



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA: LINHA II: EDUCAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO
DO EDUCADOR.

DANIEL BARBOSA DA SILVA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: As Estagiárias e minha trajetória acadêmica- profissional no Estágio Supervisionado.

Salvador/BA

2019

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEduC

DANIEL BARBOSA DA SILVA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA:
As Estagiárias e minha trajetória acadêmica-
profissional no Estágio Supervisionado.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito para fins de obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Tânia Regina Dantas

Salvador

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S586a

Silva, Daniel Barbosa da

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: As Estagiárias e
minha trajetória acadêmica-profissional no Estágio Supervisionado. /
Daniel Barbosa da Silva.-- Salvador, 2019.

178 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Tânia Regina Dantas.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1. Formação de Professor. 2. Educação de Jovens e Adultos.
3. Estágio Supervisionado.

CDD: 374

FOLHA DE APROVAÇÃO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: AS ESTAGIÁRIAS E MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA-PROFISSIONAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

DANIEL BARBOSA DA SILVA

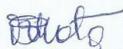
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 27 de setembro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona - UAB, UAB, Espanha



Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil



Profa. Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

A

Dinoêmia Monteiro, minha companheira, amiga e esposa, por ter me (re)ensinado a acreditar no amor novamente. Esteve sempre ao lado nos momentos mais difíceis desse processo.

A meu irmão José Barbosa, *in memória*. Muita saudade.

A minha irmã Marta Maria, madrinha e mãe.

A José Moraes, meu irmão, meu pai.

AGRADECIMENTOS

São tantos, e tão especiais...

A professora Doutora Tânia Regina Dantas, minha orientadora, detalhista, rigorosa, mas acolhedora. Imensamente implicada com a Educação de Jovens e Adultos e com a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Esteve sempre atenta e cuidadosa com os meu escritos.

A professora Doutora Sueli Ribeiro Mota Souza, que muito contribuiu na minha formação na Disciplina Bases Filosóficas da Contemporaneidade e que gentilmente aceitou continuar contribuindo para o meu processo de crescimento pessoal e profissional ao aceitar fazer parte dessa banca, primeiramente de qualificação.

A professora Doutora Gilvanice Barbosa da Silva Musial, que aceitou o convite para fazer parte desta banca, primeiramente de qualificação, o que muito nos honra.

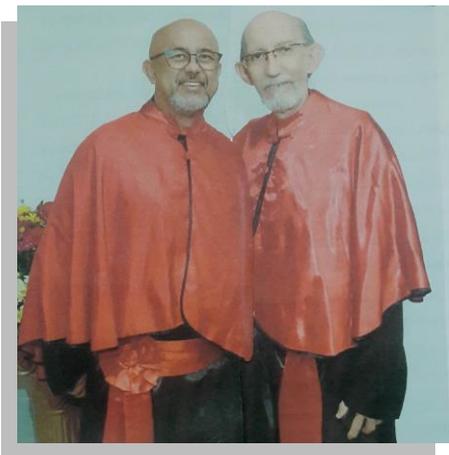
As estudantes, parceiras da pesquisa, que se prontificaram e se dedicaram, produzindo juntamente comigo, as informações para o estudo.

Aos/as estudantes e que foram muitos/as, nesses longos anos como professor no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A minha ex-colega de graduação, ex-colega de trabalho e eternamente amiga irmã, a Doutora em educação, Gerusa Moura de Carvalho.

A minha amiga e colega Jucineide Carvalho, uma mestre na arte de Coordenar e na arte de ser amiga e parceira.

Aos funcionários da Secretária Acadêmica PPGEduC, em especial a Sônia Ribeiro, que sempre me atendeu de forma acolhedora, nos momentos mais difíceis desse processo.



Saja

Um beija flor bateu asas
Pairou no ar e silenciosamente voo
Foi para bem longe
Mas, um longe bem pertinho
Dentro do peito, do lado esquerdo
O beija flor fez tudo de bom
Com a única vida que tinha
Não se cansava de provocar
Você está fazendo o que com a única vida que tem?
O que é que eu estou deixando que os outros façam da minha única vida?
O beija flor pairava no ar e brincava de PH Deus
E, preocupadamente sorria e indagava
O que estou fazendo com a única vida das pessoas que passam pela minha única vida?
Cara é muita responsabilidade!
Será que existe vida antes da morte?
Haaaaaaa beija flor, essa brincadeira dói
Que esculhambação é essa cara,
Nos deixar assim, de uma hora para outra, órfãos?!
É nós! É nós cara!
Por que eu não consigo abrir mão daquilo que me faz sofrer?
Será que existe vida depois da morte?
A morte para o beija flor é apenas um voo eterno
Para nós, saudade infinda
O beija flor pairou no ar e voo para longe
PH Deus não morre
Reina eternamente no Olimpo.

DB Silva

Poesia em homenagem, *in memoria*, ao meu amigo, irmão e professor Antônio Saja, por me oportunizar desfrutar de sua companhia, tanto no cotidiano profissional quanto pessoal, que prontamente havia acolhido meu convite nesse meu momento de formação. Muito obrigado, pela sua infinita generosidade.

RESUMO

A presente pesquisa tem como conhecer as contribuições do Estágio Supervisionado na formação dos/as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar na condição de professores/as da Educação de Jovens e Adultos. Estuda a formação de professores/as no contexto do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. O interesse pelo tema surgiu a partir do envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos e o Estágio Supervisionado, como professor nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. A questão norteadora desse é: Quais são as contribuições do Estágio Supervisionado na formação dos/as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar como professores/as na Educação de Jovens e Adultos? Os dispositivos utilizados para a produção das informações foram: observações, questionários e entrevistas narrativas. Caracteriza-se como uma pesquisa social, faço opção por uma abordagem qualitativa e como método a narrativa (auto)biográfica, visto que, são as histórias de vida, tanto minhas como professor pesquisador, quanto das estudantes do Curso de Licenciatura Pedagogia em seus processos de Estágio Supervisionado. A análise das informações procedida com base na técnica interpretativa-compreensiva sistematizada. A compreensão das informações se fundamenta em categorias que emergiram a partir dos objetivos específicos e dos dispositivos de produção de informações. Sendo assim, criei três categorias: **I** - trajetórias de vida e formação, **II** - enfrentamentos e desafios no contexto do estágio e **III** - aprendizagens e conquistas nos contextos do estágio da EJA.

Palavras chaves: Narrativas (auto)biográficas; Formação de professores; Educação de Jovens e Adultos; Curso de Pedagogia; Estágio Supervisionado.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo conocer las contribuciones de la pasantía supervisada en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía para que actúen como docentes de Educación de Jóvenes y Adultos. Estudia la formación de docentes en el contexto de la Pasantía Supervisada del Grado en Pedagogía para trabajar en Educación de Jóvenes y Adultos. La investigación se desarrolla en el Programa de Posgrado en Educación y Contemporánea de la UNEB. El interés en el tema surgió de la participación en Educación para Jóvenes y Adultos y Pasantías Supervisadas, como docente en los Cursos de Grado de Pedagogía. La pregunta guía para esto es: ¿Cuáles son las contribuciones de la pasantía supervisada en la formación de los estudiantes del curso de Pedagogía para que actúen como maestros en la educación de jóvenes y adultos? Los dispositivos utilizados para producir la información fueron: observaciones, cuestionarios y entrevistas narrativas. Se caracteriza por ser una investigación social, opto por un enfoque cualitativo y el método (auto) narrativo biográfico, ya que, son las historias de vida, tanto de mi profesor investigador, como de los alumnos del Grado de Pedagogía en sus procesos. Prácticas supervisadas. El análisis de la información se realizó en base a la técnica sistemática interpretativa-integral. La comprensión de la información se basa en categorías que surgieron de los objetivos específicos y dispositivos de producción de información. Así, creé tres categorías: I - trayectorias de vida y capacitación, II - confrontaciones y desafíos en el contexto de la pasantía y III - aprendizaje y logros en el contexto de la pasantía de EJA.

Palabras clave: (auto) narrativas biográficas; Formación de profesores; Educación de jóvenes y adultos; Curso de pedagogía; Prácticas supervisadas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Infância	29
Foto 2 - Mestrado	39
Foto 3 – Mestrado	41
Foto 4 – Turma de estudantes em Boa Vista do Tupim – UNEB, Campus XIII	43
Foto 5 – Acompanhamento a estudante em estágio, Boa vista do Tupim.	43
Foto 6 – Meu avô adotivo, Macaúbas/Ba	45
Foto 7 – Manhã de chuva, zona rural, Macaúbas/Ba	45
Foto 8 – Ordenha, zona rural, Macaúbas/Ba	45
Foto 9 – Terno de Reis, zona rural, Macaúbas/Ba	49
Foto 10 – Mestrado	49
Foto 11 – Mestrado	51

LISTA DE FIGURAS

Figura I – Gráfico IBGE	72
Figura II – Gráfico referente a faixa etária das professoras.	115
Figura III– Gráfico referente faixa etária das estudantes colaboras da pesquisa.	125
Figura IV – Profissional acompanhando a estagiária na escola.	126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 AS TRILHAS, AS TECITURAS E O ENCANTAMENTO PELO OBJETO DE ESTUDO	15
1.2 A PROBLEMÁTICA, O PROBLEMA E OS OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICOS.	17
1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	19
1.4 ALGUNS ASPECTOS METODOLÓGICOS DESSE ESTUDO.	21
1.5 NA TRILHA, COM CAMINHANTES CONVIDADOS.	23
2 CAPÍTULO I – MEMÓRIAS E MINHA VIDA-PROFISSÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.	26
2.1 LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA: INTINERANCIA DA FORMAÇÃO/PROFISSÃO	27
2.2 TRILHANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ENCONTRANDO O OBJETO DE ESTUDO	32
2.3 MESTRADO: DIÁLOGOS COM ESSE MOMENTO DA MINHA FORMAÇÃO.	38
2.3.1 Do urbano para o rural: trilhas e trajetórias de vida-formação.	45
2.3.2 De volta para o urbano: globalização, educação e reflexões	53
3 CAPITULO II - APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE FORMAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EJA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO	60
3.1 FORMAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.	61
3.2 A EJA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RECORTE	67
3.2.1 A formação inicial de professores para a EJA.	77
3.2.2 A juvenilização da EJA: um fenômeno do século XX.	83
3.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA:	89

