionalidade sobre a emoção;

Para Larrosa (2018b), “O corpo é o lugar onde cada história singular é inscrita, onde os sentimentos e os pensamentos se manifestam em batimentos, em palavras, em imagens” (p.22). Aquilo que o sujeito traz a partir de suas experiências afetivas e viscerais com o mundo, frequentemente tratado como inferior pela escola, ocupou um lugar de importância no ato de conhecer, por meio das práticas educativas que compartilharam afetos (no sentido de “aquilo que nos afeta”) entre docentes e estudantes.

7.4 Saudade e Esperança

É com prazer e pesar que chego ao fim desta tese. Prazer por saber que, finalmente, as inquietações e os deslumbramentos que a EJA nos causou estão fixados pela escrita e, portanto, preservados de sua dissolução no esquecimento ou na indiferença. Por meio das notas que foram registradas por esta tese, as vozes que aqui contaram sua história estarão a salvo do silenciamento e poderão ser somadas a outras tantas notas e a outras tantas vozes para, a exemplo do que acontece na música, ressoarem juntas.

O pesar é mais pela despedida do que o período de elaboração da tese representou na minha trajetória. Esse foi um período de aprendizado intenso sobre as coisas que eu me propus a aprender aqui, e sobre coisas que eu nem poderia me propor a aprender porque não sabia que existiam. Vou sentir falta de poder passar tanto tempo investindo toda a força que eu tenho na compreensão de um tema que é tão importante para mim. Nesse momento, lembro que a despedida talvez seja um das coisas mais inerentes a nossa profissão. Ser professor é estar sempre se despedindo, já que os estudantes passam por nós e nos deixam para trás, para aprender outras coisas pela voz de outras pessoas.

Mas o maior pesar que carrego em mim neste momento de despedida é com relação ao futuro da EJA. Não é fácil escrever uma tese sobre educação emancipatória nos tempos em que estamos vivendo.

No momento da escrita deste texto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) discute a possibilidade de a EJA ser cursada inteiramente fora da escola. Soma-se a isso a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão do Ministério da Educação que implementava políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos⁸³.

A Política Nacional de Alfabetização já não traz especificações sobre alfabetização de jovens e adultos⁸⁴ e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi descontinuado para a EJA, o que fere o artigo 4º da LDB⁸⁵:

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

(...)

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

Frente a esses ataques, a sociedade civil poderia mobilizar a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), mas a comissão foi extinta

⁸³ Pela reforma ministerial promovida pelo decreto nº 9.465/19. O decreto reconhece a EJA entre as atribuições da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Porém, não há em seu organograma menção à EJA, tampouco no organograma da Secretaria de Alfabetização ou da Secretaria de Modalidades Especializadas, que foram criadas pelo decreto.

⁸⁴ O decreto nº 9.765/19 não define um programa para a Alfabetização de Jovens e Adultos e nem sequer menciona suas especificidades.

⁸⁵ Lei nº 9.394/1996. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

pelo decreto presidencial 9.759/19⁸⁶, que encerrou por completo a Política Nacional de Participação Social (PNPS), colocando fim a todos os órgãos colegiados que compunham o Sistema Nacional de Participação Social (SNPS), sob alegação de que os colegiados eram formados por “grupos de pressão tanto internos quanto externos à Administração, que se utilizam de colegiados, com composição e modo de ação direcionado, para emplacar pleitos que não estão conforme a linha das autoridades eleitas democraticamente”⁸⁷.

Portanto, esta tese se encerra, mas a história de luta por políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos segue com muitos capítulos em aberto. Como nos lembra, mais uma vez, Larrosa (2015): “A educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, e com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo” (p. 36).

Esse pensamento de Larrosa nos inspira a lembrar de Magritte que pinta um pássaro do qual aquele ovo era grávido. Inspira também a lembrar da frase de Manoel de Barros: “*O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo*”⁸⁸. A educação nos permite transver que o mundo não é apenas isso que se coloca à nossa frente; ele ainda está por ser feito, por ser escrito e reescrito com as palavras-alma que ainda resistem a um colonialismo que insiste em produzir almas sem palavras e palavras sem alma.

E quando reivindico esse espaço de futuro, mesmo em meio ao que parece um obituário de políticas públicas, não é repetindo aquele clichê de que isso é tarefa para as crianças. Como me ensinou Gisele, é uma tarefa para nós mesmos, enquanto infantes:

Conversa 2 [01:26:31.08] Trecho 73

Gisele: Eu acho que, tipo assim, a gente tem que parar de falar “as crianças são o futuro do Brasil”. Pra mim, o futuro é a gente, sai pra lá. Para de ficar jogando tudo nas crianças. Porque as crianças vão crescer e quando elas crescerem elas vão fazer a mesma coisa. Vão jogar nas crianças que tão vindo. Não é! O futuro do país sou eu. O futuro do país é você que tá trabalhando pra isso.

É surpreendente como a fala de Gisele é atual, mesmo já transcorridos mais de três anos desde que tivemos nossa conversa. A última coisa que ainda me resta por dizer é exatamente sobre isso, o transcurso do tempo.

⁸⁶ Reeditado pelo decreto 9.812/19.

⁸⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Exm/Exm-Dec-9759-19.pdf (Acesso em 13 de outubro de 2019).

⁸⁸ Livro sobre nada. 12^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2006. p. 75

Assim que voltei do período que passei em Genebra, encontrei por acaso com Brígida e ela me contou que, no semestre seguinte ao que tivemos aquela conversa, ela cursou o estágio supervisionado em ensino de ciências, se adaptou bem ao público mais jovem e adorou a experiência. Desde então, ela já não se vê mais fora da docência. Já graduada, hoje é professora de crianças e adolescentes e está em vias de se capacitar para o trabalho com educação especial, sobretudo com crianças com dificuldade de aprendizagem.

Saber sobre isso me motivou a procurar as outras pessoas que colaboraram com esta tese. Reuni, finalmente, Brígida, Vanessa, Bruno e Gisele em uma mesma roda de conversa, que eu gravei, mas que não coube no tempo, nem no espaço desta tese. Bruno é hoje professor da Rede Pública do DF, e ainda repete em sala o discurso⁸⁹ inspirador que ouviu de sua professora quando era adolescente. Gisele trabalha como professora de ciências em uma escola bilingue. E Vanessa cursa, neste momento, o mestrado em Organização e Gestão da Educação na Universidade de Lisboa. Nessa segunda conversa que tivemos, eu partilhei os elementos da PELEJA que concebemos a partir do que aprendi com eles e mostrei uma parte do material produzido, incluindo as cartas de Thalissa para Loreni e de Loreni para os participantes da PELEJA.

Dos participantes da PELEJA, transcorridos mais de dois anos, Madu, Ravenna, Paulo, já atuam na docência, além de Glauber e Izabel que atuam na Educação de Adultos e me contaram sobre o que têm encontrado em sua prática. Victória deixou a docência para se dedicar à gastronomia depois de ter pesquisado sobre plantas alimentícias não comestíveis para elaborar o plano de ensino da PELEJA.

Loreni me disse que, mesmo com as limitações de saúde que ainda tinha, devidas ao tratamento médico pelo qual passou, conseguiu cumprir o compromisso que firmou com Thalissa e concluiu a educação básica pela EJA.

Saber disso me deixou com saudade e me encheu de esperança. Essas duas palavras-alma “saudade” e “esperança”, eu aprendi com Gisele:

Conversa 2 [01:24:34.20] Trecho 74

Gisele: Outra moeda da ansiedade e a outra moeda da depressão é a saudade e a esperança. Saudade é passado, mas é um saudosismo do passado. É você lembrar, você ver que aquilo foi bom pra você. Dói, porque você queria de volta, mas passou. E traz boas lembranças. E é saudoso, é gostoso lembrar daquilo. E a esperança é a espera que te dá luz, que é boa, que não te faz mal, mas é, sim, futuro. Né? Mas é balanceado. Quando você tem passado na sua vida e futuro, mas de forma balanceada, você tem saudade e esperança. E não ansiedade e depressão. Então todo mundo que é depressivo e ansioso tem como ser saudosista e esperançoso.

⁸⁹ Trecho 38 do capítulo 4.

Viver a EJA é isso: um balanço entre passado e futuro, porque todo mundo já é alguma coisa e todo mundo pode ainda ser outras coisas depois. Porque todo mundo tem lembrança, mas todo mundo tem sonho. Para que haja espaço para o sonho, é importante que haja espaço para a noite. Toda noite é grávida de amanhecer.

Referências bibliográficas

ALBA RICO, S. **Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada.** Madri: Akal, 2007.

AMARAL, M. A. M. **A infantilização do ensino na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise no município de Presidente Prudente/SP.** BOLETIM GEPEP – Ano I, v.01, n.01, p. 49-62, 2012

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Nova Perspectiva, 1992.

ARAUJO JR, A; AVANZI, M e GASTAL, M. L. **Uma Experiência de Encontro entre Narrativas Autobiográficas e Narrativas Científicas no Ensino de Biologia para Jovens e Adultos.** Ensaio - pesquisa em educação em ciências. V. 19, 2017.

ARAÚJO JR., A. **Histórias de Vida penduradas em Cordel: uma experiência de troca de saberes no ensino de Biologia para a EJA.** Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - UnB, 2011.

AVANZINI, G. **De la pédagogie des adultes à l'adultagogie.** Éducation Permanente. n. 205 p. 9-16. 2015

BACHELARD, G. **O direito de sonhar.** São Paulo: Difel. 1985

BAUDOIN, J. M. **De l'épreuve autobiographique.** Berna: Perter Lang. 2010.

BORGES, P. H. P. **Sonhos e nomes: as crianças guarani.** Cadernos Cedes, n 56, 2002.

BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo.** Tradução: Mateus S. Soares Azevedo. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** 1 ed. São Paulo: Brasiliense. 1981.

CAMPOS, R. H. F. **Psicologia e direitos humanos: as relações entre ciência e ética na perspectiva do Instituto Rousseau, em Genebra.** In: GUERRA, A.M.C et al. (Orgs.). Psicologia social e direitos humanos. (pp. 77-92). Belo Horizonte: ABRAPSO-MG; Ed. Campo Social, 2003.

CHEMICAL BOND APPROACH PROJECT. **Chemical Systems & Investigating Chemical Systems.** Richmond: Earlham College Press, 1964.

CAMPOS, R. H. F. e NEPOMUCENO, D. M. **O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas idéias no Brasil.** In: JACÓ-VILELA, A. M. et al. (Orgs.). História da psicologia: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005

CANABARRO, P. H. O. e GASTAL, M. L. A. **O PIBID sob a perspectiva de um licenciado: relato autobiográfico e um olhar para a literatura.** In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2014, Rio de Janeiro. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, Modos de Viver, Narrar e Guardar, v. 2. p. 1987-1999. 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento da Educação Básica,** cadernos: Educação de Jovens e Adultos, SEEDF, 2013.

FASANO, E. **Pensamento contra-hegemônico: epistemologia freiriana e pedagogias do Sul.** Educação & Linguagem. v. 19 . n. 1. p. 223-243. 2016

FERRAROTTI F. **História e histórias de vida: O método biográfico nas Ciências Sociais.** Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método autobiográfico.** In: NÓVOA, A. e FINGER, M (orgs.). O Método Autobiográfico e a Formação. Coleção Pesquisa

(auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida. São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTTI, F. **Histoire et histoires de vie: la méthode biographique en sciences sociales**. Trad. Marianne Modak. Paris: Méridiens Klincksieck, 1983.

FILLIETTAZ, L. **Interactions verbales et recherche en éducation: Principes, méthodes et outils d'analyse**. 1a edição. Genebra: Université de Genève, 2018.

FILLIETTAZ, L e SCHUBAUER-LEONI, M. L. **Processus interactionnels et situations éducatives**. 1a edição. Bruxelas: De Boeck, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50a edição. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas**. 41a reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta** 11. ed.– São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GASTAL, M. L. e AVANZI, M. R. **Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia**. Ciência & Educação Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015

GASTAL, M. L. A.; AVANZI, M.R. ; ZANCUL, M. S. ; GUIMARÃES, Z. F. S . **Da montanha à planície: narrativas e formação de professores de ciências e biologia**. Revista da SBEnBIO, v. 3, p. 1252-1260, 2010

GONZÁLEZ REY, F. **A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos de produção intelectual**. In MARTINEZ, A. M. e ÁLVAREZ, P. O sujeito que aprende: Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Ed. Liber Livro, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Pioneira Thomson, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GOULD, S. J. **Vida maravilhosa: O acaso na evolução e a natureza da história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD 2014: Nível de escolarização dos pais influencia rendimento dos filhos**. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/9472-pnad-2014-nivel-de-escolarizacao-dos-pais-influencia-rendimento-dos-filhos.html>>. Acesso em 6 de maio de 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico : **Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

JARDILINO, J. R. L. **Concepções da filosofia educativa em João Calvino**. Revista Nures. nº 17. 2011.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida. São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, 3 (63), p. 413 - 438, 2007.

KOHAN, W. O. **Viajar para Vivir: Ensayar la Vida como Escuela de Viaje.** 1 ed. Buenos Aires: Miño y Davila, 2015

KOHAN, W. O. **Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación.** 1 ed. Província de Entre Rios: Fundación La Hendija. 2014.

KOHAN, W. O. **Imagens da infância.** In Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação: Simpósio Internacional de Filosofia. Lins, D. (org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

LARROSA, J. **Impedir que el mundo se deshaga. Con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunización y la renovación del mundo.** In: Rodrigues, A. C. Berle, S. e Kohan, W. (orgs.). Filosofia e educação em errância: Inventar escola, infâncias do pensar. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. (A)

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018 (B).

LARROSA, J. (org.) **Elogio da escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, J. **Dar la cara. notas sobre la escuela como espacio público.** In: Kohan, W. (org.). O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: Textos piruetas e mascaradas.** 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU. 1986.
- MACIEL, L. C. **Sartre - vida e obra.** 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.
- MARTINS R., TOURINHO, I. e. SOUZA, E. C.(orgs.) **Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2017.
- MILLAR, R. **Um Currículo de ciências voltado para a compreensão por todos.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 5, núm. 2, p. 73-91, 2003.
- MILNER, B. Why teach science and why to all? In: NELLIST, J & NICHOLL, B. (eds.), **The ASE Science Teachers' Handbook**, Hutchinson, p. 1-10, 1986.
- NASSIF, L.E. e CAMPOS, R.H.F.. **Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e 91 inteligência na concepção da psicologia funcional.** Memorandum, 9, p. 91-104, 2005.
- OCHOA L. **¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias?** (Fascículo 6) In: SUÁREZ, D. Colección Materiales Pedagógicos- Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas - 1a ed.- Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.
- PARANHOS, R. D. **Ensino de biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira.** Tese (Doutorado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- PENTIMALLI, B. **Imparare a rendere visibile l'invisibile in un laboratorio di emodinamica.** Società Mutamento Politica, 14 (7), p. 121-150, 2016.
- PINEAU, G. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie.** Revue française de pédagogie, 75 (1), p. 76-78, 1985.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- RÉMERY, V. e DURAND, I. **Interactions tutorales et opportunités d'apprentissages en situation de soin: le cas de la formation professionnelle des Techniciens en Radiologie Médicale.** Les Dossiers de Sciences de l'Éducation, n.35, p.51-69, 2018.
- RIBEIRO, A. T. e BEJARANO, N. R. **Formação em serviço de professores de Química: A história de Marina.** Investigações em ensino de ciências. v. 14, n. 3. 2009.
- ROSSATO, R. Práxis (verbetes). In: STRECK, D., REDIN, E. ZITKOSKI, J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato Social.** Porto Alegre: L&PM, 2010.
- SÁ, S. L.; FREITAS, E. L. ; LIMA, L.B. ; BARBOSA, M. V. C. ; CANABARRO, P.H. ; Gastal, M. L. ; AVANZI, M. R. . **Formação Docente: Melhor com o PIBID?**. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), v. 5, p. 1-9, 2012
- SÁ, L. P. **Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: reflexões sobre a atividade docente.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias v.8 n.2. 2009.
- SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade.** São Paulo: Cortez, 1999.
- SILVA, C. M. **Narrativas de vida como processo de reflexão sobre a prática docente na formação de professores de ciências do Curso de Licenciatura a distância**

em Biologia da UnB. 2014. 121 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, C. M. ; Ribeiro, A.M. ; GASTAL, M. L. A. . **Formação de professores de ciências: o estágio supervisionado como momento de reflexão sobre a prática docente.** Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED. , p. 1091-1097, 2014.

SILVA, E. T. Ciência, Leitura e Escola. In: Almeida e Silva (orgs.) **Linguagens, Leituras e Ensino de Ciência. Campinas,** São Paulo: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil - ALB, 1998 (Coleção Leituras no Brasil).

SOUZA, R. **Conversar: Um formar-se professor na alteridades e inseparável das experiências das produções de sentidos.** In: Berle, S., Kohan, W., Rodrigues., A. C. (orgs.). VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. Caderno de Resumos. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

SOARES, A. (Coord.) **Biologias na noite.** Aveiro: Edições Afrontamento. 2007.

STRAUSS, A. e CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: Técnica e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

STRIEDER, R. B. **Abordagens CTS da educação científica do Brasil: Sentidos e Perspectivas.** Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SUÁREZ, D. **Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar.** Revista Teias, [S.l.], v. 18, n. 50, p. 193-209, 2017.

SUÁREZ, D., OCHOA, L., DÁVILA, P. **La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes.** Nodos y Nudos, 2 (18), p. 1-21, 2005.

THOMAS, G. e DURANT, J. **Why should we promote the public understanding of science?** Scientific Literacy Papers, 1, 1-14. University of Oxford Department of External Studies, 1987.

Quadro descritivo dos documentos da tese

Apêndice I - Termo de consentimento (ref. na seção 4.7)

Apêndice II - Formulário de inscrição PELEJA (ref. na seção 5.3 e 5.4)

Apêndice III - Texto cartão de visitas (ref. na seção 6.3)

Apêndice IV - Inventário do material empírico (ref. na seção 6.4)

Apêndice V - Diagrama de disposição cronológica dos elementos corpo empírico (ref. na seção 6.4)

Anexo 1 - Carta de Thalissa para Loreni (ref. na seção 5.6)

Anexo 2 - Fotografias PELEJA (ref. na seção 5.6)

Anexo 3 - Carta de Loreni para os participantes da PELEJA (ref. na seção 5.6)

Anexo 4 - Reprodução de algumas páginas do diário de bordo (ref. na seção 6.2)

Anexo 5 - Fotografias do Sistema de Pedibus (ref. na seção 6.4)

Anexo 6 - Fotografias da escola em que estão os totens (ref. na seção 6.4)

Anexo 7 - Imagens do Projeto “Na Pele de um pesquisador” (ref na seção 6.4)

Anexo 8 - Relatório de atividades acadêmicas durante a estadia em Genebra (ref. na seção 6.4)

Anexo 9 - Cartaz de divulgação do encontro “Dar a palavra aos sem voz”. (ref. na seção 6.5)

Anexo 10 - Cartazes da campanha “Simplesmente Melhor” (ref. na seção 6.5)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - VIA DO(A) PARTICIPANTE

Esta é uma solicitação para participação na pesquisa de doutorado intitulada “**Meu amanhecer vai ser de noite: a busca por uma formação inicial de professores de biologia para a Educação de Jovens e Adultos**”, conduzida por Antônio Araújo Jr. sob orientação de Maria Luiza Gastal pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC) da Universidade de Brasília.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a participação como participante da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma e será mantido o anonimato do material produzido.

Objetivo da Pesquisa: desenvolver reflexões sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando contribuir com conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Biologia.

Participação: ter seu material - oral, gráfico e escrito - vinculado às publicações decorrentes desta pesquisa.

Risco: Não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

Benefícios: As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Biologia.

Privacidade: O material será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e didáticos, com identificação e reconhecimento da autoria. Caso prefira o anonimato, escreva na linha abaixo o nome pelo qual deseja ser chamado(a)

_____.

Desistência: Você poderá desistir de sua participação, a qualquer momento, sem nenhuma consequência. Solicitamos que, neste caso, você entre em contato e informe o pesquisador.

Antônio Araújo Jr. Email: arautonho@gmail.com Telefone: **SUPRIMIDO**

Eu, Antônio Araújo Jr., expliquei a _____
a proposta desta pesquisa e os procedimentos do estudo.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - VIA DO PESQUISADOR -

Esta é uma solicitação para participação na pesquisa de doutorado intitulada “**Meu amanhecer vai ser de noite: a busca por uma formação inicial de professores de biologia para a Educação de Jovens e Adultos**”, conduzida por Antônio Araújo Jr. sob orientação de Maria Luiza Gastal pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC) da Universidade de Brasília.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a participação como participante da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma e será mantido o anonimato do material produzido.

Objetivo da Pesquisa: desenvolver reflexões sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando contribuir com conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Biologia.

Participação: ter seu material - oral, gráfico e escrito - vinculado às publicações decorrentes desta pesquisa.

Risco: Não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

Benefícios: As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Biologia.

Privacidade: O material será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e didáticos, com identificação e reconhecimento da autoria. Caso prefira o anonimato, escreva na linha abaixo o nome pelo qual deseja ser chamado(a)

_____.

Desistência: Você poderá desistir de sua participação, a qualquer momento, sem nenhuma consequência. Solicitamos que, neste caso, você entre em contato e informe o pesquisador.

Antônio Araújo Jr. Email: arautonho@gmail.com Telefone: **SUPRIMIDO**

Eu, _____,
declaro ter sido esclarecido sobre os pontos acima descritos e assino livremente este termo de consentimento.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____



120103- Tópicos Especiais em Ensino de Biologia: Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Professores: Maria Luiza Gastal e Antônio Araújo Jr. 1º/2017

FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Nome: _____ Matrícula: _____

Email: _____ Telefone: _____

Curso: _____ Opção: () Bacharelado () Licenciatura

O que levou você a procurar esta disciplina? Você, ou alguém próximo, já teve algum contato com a EJA?

Quais disciplinas relacionadas à educação você já cursou?

O que você espera desta disciplina?