4	CAPITULO III - “AS SETAS DO CAMINHO:” PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO, CAMINHANDO NAS VEREDAS DA PESQUISA.	96
4.1	PONTO DE PARTIDA: DESENHANDO A TRILHA.	97
4.2	OS DISPOSITIVOS DA PESQUISA	99
4.3	UMA PESQUISA QUALITATIVA, O LÓCUS E AS COLABORADORAS	103
4.4	A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E OS ASPECTOS ÉTICOS.	106
4.4.1	Produção das informações para a análise	108
5	CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS	114
5.1	ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES	115
5.2	NARRATIVAS DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DO ESTÁGIO	138
5.2.1	Trajetórias de vida e formação.	143
5.2.2	Enfrentamentos e desafios no contexto do estágio.	149
5.2.3	Aprendizagens e conquistas nos contexto do estágio da EJA	154
6	POSSÍVEIS CONCLUSÕES	158
	REFERÊNCIAS	163
	APÊNDICE A - Questionário para professore/as regentes do estágio da EJA	174
	APÊNDICE B - Questionário Mestrado Educação e Contemporaneidade, PPGEDUC – UNEB	176
	APÊNDICE C - roteiro para entrevista	178

Eja¹.

*Olhares inquietos.
Nervosismo, refletindo desespero.
O abismo e a força.
A faca e o laço.
Sinais do abandono desenhados nos rostos,
Pintado com os anos de exclusão.
Por que acreditar novamente em você educação?
Por quê?
São jovens,
Ontem crianças, adolescentes.
Hoje, adultos.*

DB Silva

1 INTRODUÇÃO - PRIMEIRAMENTE... O INÍCIO DA CAMINHADA

Discorrerei sobre as trilhas, as tecituras e o encantamento pelo objeto de estudo, a problemática, o problema e os objetivos: geral e específicos, bem como a justificativa da pesquisa. Pontuarei alguns aspectos metodológicos do estudo. Apresentarei caminhantes convidados, que estarão comigo ao longo dessa caminhada e por fim, sinalizo para a organização final do texto.

¹ Poesia intitulada Eja, de minha autoria, maio/2017. Apresentarei os capítulos sempre com uma poesia de minha autoria.

1.1 AS TRILHAS, AS TECITURAS E O ENCANTAMENTO PELO OBJETO DE ESTUDO.

Conclui o meu curso de Pedagogia em 1998 e desde então venho atuando na formação de professores/as, isso desde a minha primeira experiência profissional como professor, quando trabalhei com formação continuada de professores da Educação Básica, a época denominada de 1º grau.

O trabalho com formação continuada de professores, aconteceu antes mesmo da minha experiência com professores na graduação. No entendimento de Dantas (2017), “a formação continuada ocupa um lugar importante no processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional”. (p. 130). Foi nesse contexto, de formação continuada, na relação com professores e professoras, que iniciei a tecitura de uma identidade profissional.

Conclui o curso de Licenciatura em Pedagogia sem uma clara compreensão do que seria mesmo a profissão professor. Pois durante a graduação tive pouco contato com escolas e salas de aulas, tendo estagiado apenas em disciplinas do antigo curso de Magistério. Experiência essa que não me possibilitou o fortalecimento de uma identidade profissional, “o ser professor”, embora, no entendimento de Pimenta e Lima (2011), “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério”. (p. 62).

Ao longo dos anos, atuando como professor em cursos de Licenciatura em Pedagogia, vivenciando e trocando saberes e experimentado os sabores da profissão, que fui construindo uma experiência profissional. Para Macedo (2015), “os saberes da experiência resultam do vivido pensado”. (p. 19). Foi vivendo a e na, profissão professor, que fui elaborando gradativamente um conhecimento sobre a importância da profissão e do profissional Pedagogo na educação. Corroborando com Moura (2017),

Compreendo, também, que o Pedagogo, sendo professor, é também o profissional que se “debruça” sobre o fenômeno educativo e formativo para compreendê-lo, de forma tal, que é o profissional da educação que tem condição de ter compreensão da dimensão de sua responsabilidade enquanto poder de interferência na formação e construção nos processos identitários culturais e sociais. (2017, p. 14).

Nesse sentido que defende Moura (2017), o Pedagogo é o profissional da educação que “tem o olhar de quem não somente analisa o fenômeno, mas faz parte deste, olhar estrategicamente de dentro para fora e articula os contextos internos e externos ao campo. Assim é, também, o “cientista” da educação, por formação” (MOURA, 2017, p. 14), é que percebo a importância do Pedagogo e sua formação para atuar também como professor na e da Educação de Jovens e Adultos. Uma vez que não existe no atual sistema educacional brasileiro outra graduação que possibilite uma formação inicial e específica para o profissional professor que atua na EJA. De acordo com Dantas (2016), “o fato é que a formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, contribuindo para indefinição do perfil deste educador”. (p. 133).

Essa situação identificada por Dantas (2016), para com a formação do professor educador de jovens e adultos pode contribuir consideravelmente para a fragilização desse profissional, que muitas vezes chega a EJA com uma informação superficial ou até mesmo distorcida, sobre essa modalidade de ensino. Ainda para Dantas (2016),

Convém ressaltar, que entendemos por formação de inicial ou geral a primeira etapa do processo de formação de professores, tanto aquela realizada nos cursos de magistério (ensino médio) ou de graduação (ensino superior), em nível de licenciatura, como aquela efetuada nos cursos de formação, nos seminários, nos encontros pedagógicos, em que professores vão adquirindo competências básicas para desenvolver ações e atividades dentro de uma modalidade específica de ensino (p. 138).

O meu encantamento por esse estudo foi sendo tecido em mim, à medida que vislumbrava o tema e por ele sendo capturado. Foi ficando mais intenso a partir da minha atuação em programas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos e como professor no curso de Licenciatura em Pedagogia, na relação estabelecida com estudantes desse curso, na disciplina de estágio supervisionado² e também na disciplina de Educação de Jovens e Adultos.

² Considero aqui, para efeito desse estudo, Estágio Supervisionado, como sinaliza o Parecer CNE/CP nº: 5/2005, aprovado em: 13/12/2005, no seu Art. 7º e inciso II. (BRASIL, 2005, p. 22). Como também a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2015), Art. 13, Inciso II, (BRASIL, 2015, p. 11).

Foi vivendo e experienciando a formação com outros/as professores/as e também com estudantes, formando e sendo formado como professor, trilhando caminhos da aprendizagem, tecendo a minha identidade profissional, que fui me encantando pelo tema desta pesquisa. Um estudo que se debruçará essencialmente sobre três questões: **a formação de professor, o estágio supervisionado e a Educação de Jovens e Adultos.**

1.2 A PROBLEMÁTICA, O PROBLEMA E OS OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICOS.

Na condição de professor da disciplina estágio supervisionado, me deparava com narrativas diversas das estudantes em estágio sobre o processo de estagiar. Em suas narrativas as estudantes em processo de estágio reclamavam da burocracia da instituição formadora, com uma enorme quantidade de documentos, como: regimentos do estágio, formulários de acompanhamento, fichas de frequência e de avaliação, relatórios de acompanhamento, termo de compromisso, relatório de conclusão do estágio. Como também reclamavam das instituições concedentes do estágio, tanto as escolas pertencentes a rede pública, quanto as escolas pertencentes a rede privada de ensino: da dificuldade em serem atendidas pelo/a diretor/a ou responsável, a dificuldade de acesso à escola, a ausência da professora regente em sala quando chegam para estagiar. A esse respeito Pimenta e Lima (2011), comentam que “o fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do estágio [...] dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso”. (p. 105).

Ainda segundo as estudantes em estágio, os problemas se ampliavam no momento específico do contato com as turmas, principalmente quando o estágio acontecia nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, como: o turno que acontecia o estágio, somente no noturno, turmas formadas por grupos muito heterogêneos, tanto no aspecto das idades, quanto pelos níveis de desenvolvimento e aprendizagem e a ausência de um material didático-pedagógico adequado à modalidade de ensino.

De acordo com as estudantes em estágio o que marcava mais, era a ausência da professora titular da sala. Pois, logo que se apresentavam como estagiárias, regente entregava a turma e elas ficavam sozinhas na sala com os/as estudantes.

Em suas narrativas falavam também do quanto estranhavam a recepção nada acolhedora por parte dos profissionais da educação, (professoras, coordenadores e até diretores), com falas desestimuladoras quanto a escolha delas pela profissão, em querer serem professoras. No entendimento de Pimenta e Lima (2011),

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: “Desista enquanto é tempo!” e “O que você, tão jovem, está fazendo aqui?” (p. 104).

Essas questões todas relatadas pelas estudantes em estágio, me faziam refletir: que tipo de relação essas estudantes mantêm com o seu ambiente de estágio? Como conseguem concluir o estágio? Qual a razão de tanta burocracia? Elas, as estudantes sabem mesmo a importância do estágio? E as professoras regentes, sabem de sua importância nesse processo?