Sinta-se à vontade para usar o verso ou anexar mais folhas, caso necessite :)

Mon aurore sera la nuit: en quête d'une formation initiale des enseignants de biologie pour l'éducation des adultes

Antônio Araújo Jr.¹

Resumé: Le présent texte a été conçu comme une carte de visite. En même temps qu'il s'agit d'une invitation à la collaboration, il sert au but de présenter le processus de construction d'une thèse de doctorat qui part en quête d'une formation des enseignants de biologie pour une modalité d'éducation brésilienne appelée EJA (Éducation de Jeunes et Adultes), destinée aux adultes qui sont revenus à l'école pour finir l'éducation de base.

Trois idées sont considérées comme essentielles à cette proposition. Premièrement, la reconnaissance que ces étudiants ont eu le courage de «faire l'aurore pendant la nuit» puisqu'ils font face au défi de reprendre leur scolarité à un âge différent de celui attendu et dans l'atmosphère nocturne de l'EJA, qui peut être considérée comme un espace des autres enfances, dans le sens expérimental du mot. En second lieu, la constatation que la formation des enseignants est un moment de production de la subjectivité et d'invention de notre propre parcours formatif. Et enfin, la réaffirmation du caractère narratif de la biologie et la défense de l'enseignement de biologie comme une occasion d'apprécier la science en tant que production culturelle humaine.

Les questions de recherche-formation se concentrent sur les relations entre ces trois grands domaines: l'EJA, la formation des enseignants et l'enseignement de biologie. Nous sommes intéressés à savoir, par exemple: Comment devenons-nous professeurs de biologie? Comment nous faisons le passage de la pensée biologique vers la pensée pédagogique? Comment s'identifient les enseignants qui travaillent avec des étudiants adultes? Est-ce que ce contact avec des adultes en formation contribue à la formation des enseignants eux-mêmes en tant aussi que des adultes en formation? Quels sont les éléments fondamentaux d'une éducation de biologie visant spécifiquement aux étudiants de l'EJA? Qu'est-ce que le cas particulier de l'EJA peut enseigner à l'éducation scientifique et à la formation des enseignants en général?

Les données produites sont les récits autobiographiques construits dans l'accompagnement des enseignants de biologie en formation qui ont choisi de développer leurs stages supervisés dans les salles de classe de l'EJA; les entretiens narratifs avec les enseignants de biologie en formation qui ont déjà eu contact avec cette modalité d'éducation; les rapports et les plans d'enseignement élaborés par les étudiants dans une discipline au choix que nous avons offert à l'Université de Brasilia, dédiée spécifiquement au enseignement de biologie aux adultes et appelée «PELEJA», un acronyme pour «Partage des Expériences et Lectures dans l'Éducation de Jeunes et Adultes».

Ces données seront analysées au cours d'un séjour au sein de l'Équipe Interaction et Formation, où l'on souhaite créer des intimités avec des méthodes d'interprétation utilisées par la section de Formation des Adultes. On espère faire émerger, de ce processus interprétatif en collaboration avec l'Université de Genève, les éléments qui nous permettent de fonder une pédagogie de la biologie pour les autres enfances: les pensées et les actions pédagogiques qui utilisent les temps, les espaces, les sujets et les langages de l'EJA pour élargir nos capacités de lecture, de relecture et de réécriture de cette réalité.

¹ Doctorant au programme d'études supérieures en éducation scientifique de l'Université de Brasilia, Brésil, sous la direction de la Prof. Maria Luiza Gastal. Boursier du Gouvernement Brésilien pour un séjour d'une année à l'Université de Genève, sous l'accueil et supervision du Prof. Laurent Fillietaz.

Les pages suivantes sont consacrées à présenter ces mêmes idées avec un peu plus de détail.

Une Carte Pour le Voyage

«Penser à la formation des enseignants» se trouve peut-être toujours un peu mélangé avec «repenser notre propre parcours de formation comme enseignant». Par une presque coïncidence, ce texte-ci est écrit environ dix ans après mes premiers contacts avec l'EJA en tant que professeur nouvellement diplômé et aussi nouvellement engagé dans le cadre du système scolaire public de Brasilia. Lors de mon entrée dans le programme de master en éducation scientifique, l'EJA, jusqu'alors mon champ d'activité comme professeur, est devenue aussi mon domaine de recherche. Au fil du temps, j'ai perçu que l'EJA est devenu en moi une sorte de drapeau de combat, de militantisme en faveur d'une vision plus solidaire et démocratique d'éducation.

Bien que difficile, et même risqué, l'exercice de l'immersion dans un domaine qui produit en moi encore des sentiments d'insécurité, j'ai appris (dans la recherche et dans l'enseignement) que les situations dans lesquelles nous nous mettons en face l'insécurité de réfléchir exactement sur ce que nous ne connaissons pas sont les moments privilégiés d'émergence de quelque chose de nouveau et qui est propre à nous. Ici, je n'écris pas sur ce que je déjà sais. Par contre, j'écris sur ce que je ne sais pas, pour que je le puisse comprendre. C'est pour cette raison que l'expression «en quête» est présente dans le titre. Et c'est pour cette raison que je vois le processus de construction de cette thèse en tant qu'un voyage, un périple. Comme indiqué sur la carte ci-dessus, nous sommes maintenant au point de départ, où un bateau nous attend. Ce bateau, aussi fragile et instable que moi-même comme professeur et chercheur novice, explorera certains territoires déjà consolidés, comme l'EJA (1), la formation des enseignants (2) et l'enseignement de biologie (3). En suite, il se rendra à la découverte (et invention) de nouveaux territoires, les questions de recherche (4), la production de données (5), le processus interprétatif (6) et les attentes attendues pour une pédagogie de biologie pour les autres enfances (7), celles qui sont le but de ce périple.

Comme dans les cartes nautiques médiévales, qui portaient l'illustration des monstres marins, j'ai également illustré des monstres sur ma carte en tant que référence aux craintes, aux difficultés, aux obstacles et aux insécurités qui me dérangent pendant ce voyage. Enfin, le détail de la boussole. Il est courant que les cartes soient accompagnées d'une référence au nord. Ici, j'ai choisi de suivre la réflexion de l'artiste uruguayen Joaquín Torres Garcia, qui, en illustrant la carte de l'Amérique du Sud, a inversé l'axe vertical, selon la justification que «le Sud sera notre Nord», ce qui est similaire à une version géographique de la même transgression temporelle de faire notre aurore pendant la nuit. Il y a, comme nous le verrons, les «pédagogies du Sud», qui seront notre nord pendant ce parcours de construction d'une pédagogie de la biologie pour les autres enfances.

1- EJA: «Mon aurore sera la nuit»

«Mon aurore sera la nuit» est une de ces phrases du poète brésilien Manoel de Barros qui sont plus grandes qu'elles ne le semblent à première vue. C'est l'une de ces phrases qui, chaque fois que nous les lisons ou disons, éveillent un désir enfantin de jouer avec elles. Tout d'abord, nous voulons jouer avec la première partie, celle de «mon aurore». Il existe une relation d'imagerie récurrente entre la conscience et la lumière. L'aurore est le moment du jour où nous sommes capables de voir ce que nous ne pouvions pas quelques heures auparavant.

Mais Manoel mets un adjectif possessif à l'aurore. Dans la phrase, l'aurore n'est pas une chose consensuelle, qui arrive en même temps et de la même manière pour tous. Le pronom possessif retire de l'aurore son caractère d'événement extérieur à nous, qui se produit à l'extérieur et indépendamment de nous. Dans la phrase, il y a une aurore qui est à nous, une aurore intime. Et juste parce que c'est intime, car cela dépend d'une chose interne, l'aurore peut nous arriver à tout moment, y compris la nuit. Ce qui nous conduit à vouloir jouer avec la deuxième partie, celle de "sera la nuit". Les termes «aurore» et «la nuit» sont en opposition évidente non seulement dans le binôme lumière/obscurité, mais aussi dans le binôme début/fin. L'aurore devrait commencer la journée, alors que de la nuit on atteindrait sa fin. Mais dans la logique de Manoel (ce qui serait plutôt un manque de logique), notre journée peut aussi commencer à un moment qui devrait être sa fin. Il n'y a pas seulement un bon moment pour commencer. Le début peut se produire à n'importe quel moment.

Nous devons encore comprendre pourquoi cette phrase a été choisie comme titre d'un travail consacré à l'éducation des jeunes et des adultes et à la formation initiale des enseignants. L'Éducation des Jeunes et des Adultes au Brésil a plusieurs repères historiques. Peut-être les deux repères historiques le plus importants soient les œuvres de Paulo Freire dans les années 1960, qui ont inspiré de nouvelles théories et pratiques pour lutter contre l'illettrisme chez les adultes, et l'émergence de l'EJA comme nous l'avons aujourd'hui, à partir de l'avènement de la loi des directives éducatives brésiliennes en 1996, 30 ans après les premières expériences de Paulo Freire et un an avant sa mort. Cette loi établit que «L'éducation des jeunes et adultes sera destinée à ceux qui ont interrompu les études à l'école primaire et secondaire, ou n'y ont pas eu d'accès à l'âge approprié». C'est dans ce texte que se pose officiellement l'expression EJA, lui donnant le statut d'une des modalités de l'éducation de base brésilienne avec un caractère autonome par rapport aux autres.

Pour tout cela, la phrase de Manoel est si belle si on le pense dans le contexte de l'EJA. Pour les étudiants de cette modalité d'éducation de base, l'aurore, comme un moment d'illumination, n'est pas venue «dans les premières heures de la journée», car, par choix ou par manque de choix, ils ont abandonné leur processus scolaire. Mais ces étudiants ne sont pas simplement des personnes évadées d'une éducation régulière. Ce sont des gens qui, malgré cela, ont opté pour la transgression (au sens poétique) de faire l'aurore dans un autre moment, dans la nuit, puisque la plupart des écoles accueillent des étudiants jeunes et adultes dans la soirée, et il est courant que les enseignants et les étudiants utilisent les termes «EJA» et «classe de nuit» de façon interchangeable.

Nous commençons ce texte par des réflexions sur les adultes, mais le philosophe argentin Walter Kohan nous rencontre avec ses pensées sur les enfants. Il y a quelque chose sur notre relation avec le temps que l'EJA et l'éducation des enfants aident à mettre en évidence. Selon lui, la pensée «étagée» de développement soumet aux enfants la violence symbolique de les condamner à une étape inférieure de l'ascension humaine. L'enfant est couramment considéré comme quelqu'un que toujours «va être» quelque chose à l'avenir, ce que ne fait pas de sens que s'il n'est pas cela au présent. Ce sont les deux moyens préférés de nier ce qu'est l'enfance: affirmer son être en puissance et son absence d'être en acte.

Dans cette optique, nous pourrions penser que l'élève adulte serait plus libre. Il ne serait pas défini par ce qu'il va être. Il est déjà quelqu'un. Mais il est peut-être encore plus difficile pour l'adulte en scolarité. Si nous ne les voyons pas comme quelqu'un en puissance, nous tombons facilement dans l'idée qu'il serait déjà «constitué» qu'il ne pourrait pas être plus qu'il déjà l'est. Ainsi, si l'élève enfant est un pur puissance, l'élève

adulte devient une pure impuissance. Si l'enfant est défini par ce qu'il sera encore, l'adulte peut être apprivoisé à ce qu'il ne peut plus être.

Pour dissoudre cette tension, Kohan explique que le mot «enfance» provient du latin «in fans», ce qui signifie «absence de parole» et se réfère non spécifiquement à ceux qui n'ont pas encore atteint l'âge de parler, mais aussi à ceux qui ne pouvaient pas se servir de leur parole pour témoigner devant le tribunal. Pour une culture dans laquelle le discours a une valeur centrale, l'enfance comprendrait les personnes de jeune âge, les handicapés, et tous ceux qui ont perdu le droit à la parole. Ainsi, Kohan profite de la conception latine pour défendre que l'enfance a une relation directe avec la parole et le langage. Plus qu'une étape sur une échelle imaginaire de développement, l'enfance est une condition de l'expérience humaine qui nous accompagne tout au long de notre vie. Selon lui, nous sommes tous les enfants, puisque nous n'avons jamais fini notre expérience dans le langage.

C'est pour cette raison que la phrase de Manoel est tellement importante. Elle nous permet de supprimer la dimension simplement chronologique de l'apprentissage et de la remplacer par une dimension de l'expérience. Par conséquent, j'ai choisi d'utiliser la terminologie «pédagogie des autres enfances» pour réaffirmer que c'est dans cette vision de l'enfance, comme une rencontre avec le nouveau, que nous essaierons de créer de nouvelles réflexions sur l'EJA, sur devenir un enseignant à l'EJA et sur devenir un enseignant de biologie à l'EJA. Les enseignants en formation sont également engagés dans cet effort pour chercher l'illumination. Et s'ils essaient de le faire à l'EJA, ils ont également choisi de s'allumer dans l'atmosphère nocturne de l'école. L'EJA peut nous apprendre que la nuit a le potentiel de nous éclairer. Et plus que cela, il nous enseigne (ou au moins ne nous laisse pas oublier) que nous sommes tous, chacun de nous, les créateurs de notre aurore.

2- Devenir Enseignant: «placer dans le moule» ou «arriver au mieux de notre forme» ?

S'il n'y a pas des échelles pour le développement humain, non plus il y'a un chemin tracé d'avance pour devenir un bon enseignant. Dans un texte avec le nom suggestif de «Comment arrivons-nous à ce que nous sommes?», le philosophe catalan Jorge Larrosa critique le modèle unitaire de formation, dans lequel il y a une ligne homogène à parcourir par toute personne jusqu'aux compétences qui sont jugées importantes par les autres personnes, celles qui ont été chargées de tracer le chemin. J'utilise l'expression «placer dans le moule», puisque l'individu s'adapte à une forme préétablie par quelque chose qui est externe à lui. Ce que le français Gaston Pineau classerait comme «hétéroformation» (formation par l'autre). Larrosa suggère comme possibilité un modèle dans lequel la formation est un itinéraire à être inventé par l'individu et qui cherche à prendre soi-même comme destinée. Cette idée de «autoformation» (formation par soi-même), dans le mot de Pineau, apporte la formation dans le domaine de l'expérience et, en tant que tel, est toujours unique et inséparable de l'individu qui l'a vécu. La formation serait, par conséquent, le processus de «arriver au mieux de notre propre forme».

Un exemple qui utilise cette vision de la formation, en tant que singulier et indivisible de l'individu qui se forme, est la proposition de la franco-suisse Marie-Christine Josso qui voit les récits de vie comme une occasion privilégiée de repenser le processus de «cheminer vers soi». Le travail de Josso consiste non seulement à répéter des histoires du passé, mais plutôt à les reprendre en partie pour constituer une perspective

du présent et du futur. Elle soutient que le regard rétrospectif ressignifie notre parcours et contribue à notre formation.

En ce sens, c'est innovant la proposition de l'argentin Daniel Suárez avec les réseaux d'éducateurs narrateurs. Les groupes formés par Suárez invitent les différents acteurs des communautés scolaires (enseignants, gestionnaires, directeurs, superviseurs, personnel administratif) à rédiger leurs rapports d'expériences pédagogiques dans les écoles et à leurs raconter les uns aux autres. En plus de raconter et réfléchir sur leurs histoires, ce que Josso défend déjà comme important dans le cours de formation, ces sujets ont l'opportunité de se placer comme auditeurs attentifs de l'histoire des autres acteurs. Cette stratégie de travail ratifie le pouvoir et la capacité pédagogique des agents de l'école, tout en exerçant une écoute qui crée l'opportunité d'être touché par une histoire qui a été transformatrice à quelqu'un d'autre. Cette empathie et cette horizontalité mobilisent les sujets politiquement et pédagogiquement vers une transformation démocratique du milieu scolaire. Les réseaux d'éducateurs de Suárez serait un exemple de «coformation» (formation de soi en contact avec l'autre).

Suarez propose également que ces rapports deviennent des documents qui puissent contribuer à la formation d'un groupe de formateurs encore plus grand. Les réseaux se consacrent à ce qu'il appelle une «édition solidaire». C'est-à-dire que l'auditeur s'engage à contribuer afin que le narrateur puisse mieux dire ce qu'il veut dire. Ainsi, l'auditeur doit avoir une écoute attentive afin de ne pas tomber dans le piège d'agir pour faire narrateur dire ce que l'auditeur veut que le narrateur dise. L'exercice de l'édition solidaire exige, selon Suárez, la générosité des deux parties: d'un narrateur qui est généreux d'offrir son histoire à une autre personne et d'un auditeur qui est généreux d'aider à améliorer le récit.

3- L'enseignement de biologie: Vers une science culturel, narrative et nocturne

Avant de nous concentrer sur les questions spécifiques de la biologie, nous pouvons d'abord penser aux raisons pour lesquelles nous enseignons les sciences naturelles, y compris la biologie, dans l'éducation de base. l'anglais Robin Millar argument qu'une connaissance peut revendiquer une place dans le programme d'études de base juste quand répond positivement à trois critères. Le premier critère est que le connaissance en question doit contribuer avec des compétences, concepts et perspectives distinctes, non offertes par d'autres disciplines. Le deuxième critère est que telle connaissance ne peut pas être acquises par des moyens informels, mais seulement dans le cadre d'une instruction formelle. Et le troisième et dernier critère est que son acquisition doit avoir de l'importance et de la valeur.

Millar soutient que les connaissances scientifiques répondent au premier critère. Les sciences naturelles sont un sujet spécifique - le comportement du monde naturel - et utilisent des concepts et des idées spécifiques pour exprimer leur compréhension. Les connaissances scientifiques répondent aussi au deuxième critère, puisqu'il est très clair que de nombreuses idées scientifiques sont contraires au sens commun. À ce qui concerne le troisième critère, Millar présente cinq arguments selon lesquels les sciences ont de l'importance et de la valeur: L'argument économique, qui tisse une relation entre le niveau de compréhension des sciences par le public et le niveau économique d'une nation; L'argument de l'utilité, selon lequel la connaissance scientifique apporte les avantages pratiques d'améliorer la capacité de prendre des décisions en matière de santé, de sécurité et de consommation consciente; L'argument démocratique selon lequel les connaissances scientifiques permettent aux gens de participer à la prise de décision dans

les débats de responsabilité publique; L'argument social, qui considère que l'aliénation d'une grande partie du public sur les matières scientifiques est un problème social qui renforce un contexte d'exclusion; Et l'argument culturel, qui considère que nous pouvons apprendre à apprécier la science comme une des productions humaines, de même façon que l'art ou la littérature.

Millar, cependant, consacre une partie de son temps à déconstruire certains des arguments. En ce qui concerne l'argument économique, Millar nous montre qu'il présuppose la nécessité d'un approvisionnement continu de spécialistes en sciences, mais que cet argument ne soutient pas la nécessité d'une éducation scientifique pour tous et tout au long de l'éducation de base, car ce n'est pas tous les étudiants qui deviendront des scientifiques. Quant à l'argument de l'utilité, Millar soutient qu'il y a peu de décisions pratiques qui exigent que les connaissances scientifiques soient prises. Millar met aussi en doute l'argument démocratique lorsqu'il nous rappelle que même les scientifiques pratiquants reconnaissent qu'ils souvent ne sont pas suffisamment informés sur un sujet dans lequel ils ne sont pas des experts afin de pouvoir formuler une opinion fermée.

Toutefois, Millar ne trouve aucune raison pour réfuter les arguments sociaux et culturels. L'auteur trouve compréhensible qu'une société veuille transmettre à ses nouvelles générations son système culturel le plus éminent. Ainsi, l'auteur soutient que les professeurs de sciences fondent leurs contenus comme des marques culturelles plutôt que comme une connaissance utile ou comme illustration de méthodes d'investigation scientifique. Plusieurs scientifiques, tels que Stephan Jay Gould, Paul Davies, Richard Dawkins ou Primo Levi ont produit des travaux consacrés à montrer la science et les théories scientifiques en tant que productions humaines d'un caractère culturel. Si on leur donnait l'attention qu'ils méritent, ils pourraient nous aider à élaborer un programme de enseignement plus approprié à penser les sciences comme une entreprise humaine qui mérite la même appréciation des grandes œuvres artistiques et littéraires.

Dans la ville d'Aveiro, au Portugal, a lieu un projet intitulé «Biologie dans la nuit», dans lequel un groupe de scientifiques, principalement des biologistes, se réunit pour une série de conférences lors d'une soirée de printemps. En plus du fait que la nuit est l'atmosphère, l'ambiance de réunion du groupe, il existe une référence explicite à Bachelard dans l'utilisation du mot «nuit»: «En entrant dans la nuit, on commence précisément le chemin des rêves» . Situés entre la raison scientifique présumée et les rêveries poétiques, les textes produits dans cinq éditions du cycle de conférences ont été rassemblés dans un livre de même nom, coordonné par Amadeu Soares. Dans l'un des textes du livre, le biologiste et écrivain mozambicain Mia Couto relie sa relation avec l'art et la science:

«En effet, la science et l'art sont comme les banques de la même rivière. La biologie n'est ni diurne ni nocturne si elle ne s'assume pas comme l'autrice d'une étonnante narration qui est le récit de l'évolution de la vie. Je vous assure que cette histoire est si extraordinaire que elle ne peut être écrite que par l'union de la rigueur de la science avec la flamme de l'art. (...) La poésie et la science sont des entités qui ne peuvent pas être confondues; mais elles peuvent et doivent se coucher dans le même lit. Et lorsqu'elles le font, j'espère bien qu'elles se déshabillent des obsolètes vêtements de nuit.»

En effet, le biologiste évolutionniste Stephen Jay Gould a soutenu que la biologie est une science historique car son paradigme central est l'évolution biologique, qui ne peut être comprise en dehors d'une perspective historique. Si la biologie est, dans les mots de Gould, une science historique, ce qu'elle nous donne est une narration, un récit. Nous sommes, tous les êtres vivants, des signes narratifs d'une longue histoire. Nous conservons des traces en commun et des traces qui nous distinguent l'un des autres.

Au cours de notre formation en tant que professeurs de biologie, l'un des défis est de faire la transition de la pensée biologique vers la pensée pédagogique. Si l'on pense à la biologie comme une science historique et narrative, peut-être que ce sera plus facile d'échapper de la monoculture méthodologique dans laquelle nous vivons encore aux cours de biologie. L'accent mis sur le paradigme hypothétique-déductif est si fort que nous le confondons parfois avec la science elle-même. Nous qui nous consacrons à l'éducation, bien que liés aux thèmes des sciences naturelles, traitons généralement de questions historiques, qui ne peuvent être clarifiées que par des approches historiques de recherche. Dans cette recherche, par exemple, même si nous traitons l'enseignement de la biologie, nos questions ne sont pas répondues par une activité biologique, mais par une pratique pédagogique. Nos outils de recherche ne sont pas dans l'univers sémantique des quantifications, des espaces d'échantillonnage, des échantillons représentatifs, ni des généralisations. Par conséquent, nous trouvons un accueil dans les approches de recherche qualitative, surtout dans les méthodes autobiographiques.