Diante dessas reflexões, indagações, delimito como objeto de estudo a formação de professor no contexto do estágio supervisionado e como questão orientadora da pesquisa, **quais são as contribuições do estágio supervisionado na formação das estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar na condição de professoras da Educação de Jovens e Adultos?**

Tendo em vista ampliar as discussões sobre a formação de professores e o estágio supervisionado para atuar na Educação de Jovens e Adultos, outras reflexões e outros questionamentos foram me provocando: A escola concedente do estágio se prepara para acolher e orientar as estagiárias na Educação de Jovens e Adultos? Compreendem a importância do estágio na formação de professores?

Nesse contexto de reflexões e de indagações defini como objetivo geral deste estudo, **compreender quais são as contribuições do estágio supervisionado na formação das estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar na condição de professoras da Educação de Jovens e Adultos** e como objetivos específicos:

- a) **Identificar** dificuldades enfrentadas por estudantes estagiárias no processo de realização do estágio supervisionado da Educação de Jovens e Adultos;
- b) **Refletir** sobre o estágio realizado pelas estudantes estagiárias na Educação de Jovens e Adultos;
- c) **Analisar** narrativas e trajetórias de vida e formação de estudantes estagiárias no estágio supervisionado da Educação de Jovens e Adultos.

Diante do exposto, a presente pesquisa estuda a formação de professores no contexto do Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.

Historicamente, a sociedade brasileira foi marcada por uma teia de desigualdades sociais, “veias abertas” (GALEANO, 1985), pela pobreza e pela exclusão, que colocam a maioria da nossa população em uma situação marginal de sobrevivência. Essa situação, do ponto de vista do senso comum, transfere à educação formal e a quem por ela passa ou pretende passar, um possível futuro promissor: primeiro como possibilidade de ascensão social, aumentando as perspectivas de ocupação de melhores espaços profissionais e segundo, uma probabilidade de inclusão social, uma vez que um analfabeto ou uma pessoa de baixa escolaridade poderá ficar à margem dos processos sociais e especificamente do mercado de trabalho. Essa condição, poderá possibilitar a sua inserção no mundo da criminalidade.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, fundamentalmente, a partir da década de 1990, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei n. 9.394/96, o governo brasileiro intensifica a implementação de políticas públicas educacionais. De acordo com o texto constitucional, Artº. 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A Educação de Jovens e Adultos teve enfim, o seu objetivo e finalidade definidas a partir da promulgação da nova LDB, Lei 9.394/96, em seu Art. 37, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2018, p. 26).

As transformações que a sociedade brasileira sofreu nos últimos anos, tanto no campo político, quanto econômico, social e cultural, não favoreceu positivamente uma enorme parcela da população brasileira, que sempre foi excluída do sistema formal de educação, que são jovens, adultos e idosos, homens e mulheres. Nesse sentido, a LDB, Lei 9.394/96, veio contemplar, com a Educação de Jovens e Adultos, a continuidade dos estudos, de quem, que por algum motivo não tenha cursado a educação formal em seu tempo regular.

Não podemos também esquecer que sempre houve uma luta permanente da sociedade brasileira, de diversos grupos sociais: trabalhadores, entidades de classe, quilombolas, indígenas, movimento negro, movimentos sociais como um todo, por uma educação que contemplasse a parcela da população que sempre esteve fora do sistema educacional. Para Maia, Paz e Dantas(2016),

De acordo com os estudos sobre a temática da EJA, podemos afirmar que o processo de implementação da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, foi bastante complexo, haja vista que envolveu interesses políticos, econômicos e sociais”. (p. 33).

A situação da EJA sinalizada pelos/as autores/as, coloca também em evidência a importância da formação de professores/as para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Porque, se historicamente houveram embates sociais, políticos e educacionais, para que a EJA fosse implementada, formar profissionais para atuar com essa modalidade de ensino também não deve ter sido algo simples. São estudantes, que pelo fato de terem sido, de certa forma, violentados/as em seus processos de aprendizagem, desassistidos/as pelo sistema educacional brasileiro no tempo regular, rotulados/as de fracassados/as, de derrotados/as e com uma auto estima baixa, demanda profissionais da educação que saibam dialogar com essa realidade. Com um conhecimento e preparo, para o enfrentamento dos desafios que essa modalidade de ensino enfrenta no contexto atual da sociedade brasileira.

Destaca-se ainda, nesse conjunto de desafios a desvalorização geral da profissão professor, em qualquer nível ou modalidade, os baixos salários e, também a especificidade, que é a própria Educação de Jovens e Adultos. Modalidade constituída por estudantes desmotivados/as, oriundos/as do abandono escolar e social. Muitos/as são adultos/as e jovens trabalhadores/as; muitas mulheres trabalhadoras e outras, mães adolescentes. Todos e todas, buscando superar a condição de abandono e marginalidade que lhes foram impostas e retornam à escola na Educação de Jovens a Adultos.

Os profissionais, especificamente professores e professoras, que irão atuar na Educação de Jovens e Adultos não podem estar alheios a essa realidade social do Brasil e tão pouco serem insensíveis às fragilidades com que os/as estudantes retornam aos estudos nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos se apresenta como uma modalidade da educação extremamente desafiadora.

1.4 ALGUNS ASPECTOS METODOLÓGICOS DESSE ESTUDO.

É uma pesquisa social, que Gil (2008, p. 45), define “como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”.

Também faço opção por uma abordagem qualitativa, que para Michel (2009, p. 36), “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre pesquisador e o objeto de estudo.” Compreendo que não se deve perder de vista que o pesquisador percebe a si mesmo e a realidade em que está inserido e ao perceber, busca dialogar com ela e até mesmo intervir, de forma que a sua presença como estudioso não seja apenas de um mero expectador e sim, ao pesquisar, dar um sentido e um científico e um destino social ao seu estudo. Para Michel (2009, p. 5), “A investigação científica contribui para a evolução do conhecimento humano em todas as áreas e setores da sociedade”.

Objetivando melhor compreender o objeto de estudo, a pesquisa apoia-se na abordagem (auto)biográfica, a partir das narrativas de estudantes em processo de estágio. Sendo a narrativa (auto)biográfica momento fundamental do processo da pesquisa, repleto de significados e experiências de vida. Entendo também que o grande desafio desse estudo é compreender as narrativas de vida e as experiências de si, que para Macedo (2015, p. 19), “a experiência não se verifica, se compreende”. A vida se compreende sendo vivida.

[...], são os acontecimentos vividos que formam a experiência. A experiência não é algo que sucede, é o que nos implica, portanto nos afeta, nos toca, nos mobiliza e também nos impõe, nos compromete. A experiência nunca nos deixa indiferentes. (MACEDO, 2015, p. 25).

Sendo assim, o método e as técnicas (observação, questionário e entrevista) utilizadas nessa pesquisa possibilitarão encontrar as respostas à questão do estudo. A narrativa (auto)biográfica, se constitui como um caminho, visto que, são as histórias de vida, tanto minhas como professor pesquisador, quanto dos/as estudantes do Curso de Licenciatura Pedagogia em seus processos de estágio supervisionado. Para Josso (2010, p. 40), “a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida”.

Foi na vivência cotidiana em salas de aula, em situação de vida e formação, ouvindo e aprendendo com as narrativas de estudantes e também de colegas professores/as que as ideias foram se fortalecendo para essa caminhada.

1.5 NA TRILHA, COM CAMINHANTES CONVIDADOS.

Desenvolver uma pesquisa não é simplesmente ir a campo com um objeto de estudo pré-estabelecido, envolvido em uma rigorosidade metódica de caráter infalível, para ao final de um tempo poder apresentar resultados absolutamente verdadeiros. É possível até, que haja muito de verdade em tudo, mas, para mim é antes de tudo um diálogo comigo mesmo, buscando responder as minhas indagações interiores, alicerçado em bases teóricas com olhares multirreferenciais. No mesmo sentido de Moura (2017), compreendo que a pesquisa extrapola em muito o seu projeto. Esta é uma proposição e, enquanto tal, pode sofrer transformações, tendo em vista a ampliação dos referenciais, provocada pelas dinâmicas dos contextos. [...]. (p. 19-20).

Primeiramente, buscarei apoio em Freire (1992, 1993, 1995, 1996, 2005, 2014, 2016), inspiração primeira do meu estudo. Educador, cujo princípio de sua teoria expressa em suas obras é de uma educação libertadora, que acontece de maneira dialógica, com os homens em comunhão, objetivando de forma radical a libertação dos oprimidos.

No pensamento de Paulo Freire, perpassa sempre a dialeticidade, nada, nunca é pensado ou dito isolado, desvinculado de outros fatos ou fenômenos. Nele, há o pensamento multidisciplinar, transdisciplinar, vários objetos cognoscíveis com um ou mais sujeitos cognoscentes à procura da verdade. (FREIRE, 2017 p. 9).

Como fonte permanente de consulta Dantas (2008, 2012, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019), para quem a Educação de Jovens e Adultos é uma questão de luta permanente pelo reconhecimento do direitos de homens e mulheres, de qualquer idade, a qualquer tempo concluir seus estudos de forma digna.

Moura (2017), para quem “a formação não é um ato isolado. Mas um processo que, dinamicamente, se entretetece com as dimensões do eu, do outro e das coisas. (p. 25), me inspirou com a poética e a estrutura de seu texto bem como a sua compreensão sobre os processos formativos explicitados em sua tese de doutoramento.

Contarei também nessa caminhada, com a presença de Macedo (2009, 2010, 2012 e 2015), que me inspirou a compreender melhor o que seria formação.

No caso da compreensão da formação, tem a ver com a reflexão sobre duas problemáticas extremamente caras pra a história do Ser do homem, porquanto aprender é muito mais do que entender, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, (MACEDO, 2010, p. 29).