Larrosa tisse une comparaison entre ce qu'il appelle la logique de l'expérimentation et la logique de l'expérience:

«Si l'expérimentation est générique, l'expérience est unique. Si la logique de l'expérimentation produit un accord, un consensus ou une homogénéité entre les sujets, la logique de l'expérience produit la différence, l'hétérogénéité et la pluralité. (...) Si l'expérimentation est répétable, l'expérience est irrépétable, il y a toujours quelque chose comme la première fois. Si l'expérimentation est prévisible, l'expérience a toujours une dimension d'incertitude qui ne peut être réduite. En outre, comme le résultat ne peut être anticipé, l'expérience n'est pas le chemin vers l'objectif visé, à un objectif connu d'avance, mais c'est une ouverture à l'inconnu, pour lequel ni l'un ni l'autre ne peuvent anticiper»

Ici, nous situons nos questions de recherche et notre façon de produire les données dans la logique de l'expérience, de son imprévisibilité et de son ouverture à l'inconnu.

4- Questions de Recherche

Ces trois territoires déjà explorés, l'EJA, la formation des enseignants et l'enseignement de biologie, sont le trépied qui soutient cette proposition. Plutôt que de les explorer de manière indépendante, ce travail se propose à construire des ponts entre eux. Dans ces ponts, se trouvent les questions de recherche.

Par exemple, dans le pont **formation des enseignants - enseignement de biologie**, nous sommes intéressés par la façon par laquelle nous devenons des professeurs de biologie, et faisons le passage de la pensée biologique vers la pensée pédagogique. Nous voulons savoir quels sont les défis d'aider les élèves à s'intégrer dans la culture scientifique.

Dans le pont **formation des enseignants - EJA**, nous sommes intéressés par les questions identitaire des enseignants qui travaillent avec des étudiants adultes, en particulier sur la façon dont ce contact contribue à la formation des enseignants eux-mêmes.

En dernier lieu, le pont **EJA - enseignement de biologia**, c'est où nous avons peut-être la plus grande concentration des questions. Nous nous demandons, par exemple, pourquoi enseigner biologie aux adultes? Quels sont les éléments fondamentaux d'une éducation de biologie visant spécifiquement aux étudiants de l'EJA? Qu'est-ce que le cas particulier de l'EJA peut enseigner à l'éducation scientifique et à la formation des enseignants en général?

Tous ces questions seront traitées dans un contexte de recherche-formation, c'est à dire que l'espace dans lequel ces questions seront posées est le même espace ouvert à la formation des enseignants. De certaine façon que la recherche et la formation ne sont pas séparées et, au contraire, s'aident mutuellement, comme Josso le suggère, et comme je présente dans la section prochaine.

5- PELEJA

Bien que j'aie vécu pendant certaines années le rôle de professeur de l'EJA, je manquais encore des expériences dans les espaces de formation des enseignants. C'est pour cela que, depuis le premier semestre du cours de doctorat, j'ai suivi les disciplines de stage supervisé en enseignement de la biologie, à l'Université de Brasilia. Ces disciplines visent à l'insertion de l'enseignant en formation dans la réalité pédagogique des écoles publiques de Brasilia. La structure de ces disciplines donne une place centrale aux «rapports de stage», dans lesquels les enseignants en formation partagent avec leur collègues les expériences vécues à l'école où ils travaillent comme stagiaires. Certains de ces stagiaires ont choisi de faire ce contact avec l'école publique dans les salles de classe de l'EJA. J'ai vu dans ces cas-là une occasion privilégiée de connaître les relations entre l'EJA, la formation et la biologie. Le premier groupe de données produites sont, alors, les notes que j'ai pris des rapports apportés aux réunions de la discipline et l'enregistrement sonore des entretiens narratifs que j'ai eu avec cinq des ces stagiaires de l'EJA.

Ces expériences avec le cours de formation des enseignants ont inspiré la création d'une discipline dédiée spécifiquement à l'enseignement de la biologie à l'EJA. La discipline au choix, avec des cours hebdomadaires de deux heures, a été offerte au premier semestre de 2017, par moi et ma directrice de thèse, Maria Luiza Gastal, avec le nom officiel de «Thèmes spéciaux en enseignement de la biologie pour l'éducation des jeunes et des adultes». En interne, nous l'appelons «peleja», acronyme de «Partage des Expériences et Lectures dans l'EJA». En portugais, «peleja» est un mot qui signifie lutte, bataille, combat, choisie comme acronyme pour représenter la confrontation et la résistance quotidienne de ces étudiants adultes pour reprendre leur scolarité auxquelles ils n'ont pas eu accès à un autre moment de leur vie.

Nous avons organisé un plan général des réunions dans lesquelles nous traiterions le trépied EJA, formation et biologie. Et, afin que la discipline puisse remplir le rôle de répondre à la demande pour augmenter la représentation de l'EJA dans la formation initiale des enseignants en biologie, nous avons organisé des visites des participants de la discipline à l'école où je travaillais comme professeur. Mais, avant, nous aurions la visite des étudiants de l'EJA dans notre discipline. Cette option découle du fait qu'après avoir créé une certaine intimité avec un petit groupe d'étudiants de l'EJA et leurs histoires, nous serions mieux préparés à rencontrer d'autres étudiants et autres histoires dans l'ambiance plus complexe de l'atmosphère nocturne de l'école. Nous pensons que pour les étudiants de l'EJA, il serait également agréable de savoir que l'Université les inviterait à apprendre avec eux et entendre ce qu'ils voulaient dire.

Nous avons proposé que chaque participant élaborait un plan d'enseignement pour l'un des sujets de la biologie dirigée vers le public de l'EJA. En plus qu'un instrument d'évaluation des réflexions qui surgiraient de la discipline, le plan pédagogique avait deux autres finalités. La première serait que les participants produisent du matériel qui leur serait utile lorsqu'ils seront devenus des professeurs. La deuxième était la production de données, puisque les participants réfléchiraient sur leur rôle en tant qu'enseignants de biologia à l'EJA, ce qui constituerait un lieu privilégié pour l'émergence de réflexions sur

les questions de recherche posées à la section précédente. La production de ce plan a été traitée comme une opportunité de recherche-formation, puisque cette activité a permis à chaque participant de réfléchir son plan de façon autonome, selon sa propre histoire et les valeurs qu'il possédait.

Cependant, «autonome» ne signifie pas «isolée». Et, par conséquent, nous pensons que les participants pourraient produire leurs plans d'enseignement dans le modèle de réseaux d'éducateurs narrateurs suggérés par Suárez. Alors nous avons fait plusieurs réécritures du plan après les cycles d'édition solidaire.

Chaque semaine, un participant était responsable pour faire une synthèse de la réunion, de façon que les visites des étudiants de l'EJA, les visites d'autres enseignants, les discussions sur la législation et les articles utilisés dans la discipline, et les rencontres d'éditions solidaires sont tous enregistrés par écrit sous la forme de récit dans la voix des participants de la discipline. Ces récits, avec les différentes versions de chaque plan d'enseignement, et les enregistrements sonores des premières entretiens narratifs constituent les matériaux qui sont maintenant en cours d'analyse.

6- Territoires d'outre mer

Le gouvernement brésilien dispose d'un programme pour soutenir la formation de ressources humaines de haut niveau grâce à l'octroi de bourses d'études dans des établissements prestigieux à l'étranger. Avec des ressources de plus en plus limitées, le processus de sélection des boursiers s'effectue en plusieurs étapes, allant depuis des étapes internes au programme de doctorat et à l'Université d'origine, jusqu'aux sélections nationales de doctorants. Les critères de sélection impliquent le parcours scientifique du demandeur, la qualité du plan de recherche, son importance stratégique et l'excellence du groupe d'accueil à l'université étrangère.

La présente proposition a été décernée avec une quota de 12 mois au sein de l'Université de Genève. La ville de Genève a été choisie en raison de son ancienne tradition d'accueil et de sa longue histoire de construction d'un système d'éducation publique d'excellence. De surcroît, c'est l'Université de Genève qui a accueilli Paulo Freire pendant son exil et qui conserve encore les liens de collaboration avec le Brésil en ce qui concerne les efforts vers la formation des adultes en processus de scolarisation. La Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation (FPSE) a abrité le travail de Jean Piaget, Ferdinand Saussure, Jean-Paul Bronckart, Marie Christine Josso, Moacyr Gadotti, Antonio Novoa, auteurs à qui cette proposition nourrit admiration.

Intéressé à apprendre plus sur l'analyse des discours, plus précisément dans la perspective de l'interactionnisme sociodiscursif de Bronckart et motivé par ce lien d'admiration avec de grandes références de l'éducation des adultes et de la formation des enseignants, j'ai cherché une réception à l'Équipe Interaction et Formation, dirigée par le Professeur Laurent Filliettaz. Il a gentiment fourni une place dans son équipe, les ressources de la bibliothèque et la possibilité de participer aux activités de recherche de son laboratoire, ce qui me permettrait de mener à bien l'analyse de données de cette proposition. Il est clair, par conséquent, le bénéfice potentiel de ce partenariat pour l'interprétation des conversations et pour la formulation de pratiques éducatives qui constitueraient ce que j'ai appelé la pédagogie de la biologie pour d'autres enfances. Toutefois, ce partenariat ne repose pas sur une voie à sens unique dans laquelle seul nous allons apprendre de leur expertise théorique et méthodologique. Cet accord de collaboration a été signé en tant que voie à double sens, dans laquelle l'équipe Interaction et Formation était intéressée à en savoir plus sur le contexte de l'EJA brésilienne et les

pratiques éducatives destinées à ce public, en particulier la formation des enseignants, puisqu'il s'agit de la formation d'adultes pour former les autres adultes.

En bref, cette collaboration peut approfondir l'analyse de cette proposition et, de plus, augmenter la visibilité de la recherche brésilienne dans la formation des professeurs, l'enseignement de biologie et l'éducation des adultes. De tel façon que les espaces d'action des chercheurs et des éducateurs brésiliens soient élargis.

7- Pédagogie de biologie pour les autres enfances

Le but principal de ce périple à travers des territoires de l'EJA, de la formation et de la Biologie est de les entremêler afin de fonder la construction d'une nouvelle pratique éducative qui fonctionne comme une alternative à la fausse idée fautive de considérer l'école régulière comme modèle de référence pour l'EJA. A cette recherche, j'ai donné le nom de «pédagogie pour les autres enfances». Cette proposition soutient non seulement la thèse selon laquelle EJA devrait cesser d'être un réceptacle passif des connaissances et des pratiques développées dans les autres modalités d'éducation. Ici, nous allons un peu plus loin et défendons que l'EJA, en raison des nombreux défis auxquels elle est confrontée, de sa diversité, des histoires de vie de ses élèves, a beaucoup à enseigner aux autres modalités de l'éducation de base.