SOUZA (2007, 2011, 2011^a, 2013, 2014), se fará presente quase todo o tempo mas principalmente na confirmação do processo metodológico da pesquisa e na análise das informações.

Recorrerei a legislação oficial que trate das questões voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, o Estágio Curricular Supervisionado e o curso de Pedagogia: BRASIL (1988, 1996, 1998, 2000, 2006, 2008, 2015).

Também serão convidados e participarão desse processo de pesquisa: ARROYO (2017), DELORY-MOMGER (2012), FINGER (2010), FRIGOTTO (2017), GIDDENS (1991), HOFFMANN (2009), JOSSO (2010), PIMENTA 2011 e 2017entre outros teóricos.

Também será de significativa importância nessa caminhada, nesse processo de pesquisa, o FORMAPP – Formação, Autobiografia e Políticas Públicas, Grupo de Pesquisa sobre a Coordenação da professora Dra. Tânia Regina Dantas, da Universidade do Estado da Bahia.

A Dissertação estará constituída por uma **INTRODUÇÃO: PRIMEIRAMENTE... O INICIO DA CAMINHADA**, onde discorrerei sobre as trilhas, as tecituras e o encantamento pelo objeto de estudo, a problemática, o problema e os objetivos: geral e específicos, bem como a justificativa da pesquisa. Pontuarei alguns aspectos metodológicos do estudo. Apresentarei caminhantes convidados, que estarão comigo ao longo dessa caminhada e por fim, sinalizo para a organização final do texto.

2 No primeiro capítulo, **MEMÓRIAS E MINHA VIDA-PROFISSÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**, em que promoverei uma viagem as minhas lembranças da infância e intinerancias da formação/profissão e contarei aspectos do meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em trilhando a educação de jovens e adultos, o estágio supervisionado e encontrando o objeto de estudo, destacarei

minha trajetória de vida-formação, na e com a EJA e o estágio supervisionado e, o encontro com objeto de estudo. O mestrado: diálogos com esse momento da minha formação, momento de novos estudos, leituras e releituras e o redesenho do objeto de estudo. Do urbano para o rural: trilhas e trajetórias de vida/formação, retorno a localidades onde fui me formando como professor, para viver e reviver outras histórias. De volta para o urbano: globalização, educação e reflexões é o reencontro com teóricos e discussões no mestrado.

No segundo capítulo, **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE FORMAÇÃO, EJA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO**, Tecerei reflexões sobre formação. Em a EJA e a formação de professores: um recorte histórico sobre a formação de professores/as para atuar na Educação de Jovens e Adultos, trilhando sobre a formação inicial de professores para a EJA e a sua juvenilização como um fenômeno do século XX e por fim, o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia

No terceiro capítulo, **“AS SETAS DO CAMINHO”**: **PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA, CAMINHANDO NAS VEREDAS DA PESQUISA**, a partir do ponto de partida: desenhando a trilha, traçarei o desenho metodológico, explicando o porquê da escolha por narrativas (auto)biográficas, dos dispositivos, das técnicas de produção das informações (o método, a pesquisa qualitativa, o lócus, as colaboradoras, as técnicas das pesquisa) e a análise das informações.

No quarto capítulo, **INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS**, apresentarei e analisarei as informações produzidas através das observações, dos questionários e também das narrativas das estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia no processo de Estágio Supervisionado, que são as colaboradoras da pesquisa. É o rabisco se constituindo em desenho.

Por último **POSSÍVEIS CONCLUSÕES**, apresento os resultados conforme as análises realizadas.

Que esse estudo amplie o conhecimento e o debate sobre a formação de professores/as para atuar na Educação de Jovens e Adultos, no contexto do estágio supervisionado, que se apresenta como espaço de formação dos/as futuros/as professores/as que irão atuar nessa modalidade de ensino.

Tempo único³

*Na sombra da saudade
Vejo a brancura das salinas.
Lembrança de um tempo único.
A maré que sobe, invade o mangue
enchendo de vida a vegetação encravada na lama,
onde mora o Caranguejo Garrancho,
rei dos crustáceos do manguezal.
Aparece apenas na sexta feira da paixão.
Pescador que o encontra tem boa sorte para o resto da vida.
Assim reza a lenda.
Espumas lambem tronco das árvores.
Memória de um tempo único.
O vento sopra a crista da água,
Levando para longe folhas amareladas
Vencidas pelo tempo, pela vida.
Canguaretama da minha infância.
Saudades de um tempo único
História de vida,
Encharcado de memórias.*

DB Silva

3 CAPÍTULO I – MEMÓRIAS E MINHA VIDA-PROFISSÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

Neste capítulo, promoverei uma viagem as minhas lembranças da infância e intinerancias da formação/profissão e contarei aspectos do meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em trilhando a educação de jovens e adultos, o estágio supervisionado e encontrando o objeto de estudo, destacarei minha trajetória de vida-formação, na e com a EJA e o estágio supervisionado e, o encontro com objeto de estudo. O mestrado: diálogos com esse momento da minha formação, momento de novos estudos, leituras e releituras e o redesenho do objeto de estudo. Do urbano para o rural: trilhas e trajetórias de vida/formação, retorno a localidades onde fui me formando como professor, para viver e reviver outras histórias. De volta para o urbano: globalização, educação e reflexões é o reencontro com teóricos e discussões no mestrado.

³ Poesia intitulada Tempo único, de minha autoria, fevereiro de 2019.

2.1 LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA E INTINERANCIAS DA FORMAÇÃO/PROFISSÃO.

Faço um convite para viajar no tempo comigo, levando o pensamento para lugares bem distante do presente, o passado. Minhas memórias. Vasculhar as minhas lembranças, lembranças da minha e de outros tempos, tempos que só existem no canto da saudade. Trilhar caminhos já caminhados por mim e (re)viver comigo intinerancias da minha vida formação/profissão.

Dizendo de outra forma, rememorar comigo, para dar sentido ao meu presente. “A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critério do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje”. (SOARES, 1991, p. 40). Essa viagem de retorno no tempo, me permitirá um (re)encontro comigo mesmo e conhecer como fui construindo uma compreensão do meu objeto de estudo. Corroborando com Carmo (2017).

Nessa narração falo dos espaços, de lugares e das aprendizagens e de pessoas influentes na minha formação. Ao puxar alguns fios da minha história, espicharam-se o descortinar de novos caminhos, o recordar das andanças e, ao fazer esse movimento de olhar para o vivido com olhos não do amanhã mas, do hoje, percebo-me num olhar multifacetado. (p.21).

Soprando pelas frestas das lembranças fresquinhas, vem uma atmosfera de prazer, de gozo, por poder tocar com os meus sentidos, os meus sentimentos, as marcas da minha memória. “Nesta narração, ora vou me mostrando e ocultando-me nesse movimento incessante da provisoriedade de condições em tudo o que, vem a ser e permanecendo”. (CARMO, 2017, p.21).

Atores outros, estarão comigo nas trilhas e autores diversos farão parte dessa caminhada. Na medida em que eu for tecendo o meu enredo narrativo, eles serão convidados para dialogar comigo, fundamentando o que esteja sendo escrito, de forma que esse estudo, numa abordagem de narrativa (auto)biográfica, adquira um caráter científico e um registro seguro para a academia.

Corroborando com Soares (1991), “a (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto. (p. 40).

Recordo da minha infância, vivamente distante e de alguns detalhes da minha vida mirim, recheada de histórias, às vezes engraçadas e às vezes também assustadoras. Infância germinada na minúscula cidade de Canguaretama, município do Estado do Rio Grande do Norte, as margens do rio Curimataú.

Foi lá, nessa distante cidade, de belíssimas praias, como Barra do Cunhaú, Praia da Pipa, que fui alfabetizado por meus pais que possuíam pouquíssima leitura, ambos cursaram nos máximo o antigo primário. Tanto que agora me vem na lembrança a imagem de um escriba mirim no terreiro⁴ da casa. Era eu, rabiscando o chão, desenhando letras, desenhando palavras, desenhando sonhos ainda não sonhados.

Era assim, quase todas as noites de final de semana, principalmente quando a lua era cheia, que deixava tudo claro, mas eu gostava mesmo era quando faltava luz e tudo ficava no escuro e eu podia ver e contar as estrelas do céu. Assim, a teia da minha infância ia sendo tecida e até bordada com fios coloridos em um céu interminável de estrelas. “A teia é o passado que reconstruímos, desvendando para nós mesmos, tanto quanto para os outros, o risco que guiou o bordado, [...], que não se percebia quando se viveu [...]”. (SOARES, 1991, p. 28).

Lembro de algumas noites, distantes, sentado na calçada em frente da minha casa, acompanhado por meus pais e por vizinhos, aos seis anos de idade, desenhando palavras no chão, demonstrando que já sabia escrever, deixando meus pais orgulhosos do seu rebento. No fervor da infância, brincava de rabiscar no chão, com um graveto seco palavras e nomes de familiares ditados por eles. Às vezes, esses momentos de brincadeiras e de felicidade infinda, eram entrecortados por outros dolorosos, em que rabiscar nomes no chão já não era mais brincadeira de criança e sim, um capricho dos adultos, ordenando para escrever mais palavras e mais palavras, sem parar.

⁴ Espaço de terra batida sem cobertura. Quintal pequeno, geralmente de terra batida, localizado no exterior de uma casa; terraço ou eirado. <https://www.dicio.com.br>. Consultado em 16/01/2019.