Je ne me vois pas encore avec assez d'outils pour atteindre cet horizon d'une pédagogie pour les autres enfances. Je ne suis même pas en mesure de choisir avec certitude une préposition qui relie les expressions «pédagogie» et «autres enfances». Je ne sais pas, par exemple, si j'écris «Pédagogie des autres enfances», ce qui mettrait en relief la relation d'appartenance; «Pédagogie dans les autres enfances», avec l'accent sur les relations d'espace et temps; «Pédagogie avec les autres enfances», ce qui poserait en évidence la relation de collaboration et de rencontre; «Pédagogie par les autres enfances», ce qui remarquerait l'EJA comme créatrice de la pédagogie; ou encore «Pédagogie pour les autres enfances», ce qui remarquerait la pédagogie comme une offre et l'EJA en tant que destinataire de cet offre.

Toutes ces possibilités attirent mon attention à l'idée que cette pédagogie des / dans les / avec les / par les / pour les autres enfances pourrait être constituée par une vision de la formation des professeurs de biologie immergés dans les **temps**, les **espaces**, les **langages** et les **sujets** de l'EJA. Ce seraient, pour ainsi dire, les quatre substances d'une pédagogie liées aux autres enfances.

Paulo Freire a déclaré plus d'une fois que la lecture du monde précède la lecture du mot. Une pédagogie liée aux autres enfances pourraient se bénéficier de trois importants moments éducatifs qui Freire laisse implicites dans son œuvre: la **lecture** du monde, la **relecture** du monde et la **réécriture** du monde, ce qui correspondrait, en autres mots, à la compréhension pleine de la réalité, la réflexion critique sur elle, et, à partir de l'autonomie produite dans les deux premiers moments, l'action au sens de transformer la réalité.

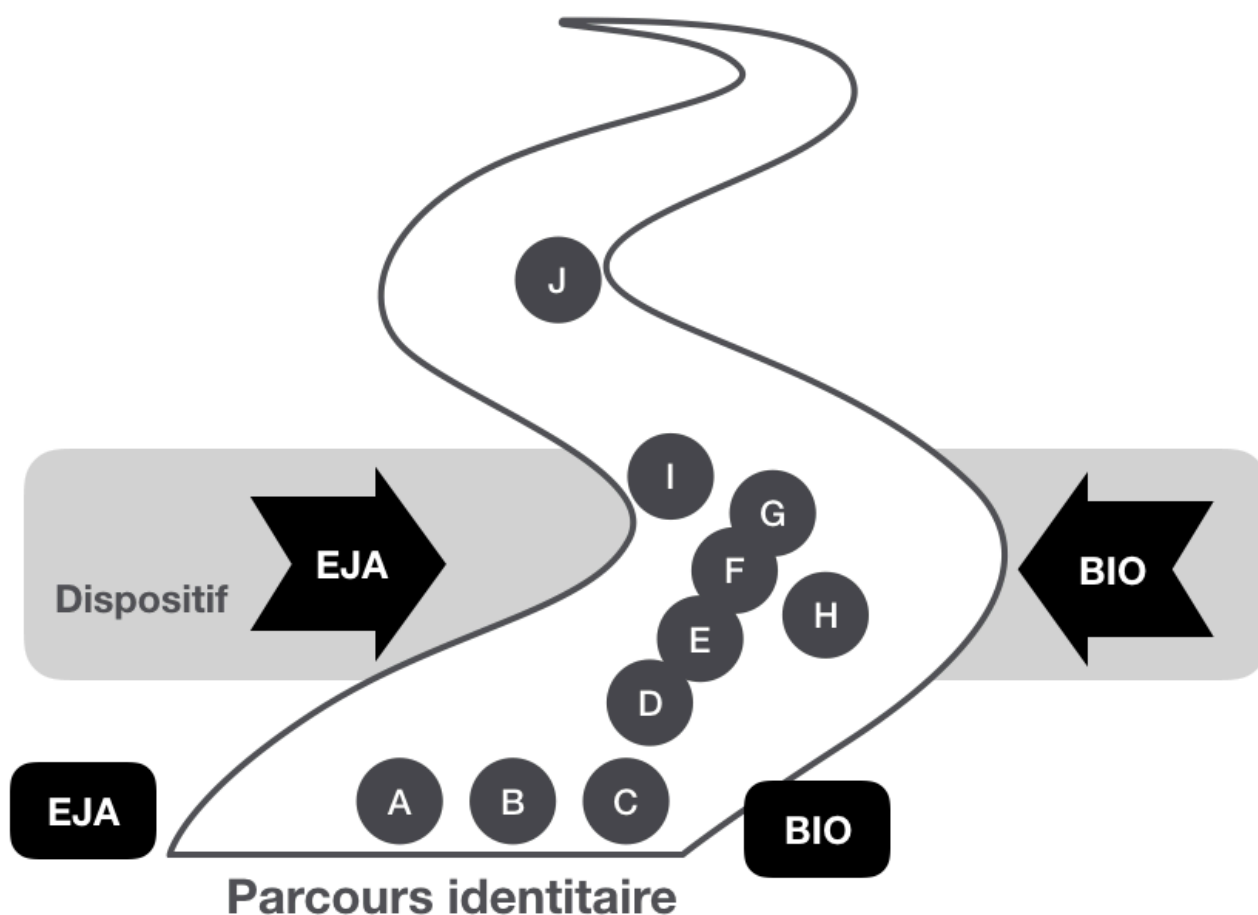
Une autre perception qui émerge déjà de ce qui a été expérimenté jusqu'alors est qu'une pédagogie pour les autres enfances ne serait pas toute seule dans le cadre des pédagogies transformatrices émergeant dans les pays du Sud. Au tant que l'EJA, l'éducation spécialisée, l'éducation autochtone, l'éducation rurale, l'éducation pénitentiaire, par exemple, apparaissent également comme des exceptions à la structure hégémonique de l'éducation. Bien qu'ils soient des contextes très spécifiques, semblables à «l'exception à l'exception», les espaces réguliers ont beaucoup à apprendre avec ces espaces singuliers.

Plus que dans les espaces hégémoniques, ces espaces du "Sud pédagogique", nous rappelle que, dans les pays du Sud, ces types de phénomènes étonnants se produisent, l'un de l'eux est celui sur lequel nous parlons pendant tout ce texte, le phénomène météorologique-expérientiel dans lequel les hommes et les femmes font leur aurore au milieu la nuit.

Références

- ARAÚJO JR., A. C. Histórias de Vida penduradas em Cordel: uma experiência de troca de saberes no ensino de Biologia para a EJA. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - UnB, 2011.
- ARAÚJO JR., A. C., AVANZI M. R., GASTAL. M. L. An experience of confluence between scientific and autobiographical narratives in biology teaching for young and adult students. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)* [online]., vol.19, e2705, 2017.
- BACHELARD, G. O direito de sonhar. São Paulo: Difel. 1985
- BARROS, M. Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- COUTO M. rios cobras e camisas de dormir. in: SOARES, A. (Coord.) *Biologias na noite*. Aveiro: Edições Afrontamento. 2007.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 50a edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOULD, S. J. *Vida maravilhosa: O acaso na evolução e a natureza da história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 3 (63), p. 413 - 438, 2007.
- KOHAN, W. O. *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. 1 ed. Provincia de entre Rios: Fundación La Hendija. 2014.
- LARROSA, J. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana: Textos piruetas e mascaradas*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MILLAR, R. Um Currículo de ciências voltado para a compreensão por todos. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, vol. 5, núm. 2, p. 73-91, 2003.
- PINEAU, G. Produire sa vie: autoformation et autobiographie. *Revue française de pédagogie*, 75 (1), p. 76-78, 1985.
- SUÁREZ, D., Ochoa, L., Dávila, P. La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. *Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. Nodos y Nudos*, 2 (18), p. 1-21, 2005.

Données		Registre	Quantité	Description		Éléments d'analyse
Entretien biographique 1	Audio	2h 12m	Entretien avec des enseignants en formation qui ont déjà eu contact avec le contexte de l'EJA.		Vanessa, Bruno e Brígida ont eu des contacts avec l'EJA soit par le stage supervisée soit à travers de leur parents.	Par leurs récits de vie, les enseignants en formation nous donnent des informations sur leur trajectoire dans la biologie, l'enseignement et l'EJA. Il possible de constater les tensions entre les tensions entre les métiers de chercheur et d'enseignant au long de leur parcours professionnel, de discuter le rôle de école publique dans leur formation et quels sont les épreuves, les personnes de références et les moments charnières qui les ont aidés à devenir enseignants. Il est possible aussi de voir que l'EJA peut aider la formation même des professeur des autres modalités d'enseignements. De ces entretiens émergent des éléments qui ont aidé à constituer le dispositif formatif PELEJA.
	Audio	1h 28m	Gisele n'a pas fait le stage à l'EJA, mais est fille d'une étudiant de l'EJA. Elle a été beaucoup cité par le groupe l'entretien 1.			
	Audio	41m	Tulio a fait son stage à l'EJA sous ma supervision.			
Formulaires d'inscription	Écrit	15	Puisque la PELEJA a été un cours facultatif, chaque enseignant en formation intéressé à y participer a rempli un formulaire.		Le formulaire nous permet de connaître les contacts précédents de chaque participant avec l'EJA, ce qui l'a conduit à choisir la discipline, les autres matières du cours de licence que le participant a déjà fait et ce qu'il espérait trouver dans la PELEJA. La plupart des participants ont des membres de la famille qui ont déjà étudié à l'EJA	
Lettre fille de l'élève EJA (Loreni)	Écrit	1	Lettre que l'une de mes étudiantes de l'EJA a reçu de sa fille, quand elle s'est inscrite à l'EJA.		Regarde intime sur ce que l'EJA peut représenter dans le parcours de vie de ses élèves. La relation entre les étudiants de l'EJA et leurs fils déjà scolarisés, ce qui permet un lien avec les entretiens biographiques et les formulaires d'inscription.	
Lettre des enseignants pour les élèves EJA	Écrit	7	Afin de profiter de l'émotion causée par la lecture de la lettre de Loreni, nous avons suggéré que les participants écrivent également des lettres aux étudiants de l'EJA.		Le potentiel de l'EJA pour sensibiliser les enseignants en formation. La façon par laquelle penser aux histoires de l'EJA mobilise l'histoire des participants eux même en tant qu'adultes en formation.	
Rapport des réunions	Écrit	10	Chaque semaine, un participant était chargé de raconter le rencontre sur la page de la PELEJA au facebook.		Les récits nous permettent de raconter tout le parcours de l'expérience aux yeux des participants. La plateforme choisie permet également aux autres participants d'ajouter des commentaires au récit principal.	
Plan de cours version 0	Écrit	16	Version initiale, avant les cycles d'édition, mais fait après avoir lu la lettre de Loreni et mon texte "mon aurore sera la nuit".		La justification du choix de ce sujet. Les solutions aux problèmes d'adaptation des thèmes biologiques au contexte de l'EJA. La construction d'un plan d'enseignement qui reflète en même temps une subjectivité de l'enseignant en formation et les échanges des expériences qui ont lieu tout au long de la PELEJA.	
Plan de cours version 1	Écrit	15	Version faite après la visite des étudiants de l'EJA et un cycle d'édition solidaire.			
Plan de cours version 2	Écrit	14	Dernière version, faite après la visite à l'école de l'EJA et d'autre cycle d'édition solidaire.			
Lettre des élèves de l'EJA pour les participants.	Écrit	2	Lettre que deux étudiants de l'EJA ont écrit aux participants de la PELEJA.		Les échos que l'expérience a généré chez certains des étudiants de l'eja qui ont participé des réunions. Lien d'encouragement réciproque entre les étudiants de l'EJA et les enseignants en formation.	