Havia também o processo das lições, que por vezes durava um dia inteiro escrevendo frases e palavras a esmo, preenchendo páginas de um caderno. Também não podia ser qualquer escrita, qualquer letra, tinha que ser tudo bem desenhado, seguindo rigorosamente o traçado das linhas do caderno. Para Souza (2013),

A singularidade das trajetórias individuais e de escolarização reafirma a ideia da especificidade de cada percurso de vida, incluindo as experiências ao longo das quais o sujeito se forma, os traços educativos apreendidos na família e no processo de alfabetização, como marcados pelo início da escolarização. A memória e a história de cada sujeito revelam "experiências formadoras" empreendidas nos tempos e espaços de convivência, seja na família, na escola, nas rodas simbólicas de brincadeiras e nas mais diferentes convivências nas itinerâncias da vida. (p. 02).

Hoje, às vezes penso que esse processo vivido no início da minha infância tenha afetado a minha relação com o estudo, tanto na própria infância quanto na adolescência. Por vezes repeti de ano, fui expulso por indisciplina na sala de aula e outras, larguei os estudos para trabalhar. Para Josso (2010), "as experiências de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida". (p. 42).

Lembro dos meus primeiros dias na escola, já grande, com nove anos de idade, iniciando na antiga terceira série. Era o ano de 1972. Uma festa de crianças correndo pelos corredores e pátios da escola. O dia de recitar poesias e cantar o Hino Nacional. A sala de aula, a professora. As primeiras brigas. Como meus pais não deixavam brincar na rua com os filhos dos vizinhos, a escola era tudo de bom.

Também recordo do momento da minha primeira fotografia (Foto 1), em pé numa poltrona verde na sala da minha casa, vestido com um terno branco e azul, assustado com medo da máquina, do barulho que ela fazia.



Foto 1: Arquivo do autor – Infância em Canguaretama/1964.

Nesse instante que escrevo, me percebo mergulhado em mim mesmo, dominado por inúmeros sentimentos. Lembro da minha irmã pequena, que todos os dias ia comigo para à escola. Ela estudava numa série⁵ anterior à minha. Quando ela faltava por motivo de doença, era a minha vez de me autorizar a faltar também na escola e no caminho desviava o meu destino. Corria para o mangue, andar na lama, tentar pegar caranguejos. Por vezes, a maré enchia e eu envolvido em um universo de felicidade única, nem me dava conta das horas, do horário da escola.

Às vezes no meio daquela lama toda, lembrava de histórias e lendas que meus pais contavam para me meter medo, quando fugia da escola para brincar no manque. Uma das lendas se referia ao pai do manque, um ser misterioso que assumia forma humana para castigar quem pescava em feriados religiosos ou falava palavrões dentro mangue. Meus pais falavam também que o Pai do Mangue pegava e castigava crianças encontradas sozinhas no mangue. Ao lembrar disso, acabava a aventura e corria para casa. Quando chegava todo molhado e sujo de lama, enfrentava a fúria da minha mãe.

Antes do final do ano de 1972, acontece o falecimento da minha mãe e não consigo concluir o meu primeiro ano de estudo na minha primeira escola, com a minha primeira professora. Meu pai decidiu mudar de cidade. Da janela do trem, fiquei olhando tudo ficar para trás, principalmente a infância em Canguaretama. O mundo girou e o meu também, deu muitas voltas. Outras estradas, outros caminhos, outras trilhas.

Olho para trás, observo o bordado, tento adivinhar o segredo do risco. E então vejo que não é um risco harmonioso, de um bordão em que cada forma se vai acrescentando à anterior e a ela se ajustando. Há cortes bruscos de linhas que de repente se interrompem – plantas arrancadas – e o risco toma outra direção tão diferente! (SOARES, 1991, p. 31).

Muitos anos depois, já adulto, voltei à cidade, fui procurar a escola, para rever o que fosse possível. Onde era a escola que ainda estava guardada em minhas lembranças, restava apenas um prédio velho, abandonado e destruído pelo tempo. Não foi fácil olhar para tudo aquilo e ver que, o que restou foram apenas devaneios de um adulto sobre a sua infância.

⁵ Seriação, organização da educação Básica antes da nova LDB, Lei 9.394/96.

Às vezes pergunto-me se certas recordações são realmente minhas, se não serão mais do que lembranças alheias de episódios de que eu tivesse sido actor inconsciente e dos quais só mais tarde vim a ter conhecimento por me terem sido narrados por pessoas que neles houvessem estado presente, se é que não fariam, também elas, por terem ouvido contar a outras pessoas. (SARAMAGO, 2006, p. 58-59, apud. SOUZA, 2013, p. 01).

Tudo isso me faz entender o quanto é fundamental estar comprometido com o meu objeto de estudo, porque essas experiências de vida constituem o professor/pesquisador, alimentaram minha caminhada até aqui e me possibilitaram estar onde estou. Corroborando com Soares (1991, p. 37), “procuro-me no passado e “outrem me vejo”; não encontro o que fui, encontro alguém que o que sou vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora”. É preciso continuar a caminhada, estudando, produzindo leituras para melhor entender as minhas escolhas.

Assim, mergulhando em mim mesmo, vou trilhando caminhos outros, que a criatividade freiriana pode me permitir. “Nesse mergulho, vou traçando sonhos de infância, das primeiras fazes da vida profissional e pessoal, dando-me conta dessa história”. (CARMO, 2017, p. 22). Tomando como referência as palavras de Souza (2013), lembrar não se resume apenas em lembrar, bagunçar o esquecido, vasculhar as teias das lembranças. Mas, trazer fortemente à memória momentos vividos em outros tempos, a ponto de sentir os cheiros, os sabores, as temperaturas e (re)viver tudo diferentemente no presente, sentindo prazer pelas redescobertas.

Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionado pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e ideias de hoje. A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critério do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto. (Soares, 1991, p. 40).

Nesse sentido, de que fala Soares (1991), as lembranças da infância não ficam apenas congeladas num quadro da vida representada numa foto preto e branco. Elas estão presentes, fortemente presentes, nas novas trilhas que me proponho a caminhar. “Todo ser humano tem uma história de vida, e cada um tem uma maneira particular sobre sua trajetória: escolhe o tempo, os espaços, opta pelos

acontecimentos mais importantes/marcantes e descarta aquilo que não teve significância”. (MELO, 2018, p. 25).

2.2. TRILHANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ENCONTRANDO O OBJETO DE ESTUDO.

Era o início dos anos de 1980, muito jovem, com aproximadamente 18 anos de idade, quando ingressei no curso supletivo⁶, profissionalizante de técnico em eletricidade. Foi exatamente assim os meus primeiros contatos com a Educação de Adultos. O curso era desenvolvido em uma instituição católica, num colégio particular fundado e dirigido por freiras. Era um curso de caráter assistencialista, e a maioria dos/as estudantes eram pessoas de uma faixa etária adulta, que desenvolviam atividades profissionais de pouca qualificação profissional e de baixíssima remuneração como: empregadas domésticas, babás, pedreiros, carpinteiros, balconistas e lojas e mercados e office boy, o meu caso.

Os pouquíssimos jovens que faziam o curso, carregavam o estigma de “alunos problemáticos” (lugar em que eu me encaixava, embora fosse também um jovem trabalhador) e eram vistos com muita desconfiança tanto pelos professores quanto pela coordenação.

O colégio não ficava perto nem do meu trabalho e nem da minha residência. Pegava transporte tanto para me deslocar do trabalho para o colégio, quanto do colégio para minha casa. Condição de muitos estudantes trabalhadores brasileiros, um “passageiro da noite”, de acordo com Arroyo (2017),

Há uma imagem chocante nas nossas cidades: final de tarde, filas de adolescentes, jovens e adultos à espera de ônibus para deslocarem-se do trabalho para os centros de EJA. Imagem ainda mais forte entrada da noite: filas desses mesmos adultos, jovens, adolescentes esperando os ônibus desses centros para os bairros, favelas, vilas. Deslocamentos noturnos do trabalho à EJA, e desta para a moradia distante. Que sentidos humanos, humanizantes-desumanizantes vivenciam nesses deslocamentos que poderão durar alguns

⁶ O ensino supletivo mereceu um tratamento especial na Lei 5.692/71, cabendo-lhe um capítulo inteiro. Ali foram definidas as suas funções de suplência (substituição dos estudos regulares para os que não os fizeram ou não os concluíram na idade própria) e de suprimento (complementação ou continuidade de estudos paralela ou posterior aos cursos regulares) ao mesmo tempo que se consagrou a possibilidade de sua articulação com o ensino regular. (SAVIANI 1997, p. 28).

semestres e anos até completarem o percurso dos requisitos exigidos para a conclusão dos ensinamentos Fundamental e Médio? Poderíamos vê-los como “passageiros da noite?” Será assim que eles e elas se pensam? (p. 22).

Era uma educação tecnicista, livresca e conteudista, como diz Paulo Freire, (1993), “uma educação bancária”. Éramos também estudantes recicladores de livros, pois os que usávamos eram livros usados e doados pelos estudantes dos turnos matutino e vespertino do colégio, que como instituição particular, “o ensino principal” era destinado a classe alta soteropolitana.

Não havia uma preocupação do colégio em conhecer as trajetórias de vidas dos/das estudantes, suas angústias, dificuldades e necessidades. O perfil dos/das estudantes era totalmente ignorado, tendo o programa de ensino um direcionamento apenas para o cumprimento do conteúdo estabelecido. O que para Maia, Paz e Dantas (2016),

Compreender o perfil do estudante da EJA requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como sujeito com diferentes experiências de vida e que, em algum momento, afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre outros fatores, destacamos o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou repetência escolar. (p. 39).