- A - Première entretien biographique**
- B - Deuxième entretien biographique**
- C - Troisième entretien biographique**
- D - Formulaire d'inscription**
- E - Première version du plan de cours**
- F - Deuxième version du plan de cours**
- G - Troisième version du plan de cours**
- H - Rapport et discussion des rencontres**
- I - Lettres échangées entre les élèves de l'EJA et les enseignant en formation**
- J - Future entretien sur les effets du dispositif**

Brasília, 24 de janeiro de 2017.

Mãezinha querida, hoje é um dia extremamente especial para mim. Receber a notícia de que a senhora fez a matrícula no ETA e vai voltar a estudar encheu o meu coração de orgulho e alegria!

Eu tenho certeza de que não será fácil... que a senhora sentirá dores nas costas e nos mãos; que, talvez, terá dificuldade para acompanhar alguma disciplina; que pode pensar em desistir...

Mas, quando a senhora achar difícil, achar que não é capaz, quando sentir alguma dor no corpo, eu peço que se lembre de tudo que passamos juntas no momento mais difícil de nossas vidas... eu peço que se lembre de mim e siga em frente... eu peço que continue por mim e não pare de estudar... eu peço que se lembre que foi forte para vencer um câncer e que retomar os estudos poderá ser difícil, mas, com certeza, será muuuuito mais fácil do que foi o seu tratamento... eu peço que termine o ETA e não pare; que comece uma faculdade... eu peço que não esqueça que nunca é tarde para recomeçar e tentar realizar os sonhos que um dia pareciam impossíveis!

Na época em que eu estudava e as coisas eram difíceis, sempre tive vontade de comprar este caderno. E hoje, é com imensa alegria e gratidão a Deus que eu posso presentear a senhora com ele. Além disso, comprei a menina loira com cabelos ondulados para que sempre que a senhora for à aula lembre-se de mim! EU TE AMO!

Ass: Sua filha Thalissa.



data . . .
S T Q Q S S O

Brasília, 27 de junho, de 2017.

Queridos alunos Ana Paula, Breno, Érika, Giovane, Glauber, Jago, Isabel, Jean, Lucas, Modu, Mariana, Milla, Paula, Raphael, Ravena e Vitória, fico muito feliz em saber que todos vocês ESCOLHERAM essa belíssimo profissão, que é ser professor... Meus parabéns, por essa nobre profição!

Como aluna do EJA e, mais ainda, como uma aluna de 53 anos de idade, que teve pouquíssimo acesso a ensino de qualidade, tive bastante dificuldade para escrever essa cortinha, por isso minha filha me ajudou.

Gostaria de dizer que fiquei muito feliz em ser convidada para participar de uma aula na UnB. Me senti valorizada como aluna e como ser humano durante a conversa que tivemos naquela tarde! Muito obrigada!

Também quero agradecer a oportunidade de tê-los conhecido e, de certa forma, poder ter contribuído para a formação acadêmica de vocês.

Ainda como aluna eu gostaria de pedir para que, quando vocês estiverem na posição de educadores, seja de crianças, adolescentes ou adultos, nunca percam a paciência e a empatia com seus alunos...

Acredito que um professor precisa exercer o dom da empatia para conseguir

data

S T Q Q S S D

tocar o coração dos seus alunos, principalmente, dos alunos problemáticos. Eu sei que se colocar no lugar do outro é uma coisa muito difícil de ser praticado, mas para mim, a empatia é essencial para se ter e se manter a harmonia dentro da sala de aula.

Também acho que um bom professor precisa chamar a atenção do aluno ou classe inteira quando for necessário. Regras são importantes para que os alunos mantenham o respeito pelo professor.

É por último, eu tenho certeza de que um bom professor será aquele que AMA o que faz, que AMA ensinar, mesmo diante de todas as adversidades dessa profissão!

Mais uma vez, PARABÊNS pela DECISÃO de se tornarem professoras!

Assinado: Loreni Kunz Vetter.

"Eu sou porque nós somos" é um lema ubuntu que a Marielle Franco usava.

"Eu sou outro tu", é o que o Galeano diz que os maias usavam.

será que as epistemologias do sul já conectava ^{Marzo} ₁₇ eméne e África desde os primórdios? Dizer que é do sul já ter do ponto de vista
Ellos supieron escuchar deles.

Carlos y Gudrun Lenkersdorf habían nacido y vivido en Alemania.

En el año 1973, estos ilustres profesores llegaron a México. Y entraron al mundo maya, a una comunidad tojolabal, y se presentaron diciendo: Venimos a aprender.

Los indígenas callaron.

Al rato, alguno explicó el silencio: Es la primera vez que alguien nos dice eso.

Y aprendiendo se quedaron allí, Gudrun y Carlos, durante años de años.

De la lengua maya aprendieron que no hay jerarquía que separe al sujeto del objeto, porque yo bebo el agua que me bebe y soy mirado por todo lo que miro, y aprendieron a saludar así:

—Yo soy otro tú.

—Tú eres otro yo.

A gente tem o que ensinar pre esse gente. A pro'ximo grande ruptura tera essas epistemologias como vanguarda.

Isso me lembrou da história que escutei em Gruyères. Depois que todos os homens deixaram o castelo para ir à guerra contra

os benenses, um regimento de benenses contornou o campo ^{Agosto de 12} para atacar o castelo que tinha ficado habitado apenas por mulheres. As mulheres estavam sem armas e tiveram a ideia de

Atletos y atletas

En 1928, culminaron las olimpiadas de Ámsterdam.

Tarzán, alias Johnny Weissmuller, fue campeón de natación, y Uruguay, campeón de fútbol. Y por primera vez la llama olímpica, encendida en una torre, acompañó las jornadas del principio al fin.

Pero estos juegos resultaron memorables por otra novedad: por primera vez, participaron mujeres!

Nunca, en toda la historia de las olimpiadas, desde Grecia en adelante, se había visto nada igual.

En las olimpiadas griegas, las mujeres tenían prohibido competir, y ni siquiera podían asistir a los espectáculos.

Y el fundador de las olimpiadas modernas, el Barón de Coubertin, se opuso a la presencia femenina mientras duró su reinado:

—Para ellas, la gracia, el hogar y los hijos. Para ellos, la competición deportiva.

Colocar fogo no chefe das cabeças e correr com elas gritando ladeiras abaixo. Os benenses correram do que acharam ser o ataque do demônio. As mulheres se distingueram de demônio mas hoje quem é celebrada é a cabeça.

Hoje, eu apresentei a tese para meus colegas de curso. É impressionante que as coisas da Lauren possam

fazer emocionar pessoas de diferentes países. Há um que de Universal na ESA. Ver um filho acompanhando o pai ou a mãe na escola é algo emocionante etc.

Agosto
3

Los querientes

Esta historia empezó cuando los dioses, envidiosos de la pasión humana, castigaron a Zin Nu, la tejedora, y a su amante de nombre olvidado. Los dioses les cortaron el abrazo, que había hecho uno de dos, y los condenaron a la soledad. Desde entonces, ellos viven separados por la Vía Láctea, el gran río celeste, que les prohíbe el paso.

Pero una vez al año, y durante una sola noche, la séptima noche de la séptima luna, pueden encontrarse los desencontrados.

Las urracas ayudan. Uniendo sus alas, ellas tienden el puente en la noche del encuentro.

Las tejedoras, las bordadoras y las costureras de toda China ruegan que no llueva.

Si no llueve, la tejedora Zin Nu emprende el camino. La ropa que viste, y que pronto desvestirá, es obra de la maestría de sus manos.

Pero si llueve, las urracas no acuden, en el cielo no hay puente que una a los desunidos y en la tierra no hay fiesta que celebre las artes del amor y de la aguja.

pra pessoas que vivem em países em que não há problemas como adultos iletrados ou

desescolarizados.

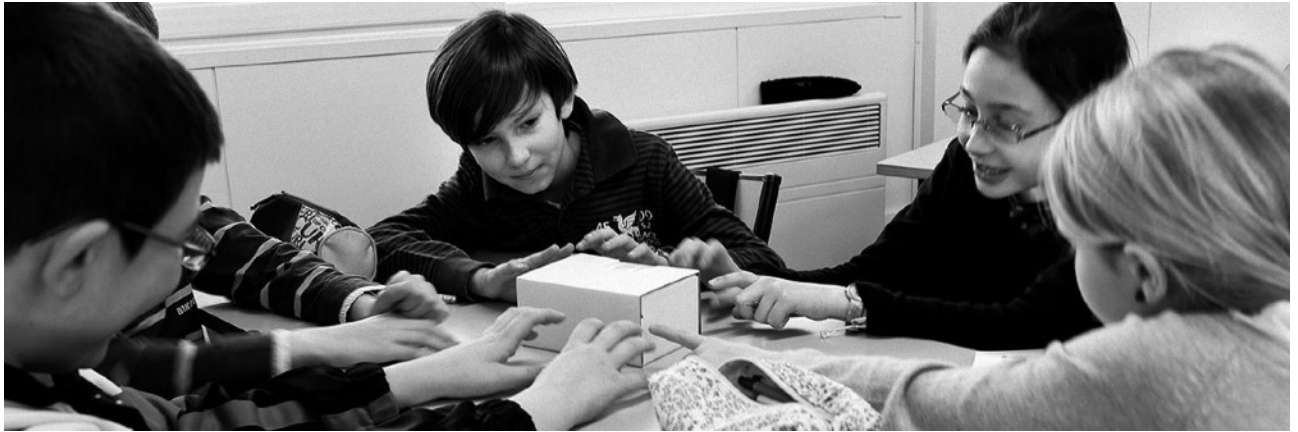


Fonte <https://lecourrier.ch/2017/08/16/pedibus-prend-pied-en-suisse-alemanique/>
(Acesso em 6 de outubro de 2019)