Ao mesmo tempo que estudava nessa modalidade de ensino, “*ajudava*” na alfabetização de alguns grupos de adultos, que se encontravam na condição de analfabetos e não podiam ainda frequentar outros níveis do programa do curso pelo colégio. Era uma atividade pedagogicamente ingênua e revestida de uma compreensão meramente “caridosa”, pois além de não ter nenhum conhecimento sobre alfabetização, como também não havia nenhuma orientação voltada para essa ação, não fazia a mínima ideia do que aquela prática representava, tanto para os estudantes quanto para mim. Para Freire (1995),

Me parece importante chamar atenção para a diferença entre ingênuo não malicioso e o ingênuo astuto ou tático. É que, na medida mesma em que a ingenuidade daquele não é maliciosa, ele pode, aprendendo diretamente de sua prática, perceber a inoperância de sua ação e, assim, não renunciando à ingenuidade mas rejeitando a astúcia ou a malícia, assumir uma nova posição. Agora, uma posição crítica. [...]. (p.30).

Confesso também, que naquela época eu não possuía a menor compreensão do meu ato, tanto do ponto de vista pedagógico quanto político, que no entendimento de Freire (1995, p. 19), é importante “[...] afirmar que [...] a alfabetização de adultos é um ato político e um ato de conhecimento [...]”. Foi assim que tudo isso teve início. É possível também, que esse primeiro contato com o ato de ensinar, tenha sido decisivo no meu processo de formação de tal forma que aqui estou, aprendendo a ser professor.

Entre o primeiro encontro com a EJA e o segundo, mais de dez anos haviam se passado. O tempo foi vencendo o próprio tempo e novas possibilidades de estudo, de vida, foram acontecendo. Após ter concluído o Curso Supletivo tentei vários vestibulares para entrar na Universidade/Faculdade, sem sucesso. As vagas para o dito “ensino superior” eram poucas diante de uma enorme concorrência e de uma fraca formação que eu possuía, oriundo de um curso supletivo. Nos anos de 1980 era muito mais difícil para um/a estudante, oriundo/a da camada social pobre, trabalhador/a, remanescente de escola pública, passar nas provas seletivas dos vestibulares. Para superar essa barreira social, mesmo trabalhando os dois turnos estudava em casa e frequentava cursinhos pré-vestibulares. A insistência me permitiu ser aprovado no vestibular no ano de 1987 para o curso de Economia, na antiga Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia - FACCEBA.

O segundo encontro com a EJA assumo também o papel de alfabetizador. Estava trabalhando em uma empresa da construção civil, em um canteiro de obras e da empresa que em parceria com outras instituições, inclusive a Igreja Católica, desenvolvia um programa de alfabetização dos empregados contratados para obras, os chamados “peões” da construção civil. Para Capucho (2012),

A Educação de Jovens e Adultos, diferentemente da educação de crianças e adolescentes, se efetiva em diferentes espaços/tempos. Os cenários são múltiplos e na maioria das vezes precários, em escolas, empresas, templos religiosos, penitenciárias, unidades socioeducativas, canteiros de obra, acampamentos e assentamentos rurais, ocupações urbanas, hospitais, apenas para citar os espaços mais comuns. (p. 65).

Os grupos de trabalhadores-estudantes eram bastante heterogêneos, com jovens e adultos, numa faixa etária acima dos vinte anos de idade. Outra característica desses grupos de estudantes, era a sua composição, a maioria de homens, mesmo existindo na obra um número considerado de mulheres com necessidades também em condições de analfabetas, elas não eram nem convidadas a participar. As mulheres nos canteiros de obra, salvo aquelas que ocupavam cargos de chefia, engenheiras, arquitetas, geralmente eram colocadas em situações muito mais degradantes que os homens analfabetos.

Os operários interessados aprender a ler e a escrever eram reunidos em pequenos grupos nos horários de intervalo depois do almoço em algum canto da obra. Também não havia orientação pedagógica para essas atividades de ensino e cada um fazia o que sabia e da forma que podia. Os operários deveriam aprender a fazer o seu nome e dominar uma leitura básica, de forma que lhes possibilitasse entender melhor as orientações que lhes eram passadas pelos seus respectivos chefes. Para Freire (1993, p. 117), “ensinar alguém a ler e a escrever palavras é algo demasiado sério que exige de quem ensina um forte respeito por quem está sendo ensinado”. Não há aqui nenhuma intenção de desmerecer desse tipo, mas, salientar que as práticas de Educação de Adultos, quase sempre foram dominadas por intenções assistencialistas, burocráticas e até, oportunistas.

O terceiro encontro com a Educação de Adultos aconteceu quando eu concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia, era o ano de 1998. Recebi um convite para participar de um programa de formação continuada de professores em um município do interior do Estado da Bahia, na Chapada Diamantina. Entre os/as professores/as que faziam parte do programa de formação, alguns/mas trabalhavam com turmas de adultos no horário noturno, mas não possuíam nenhuma orientação pedagógica de como proceder. Normalmente, faziam uso das mesmas estratégias didáticas que trabalhavam com as turmas do Ensino Fundamental.

Foi possível perceber isso nas visitas às escolas e salas de aulas, que a prática dos/as professores/as seguiam o modelo da cópia, da “decoreba”, da escrita de poucas palavras e a escrita desenhada do nome. Apesar do pouco tempo destinado a essa formação continuada, foi possível conversar com os professores sobre a proposta de Paulo Freire, suas ideias, a preocupação com a formação de

um cidadão crítico que pudesse entender e intervir nas situações problema de sua realidade. Então, veio o corte de verbas, a Secretaria de Educação do município alegou não poder mais manter o programa e a formação continuada foi suspensa.

O quarto encontro com essa modalidade de ensino foi em uma Organização Social como coordenador pedagógico de um programa destinado a jovens na faixa etária de treze a vinte anos, residentes em comunidades carentes e com baixa escolaridade. Era o então Alfabetização Solidária⁷, programa do governo de Fernando Henrique Cardoso.

O programa também deveria trabalhar os conhecimentos gerais e focamos no processo de alfabetização dos estudantes, pois a maioria apresentava uma deficiência muito grande no campo da leitura e da escrita, embora estivessem frequentando a escola pública regularmente. Uma boa parcela dos estudantes, mal conseguia escrever seus próprios nomes. Na década de 1990, Paulo Freire já denunciava isso:

É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim de milênio, ostentando índices de analfabetismo, os índices dos que e das que que, mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever, o número alarmante de crianças interditadas de ter escolarização e que com isso tudo convivamos quase como se estivéssemos anestesiados. (FREIRE, 1995, p. 10).

O quinto encontro com a então agora Educação Jovens e Adultos, pois com a promulgação da LDB, Lei 9.394/96, se estabelece definitivamente a EJA como uma modalidade de ensino, aconteceu atuando na condição de coordenador e formador nas duas primeiras etapas do Programa Todos Pela Alfabetização – TOPA⁸ do governo do Estado da Bahia.

Como professor formador, realizava aulas de formação para pessoas que com ou sem experiência com alfabetização se interessavam pelo programa. Essas

⁷ A Alfabetização Solidária – AlfaSol. Dentre as iniciativas não governamentais quem têm como foco alfabetização e educação de jovens e adultos, a AlfaSol é a mais conhecida nacionalmente. Sua imagem, ainda hoje, remete-nos às políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Foi concebida em 1996, inicialmente como programa de Alfabetização Solidária (PAS), no âmbito da Comunidade Solidária [...]. Seus objetivos eram reduzir os índices de analfabetismo que persistiam em muitos municípios do Brasil e expandir o acesso de jovens e adultos à Educação Básica. (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 62).

⁸ O TOPA, Programa Todos pela Alfabetização do governo do Estado, que atendeu, entre 2007 e 2013, mais de um milhão de pessoas na Bahia, tem suas origens no MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos da cidade de São Paulo), programa criado na gestão de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo, quando ainda fazia parte do PT – Partido dos Trabalhadores, tendo à frente da Secretaria de Educação Paulo Freire.

peças organizavam seus grupos de estudantes que tivessem muito tempo afastado da escola ou que nunca a tivessem frequentado, com o objetivo de alfabetizá-las e principalmente de sensibilizá-las para que ao término do período do TOPA, que era de seis meses, se matriculassem em uma Instituição regular, na Educação de Jovens e Adultos, dando assim, continuidade a seus estudos. O TOPA, tomava como referência em sua concepção político-pedagógica o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA⁹, desenvolvido na cidade de São Paulo, lançado em 1989 pela Secretaria Municipal de Educação, na gestão de Paulo Freire.

O sexto encontro com a Educação de Jovens e Adultos já foi como professor no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na disciplina de Educação de Jovens e Adultos e com o estágio supervisionado.

Na faculdade onde eu era professor da disciplina de Educação de Jovens e Adultos, as aulas se restringiam aos momentos de sala de aula (aulas teóricas) e atividades de prática em instituição escolar que tivesse a modalidade, o que representava muito pouco, tanto para conhecer o que seria mesmo a EJA, quanto para entender realmente como poderia trabalhar nessa modalidade de ensino. Segundo Jardimino e Araujo (2014, p. 94), há no Ensino Superior uma carência na “[...] oferta de cursos de formação inicial de professores para atuar com a educação de pessoas jovens e adultas [...]”.

Embora desejasse muito fazer um mestrado eu tinha dúvida quanto ao que deveria mesmo estudar. Em vários momentos pensava em ter como objeto de estudo o estágio, mas não sentia segurança defendendo a ideia. Foi exatamente na disciplina de estágio supervisionado, no processo de acompanhamento das

⁹ O Programa MOVA-SP foi lançado no dia 29 de outubro de 1989, na Câmara Municipal de São Paulo, contando com a participação massiva de movimentos sociais e populares da capital paulista. Na ocasião, falou Paulo Freire: Só muito dificilmente poderia negar a alegria, mesmo bem comportada, que sinto hoje, como secretário de Educação da cidade de São Paulo, enquanto um entre os que pensam e fazem o MOVA-SP. A alegria de ser um dos que pensam e fazem o MOVA, tantos anos depois de haver coordenado o Programa Nacional de Alfabetização do MEC, em 1963, e que o golpe de Estado frustrou em começos de 64 (...). A administração popular democrática de Luiza Erundina tem vontade política indispensável à marcha do MOVA-SP. Nós garantiremos o nosso empenho para fazer as coisas certas, respeitando os movimentos sociais populares com os quais trabalharemos e buscando o apoio conscientemente crítico dos alfabetizandos, sem o qual fracassaremos. (PMSP/SME, 1989, p. 2).

estudantes em estágio, que eu vislumbrei o meu futuro objeto de estudo para o mestrado.

As inquietações no acompanhamento das estudantes em estágio, os relatos oral e escrito que elas faziam de seus estágios, assim como nas oficinas de socialização das experiências das práticas nos estágios. As estudantes sinalizavam problemas e dificuldades que elas enfrentavam para o cumprimento da carga horária do estágio, tanto na instituição formadora, quanto na concedente do estágio. As queixas aumentavam quando se referiam ao estágio na EJA.

Falavam dos constantes conflitos com os estudantes mais jovens da EJA, da prática pedagógica bancária, copista, com conteúdo e estratégias didáticas distantes da realidade dos e das estudantes. Narravam sentimentos angustiantes, na relação com professores/as regentes que na maioria das vezes, alimentavam e reforçavam o discurso da exclusão, do abandono, da negação, repetindo um discurso de que os estudantes não queriam nada, que vinham para a escola apenas para pegar o lanche da noite. Para Pimenta e Lima, (2011, p. 16), “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade [...], que implica escolhas, valores, compromissos éticos”, o que muitas vezes não está em conformidade com os sonhos e os desejos dos/as estudantes da EJA.

Foi nesse contexto que me encontrei com o meu objeto de estudo para o mestrado, refletindo com as estudantes em estágio a formação de professores/as para atuar na Educação de Jovens e Adultos, no contexto do estágio supervisionado. Essa pesquisa se insere nesse contexto como uma contribuição para a prática educativa crítico-reflexiva, na construção e reconstrução de saberes da e na formação de profissionais voltados para essa modalidade de ensino.

A formação de professores/as para a EJA se apresenta com muitos desafios e também muitas possibilidades. É uma modalidade de ensino composta por pessoas de direitos, homens e mulheres, adultos e jovens trabalhadores. Todos ou quase todos e todas, tiveram e ainda podem ter, uma relação nada amorosa com o ambiente escolar, que em algum momento de suas vidas, os excluiu. Apesar de tudo eles e elas estão ali, na escola, de volta, exigindo serem ouvidos/as, respeitados/as.

O momento, educacional brasileiro é grave, pois em pleno século XXI, estamos ainda com uma grande¹⁰ leva de jovens que não conseguem concluir a Educação Básica e são destinados à Educação de Jovens e Adultos.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos, não pode se constituir o local dos castigados, o local dos abandonados, dos que não querem nada. Os/as jovens, os/as adolescentes e os adultos que são destinados a essa modalidade de ensino, são sujeitos de direitos e não dignos de pena ou apenados. Também não é o ambiente da reparação, porque não tem como reparar anos de descaso, de abandono e de exclusão. A formação de professor para essa modalidade de ensino deve dar conta desse contexto. Por isso a relevância desse estudo, tendo como objeto da pesquisa **a formação de professores/as para atuar na Educação de Jovens e Adultos.**

2.3 O MESTRADO: DIÁLOGOS COM ESSE MOMENTO DA MINHA FORMAÇÃO.

Quando decidi fazer o mestrado (Foto 02) entendia que já sabia perfeitamente o que iria pesquisar: a formação de professores para a EJA: itinerâncias e desafios de uma práxis pedagógica implicada na contemporaneidade. Posteriormente, na interação com os colegas, nas trocas permanentes com os professores e professoras, e principalmente com os indicativos da minha orientadora, a professora Dr^a. Tânia Dantas, fui fazendo modificações e redefinindo o meu objeto de estudo.



Foto 2: Arquivo do autor – Turma do mestrado/2007.

A entrada no mestrado também me possibilitou o (re)encontro e o diálogo com vários autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Selma Garrido Pimenta, Antônio Nóvoa, Demerval Saviani, Jussara Hoffmann, Edgar Morrin, Elizeu

¹⁰ O Brasil possui aproximadamente 3,2 milhões de jovens de 19 anos, mas apenas 2 milhões (63,5%) deles já concluíram o Ensino Médio. As perspectivas de conclusão dos estudos na idade certa se tornam ainda mais desafiadoras ao observarmos que dos 1,2 milhão de jovens que ainda não finalizaram a Educação Básica, 62% (720 mil) já nem frequentam mais a escola e, desses, mais da metade (55%) parou os estudos ainda no Ensino Fundamental. <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Consultado em 30/09/2019.

Clementino de Souza, Roberto Sidney Macedo e Milton Santos, entre outros. Posso afirmar que esses (re)encontros e diálogos, a vida no mestrado, contribuíram significativamente para a elaboração e realização do meu estudo. A medida em que as disciplinas foram acontecendo fui sendo apresentado pelos meus professores e professoras a teóricos, como Maria Cliford Geertz, Eric Hobsbawm, Gilles Deleuze, Christine Delory-Momberger, Marie-Christine Josso, Gaston Pineau, Franco Ferrarrotti, Giorgio Agamben, entre outros tantos.

Esse novo momento foi fundamental no meu processo de estudo e formação. Um novo contexto, novas leituras e releituras, que foram me influenciando e assim pude reorganizar a minha forma de pensar, de registrar esse pensar. Isso foi significativo para a recontextualização do meu projeto de pesquisa. Uma caminhada que teve seu início, possivelmente, lá nos primeiros anos da graduação em Pedagogia. A trilha foi se tornando mais exigente, com as tensões e as intensões da vida, à medida em que fui avançando na caminhada. É o meu caminho para Santiago¹¹. De acordo com Hoffmann (2009, p. 56), “os caminhos que percorremos não seguem traçados lineares. Cada curva nos reserva uma surpresa. O inesperado é uma das magias do Caminho”.

Não estou sozinho na trilha e no mestrado, caminhantes se entrecruzam e trilhas se entrelaçam, quase que numa simbiose coletiva. Outros peregrinos também estão seguindo um caminho, o seu caminho, “a pé, a cavalo, de bicicleta, cada um a seu jeito e a seu tempo”. (HOFFMANN, 2009, p. 13). Hoffmann também chama a atenção para as setas que sinalizam o trajeto. “As setas estão por todo o caminho, a tal ponto que é difícil perder o rumo. Elas estão desenhadas nos muros das casas, no chão, nas árvores, nas pedras, nas cercas...” (HOFFMANN, 2009, p. 13).

Para mim as setas de que Hoffmann fala, são as disciplinas do mestrado, cada uma com seu programa, seus teóricos, seus professores e professoras e também colegas, com cada um fazendo o seu percurso de pesquisa. Nesse processo, a cada momento que expunha a minha proposta de pesquisa, tanto nas

¹¹ Segundo conta a tradição, o apóstolo Tiago pregou a palavra de Cristo na Hispânia após a morte de Jesus. Em seu retorno à Judeia, foi martirizado e seu corpo levado de volta à Ibéria e ali secretamente sepultado. A descoberta de seu túmulo teria se dado no século 9, por um ermitão guiado por uma estrela (daí o nome Compostela), dando início às romarias, com fiéis vindos de toda a Europa cristã, da Escandinávia à Bretanha. Existem vários caminhos que levam a Santiago, mas o mais tradicional é o que cruza os Pirineus e se inicia na Espanha a partir de Roncesvalles, o chamado Caminho Francês. <https://viagemeturismo.abril.com.br>. Consultado em 25/01/2019.

aulas da disciplina Educação e Pesquisa, quanto nos Fóruns de Pesquisa, era provocado por colegas e professores, para repensar também a minha caminhada.

As setas também nos dizem que fazemos parte de uma experiência da humanidade, que muitos outros já viveram ou estão vivendo. Mesmo o peregrino mais solitário sente-se acompanhado, porque elas (*as setas/disciplinas*) indicam que outros já passaram por ali e outros tantos passarão. (HOFFMANN, 2009, p. 13-14).

Foram vários os momentos de muitas discussões, problematizações e provocações, quando os/as professores/as me fizeram ver que a relação que o indivíduo possui consigo mesmo modifica-se e evidencia-se na forma com que se posicionará frente às questões do cotidiano, da aprendizagem, da relação que se estabelecerá para a construção do conhecimento de si e do outro e conseqüentemente de uma pesquisa. Eu pude perceber que “os melhores guias são os próprios peregrinos, que percorrem o caminhos conosco, enfrentando as mesmas dificuldades e provocando-nos a andar mais depressa”. (HOFFMANN, 2009, p. 74).

Assim, os desafios, os desencantos, o encontro e encantamento pelo objeto de estudo, a partir desse novo momento da minha formação, o mestrado, são recontextualizados. Algumas concepções teóricas me fortaleceram nesta lógica de construção como sujeito em formação, numa via de múltiplas possibilidades. Hora professor, hora estudante, hora pesquisador, hora professor, estudante e pesquisador. Experienciando a vida. “Experiências vivem itinerâncias e errâncias onde identificações, lucidez, ambivalências, paradoxos, contradições, derivas, perdas, faltas aparecem em estado de fluxo e entretecidos”. (MACEDO, 2015, p. 32).