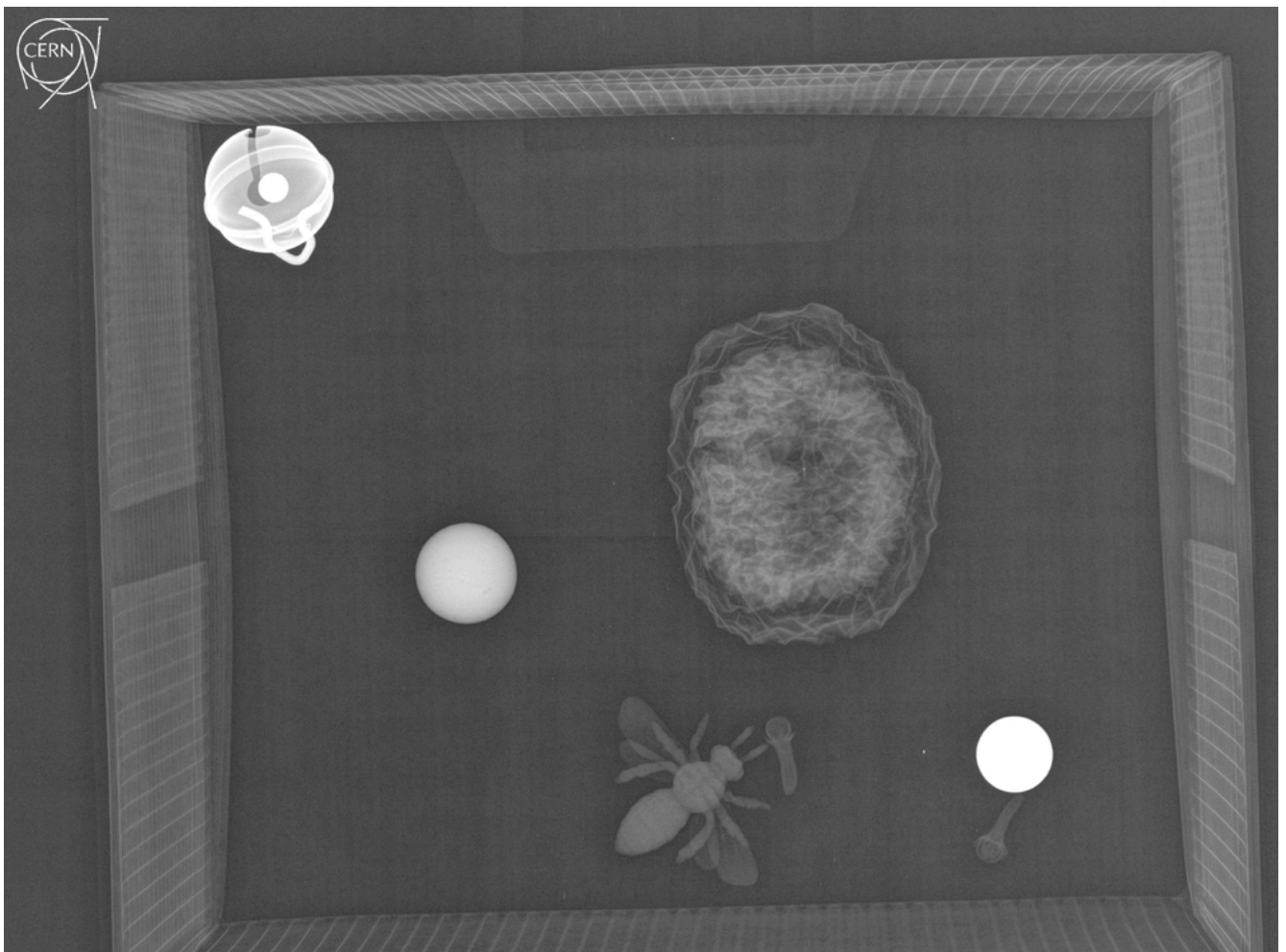


Fonte <https://www.lacote.ch/dossiers/mieux-se-deplacer-sur-la-cote/articles/pedibus-morges-prend-le-train-en-marche-819993>
(Acesso em 6 de outubro de 2019)





Fonte <https://scienscope.unige.ch/physiscope/projets/>
(Acesso em 6 de outubro de 2019)



Fonte: CERN.



Laurent Filliettaz
Professeur ordinaire
Ligne directe: 022 379 98 50
Laurent.Filliettaz@unige.ch

A qui de droit

Genève, le 8 septembre 2018

Séjour doctoral de Mr. Antônio Araújo Jr. à l'Université de Genève

Par la présente, j'atteste que Mr. Antônio Araújo Jr. a effectué un séjour scientifique au sein de l'Université de Genève, dans le cadre de la préparation de sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

En tant que professeur répondant et directeur de l'équipe Interaction & Formation, je confirme que Mr. Antônio Araújo Jr. a séjourné à Genève du 12 juillet 2017 au 24 juin 2018 et qu'il a accompli durant cette période un grand nombre de tâches en lien avec l'avancement de sa recherche doctorale.

Durant le semestre d'automne 2017, Mr. Antônio Araújo Jr. a pris part au titre d'auditeur libre à deux cours proposés dans le cadre du programme de Master en sciences de l'éducation – Formation des adultes : a) le cours intitulé « Adultes, trajectoires et formation : approches biographiques et évolution des parcours de vie » donné par le professeur Jean-Michel Baudouin ; b) le cours intitulé « Interactions verbales et apprentissages en situation de travail : le champ de la formation professionnelle initiale » donné par le professeur Laurent Filliettaz. Durant le semestre de printemps 2018, Mr. Antônio Araújo Jr. a pris part au cours « Adultes, trajectoires et formation II : formation de base, insertion sociale et professionnelle » donné par le professeur Christopher Parson.

Durant l'année académique 2017-2018, Mr. Antônio Araújo Jr. a également pris part activement aux activités de l'équipe Interaction & Formation. Il a participé à l'ensemble des réunions de notre équipe, d'une durée de 4 heures toutes les trois semaines. Il a présenté son projet de thèse dans le cadre des travaux de l'équipe et a participé à la relecture et à la révision d'un ouvrage collectif portant sur des problématiques de formation professionnelle. Nous avons tenu également, en marge des réunions de l'équipe, de fréquentes réunions avec Mr. Antônio Araújo Jr., dans lesquelles nous avons élaboré son projet de thèse, sa problématique et les conditions d'analyse de ses données empiriques.

Mr. Antônio Araújo Jr. a aussi pu s'inscrire comme participant au programme des Etudes doctorales en Sciences de l'Education (EDSE). Il a participé à plusieurs journées thématiques de ce programme : a) une journée de mini-colloque méthodologique portant sur le rôle des discours dans la fabrication des savoirs, b) une journée de mini-colloque thématique portant sur les rapports entre éducation et société.

Le 9 février 2018, Mr. Antônio Araújo Jr. a été invité comme conférencier au Séminaire Actualités de la Recherche en Formation des Adultes de l'Université de Genève. Il y a prononcé une conférence intitulée « L'éducation des jeunes et des adultes au Brésil : défis, enjeux et perspectives », devant un groupe d'une trentaine de chercheurs.

Le 23 mars 2018, Mr. Antônio Araújo Jr. a eu l'occasion de présenter son travail de recherche dans le cadre du Séminaire thématique européen, intitulé « L'éducation des adultes à l'ère de la mondialisation: populisme, démocratie et la pédagogie du renouveau », proposé dans le programme de Master en Sciences de l'éducation – Formation des adultes.

Je peux attester que Mr. Antônio Araújo Jr. a été très fortement engagé au quotidien dans son travail académique et qu'il a tiré le meilleur profit de son séjour au sein de notre Université. Il s'agit d'un collègue très agréable, fort apprécié, et qui a apporté aussi des perspectives nouvelles dans notre propre travail. Nous lui souhaitons plein succès dans la clôture de sa recherche doctorale ainsi que dans ses activités futures.



Laurent Fillettaz
Professeur ordinaire

COLLOQUE
INTERNATIONAL

**DONNER LA
PAROLE AUX
« SANS-VOIX » ?**

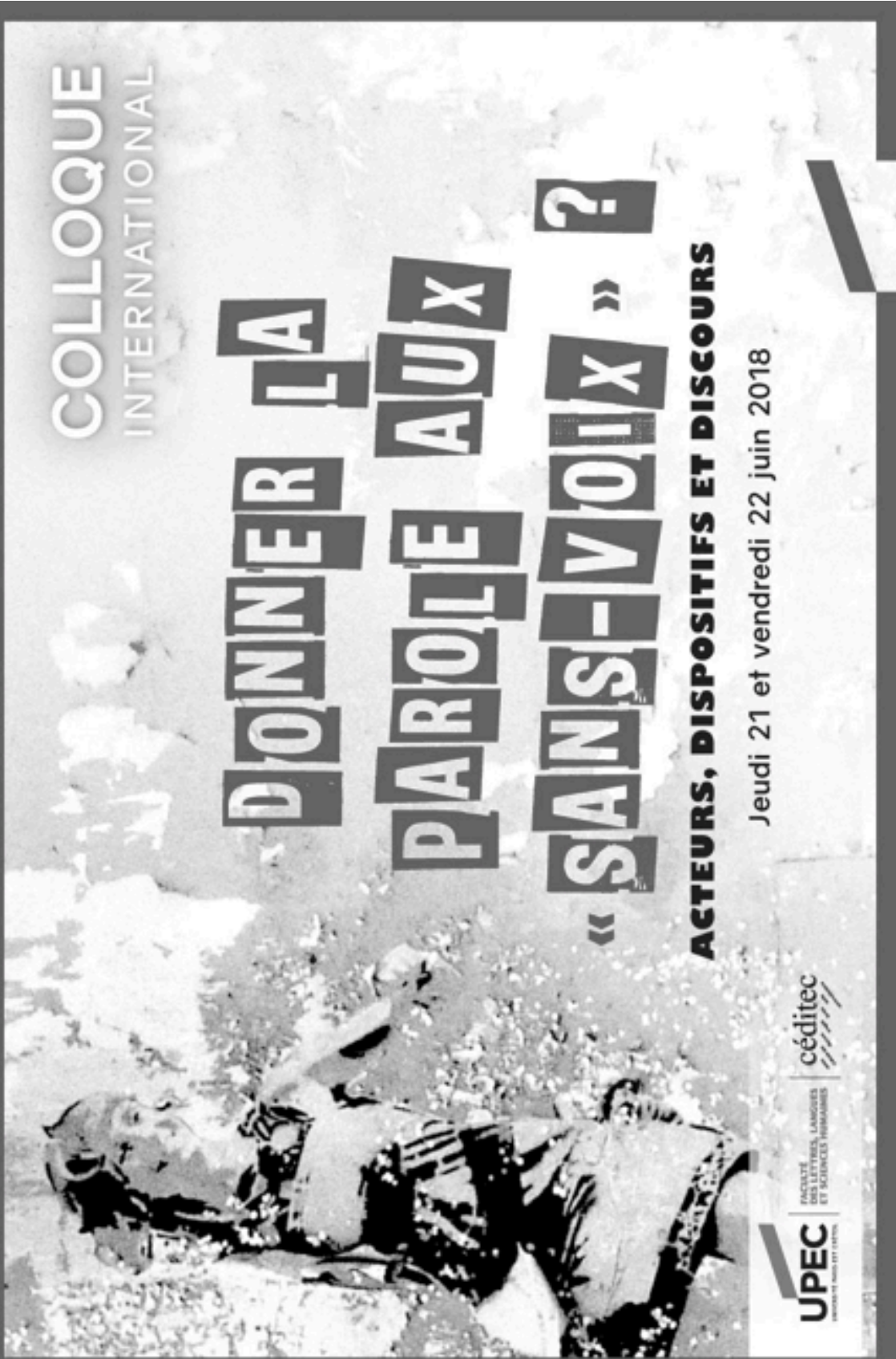
ACTEURS, DISPOSITIFS ET DISCOURS

Jeudi 21 et vendredi 22 juin 2018

UPEC
UNIVERSITÉ PÉRIERRE
DE LA GUYANE

FACULTÉ
DES LETTRES, LANGUES
ET SCIENCES HUMAINES

céditec





Mieux que des excuses :
suivez un cours de lecture.

0800 47 47 47 ou www.simplement-mieux.ch



Mieux que des excuses :
suivez un cours de calcul.

0800 47 47 47 ou www.simplement-mieux.ch



Mieux que des excuses :
suivez un cours d'écriture.

0800 47 47 47 ou www.simplement-mieux.ch



Mieux que des excuses :
suivez un cours d'informatique.

0800 47 47 47 ou www.simplement-mieux.ch