Foi nessa perspectiva de múltiplas possibilidades de experiências e de aprendizagens, que outras disciplinas (*as setas*), me provocaram mais, principalmente quanto a abordagem metodológica da minha pesquisa. Faço esse destaque para a disciplina Educação, Narrativas (auto)biográficas e Ruralidades. (Foto 3). Nas aulas dessa disciplina orientada pela professora Dr^a Jane Rios que me apaixonei por essa maneira de falar de si, da formação e da pesquisa. Para Souza (2013),



Foto 3: Arquivo do autor. Turma do mestrado/2017.

As narrativas tratam de buscas e de formas de saber viver que são desenvolvidas pelos sujeitos como possibilidade de compreensão dos sentidos da sua existência. [...]. Entender o sentido formativo da narrativa e das experiências remete-me a diferentes referenciais utilizados na busca de uma sabedoria de vida. (p. 02).

Foi, a partir das provocações da professora e das discussões em aula, que resolvi viajar para o interior da Bahia para viver e reviver a inspiração da zona rural, especificamente na cidade de Macaúbas, onde iniciei a minha atividade profissional como professor logo que conclui a minha graduação em Pedagogia, no ano de 1998.

2.3.1 Do urbano para o rural: trilhas e trajetórias de vida/formação.

Era madrugada quando peguei a estrada em direção ao sertão da Bahia, para o município de Macaúbas. O sol estava quase no meio do céu, o dia começando a ficar quente quando chego ao município de Itaberaba, conhecido como portal da Chapada Diamantina. Lembrei saudosamente dos três semestres que trabalhei como professor do Programa Plataforma Freire – PARFOR¹², com a Disciplina Estágio Supervisionado e pude penetrar um pouco nas *entranhas* da Chapada Diamantina, até às margens do rio Paraguaçu. Nesse momento, a memória foi procurando as imagens guardadas no tempo. Para Souza (2007),

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. (...). (2007, p. 63.).

¹² PARFOR – é um programa do Governo Federal criado a partir da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. O Programa Plataforma Freire – Parfor presencial, foi criado pela CAPES para atender as exigências da legislação brasileira para a formação de professores, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, explicitado no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Consultado em 02/01/2019.

As aulas aconteciam no município de Boa Vista do Tupim, uma vez que o Programa funciona em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios. (Foto 4). O Programa que objetiva tanto uma formação inicial quanto continuada de professores, a maioria dos/as estudantes que faziam parte da turma era formada no magistério, Ensino Médio.



Foto 4: Arquivo do autor. Turma do PARFOR/2014.

Como professor do estágio, acompanhava os/as estudantes em seus ambientes de atuação profissional, que ao mesmo tempo era ambiente de aprendizagem, formação profissional. Lembro claramente das visitas a uma das estudantes, professora de uma turma multisseriada. (Foto 5). Além de professora, mãe, mulher negra, sertaneja, dona de um sorriso encantador e hoje diretora da escola.



Foto 5: Arquivo do autor – Estudante do PAFOR com sua turma de estudantes/2014

As imagens daqueles momentos, das conversas, da cumplicidade de parceiros em permanente processo de formação, da minha parte, naquele instante como ensinante/aprendente e da parte dela, aprendente/ensinante. Ao mesmo tempo que trocávamos experiências de práticas educativas, da sala de aula, falávamos das nossas vidas. Eu me deslocando de Salvador para trabalhar na região da Chapada Diamantina e ela, ali, naquele quase fim de mundo, onde faltava quase tudo, que era complementado pela pura necessidade da vida e pela falta de opção de outra atividade profissional.

Às vezes, sentados no chão da sala de aula, tomando cafezinho feito na hora e rodeados pelos estudantes, que em frenesi desfrutavam do tempo destinado ao recreio, ela me dizia que aquele era o melhor momento da nossa aula. Era quando ela podia tirar todas as dúvidas.

“É a hora da onça beber água. Nesse instante, tudo acontece de verdade, olho no olho”. (Estudante do PARFOR, 2014).

Eu correspondia, afirmando que as nossas visitas se constituíam em momentos de infinitas trocas, pois era ela quem vivenciava o dia-a-dia da sala de aula, o dia-a-dia dos seus estudantes e me possibilitava discutir, trocar e aprender com o seu fazer pedagógico, com o seu cotidiano de professora. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 23).

Em uma das muitas visitas que fiz a ela, tive que me revelar. - *Eu venho aqui porque também sou muito curioso. Quero conhecer e entender como você trabalha. De que forma acontece o seu fazer pedagógico, numa escola tão distante de tudo, que apesar da beleza que a natureza te oferece, você está no meio do mundo e praticamente no meio do nada. Venho porque sou um sujeito curioso e tenho uma curiosidade enorme em também aprender contigo, com suas experiências de vida/professora/estudante.* Curiosidade epistêmica, base da formação. Curiosidade freiriana “curiosidade epistemológica. Para Freire (1996, p. 85), “como professor devo saber quem sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino’.

Foi nesse embricamento de vidas, entre curiosidades e desejos, em experiências formativas e múltiplas possibilidades da prática docente que tenho vivido, que fui construindo a minha identidade profissional. Para Souza,

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas. (2011, p. 213).

Voltei para a estrada e segui em direção ao meu destino. Já era início de tarde quando entrei na cidade Macaúbas, um sábado, dia de feira, primeira parada para sentir o movimento, o alvoroço, os cheiros e os sabores do povo da terra.

Quando a noite chegou, eu estava sentado na calçada para ouvir as histórias do meu avô adotivo (Foto 6), um homem já perto de completar cem anos de idade e que viveu coisas inimagináveis nessa canto do sertão da Bahia. Ele é filho das primeiras famílias fundadoras da cidade e contava como ninguém como viu toda a região sendo modificada.



Foto 6: Arquivo do autor – /2018

Ele foi boa parte de sua vida um tropeiro e como ele mesmo contava, “viajava por toda a região no lombo do burro”, vendendo e comprando gado, cavalo e bode. Viúvo, sentado em uma cadeira de rodas, porque teve uma das pernas arrancadas quando fora atropelado por um motociclista bêbado que subiu na calçada quando ele caminhava para a feira. Ele se foi silenciosamente no primeiro dia de agosto de 2018. Era noitinha quando deitou-se para descansar e dormiu eternamente, nos deixando uma saudade imensa.

As cinco horas da manhã já estava na roça, o tempo estava um frio e caía uma forte chuva, coisa raríssima para o sertão. (Foto 7). O cheiro de chão molhado se misturava com o cheiro do pó de café fervendo. Eu estava ali porque queria aprender a ordenhar, tirar leite das vacas.



Foto 7: Arquivo do autor – /2018

Depois que a chuva parou, lá estava eu, no curral, acompanhado por Nenem¹³, vaqueiro dos bons, que me explicava todo o processo para a ordenha. Estava também nessa lida o Joaquim, conhecido como “Pimpão ou Quinca¹⁴” e “Zé” de Tonho¹⁵. A ordenha, na roça de “Pimpão” é realizada manualmente (Foto 8).

Depois de todo o processo da ordenha, ficamos sentados embaixo de um enorme e frondoso pé de juazeiro, tomando café com requeijão feito por



Foto 8: Arquivo do autor – /2018

¹³ Os nomes e apelidos aqui apresentados são fictícios.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Idem.

Pimpão, eu procurava entender melhor a rotina da vida na roça, das atividades diárias, da seca, os períodos de chuva. Assim, e como um lagarto do sertão entre as folhagens secas caídas no chão vou me movendo sorrateiramente para temas do meu domínio. “Me movo como educador, porque, primeiro me movo como gente” (FREIRE, 1996, p. 94). Pergunto sobre os estudos, quero saber até que ano estudaram, quem fez o quê. Um silêncio de morte corta o ar. De início parecia que a conversa não iria a lugar nenhum, mas, não foi bem assim, a conversa rendeu.

Nesse momento não perdi a oportunidade e professoralmente, com um espírito e a intensão de pesquisador, fui organizando mentalmente uma sequência de perguntas, numa conversa tranquila, fluente, quase uma entrevista, “uma conversação face a face” (MICHEL, 2009, p. 68). Assim, estava eu ali, naquele cantinho da zona rural, um lugarzinho no mundo, conhecido por Açude onde quase tudo era novidade para mim. Também penso com Paulo Freire (1996, p. 29), “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Para a minha surpresa os três (Pimpão, Nenem e Zé de Tonho), frequentaram a Educação de Jovens e Adultos em épocas diferentes, em escolas distintas e com motivos bem parecidos. Tiveram que largar a escola no tempo regular em função do trabalho na roça, precisavam ajudar os pais, outro porque não havia escola na localidade em que morava e depois, já adulto, queria casar, precisava trabalhar para poder sustentar a família que estava constituindo.

Considerando a EJA como um processo de inclusão social, que a mesma busca estabelecer uma relação mais direta entre o ensino e os objetivos de vida e as dificuldades de cada estudante, ela ali, fez pouca diferença para aqueles três homens. E, corroborando com Freire (1995, p. 19), “me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”. Assim, fui procurando conhecer melhor o mundo daqueles homens.

“Eu tinha 14 anos quando comecei a trabalhar na roça. Era duro, muito duro. O Sr não tem nem ideia. O patrão era duro demais. Agora estou com 32 anos com duas filhas para criar e continuo trabalhando. Graças a Deus para outra pessoa. (Risos). Era difícil e muito cansativo. Mais tinha que trabalhar mesmo, para comprar o leite das

milhas filhas e a escola foi uma luz que eu encontrei para sair das dificuldades. Não terminei tudo não. Ainda vou voltar e continuar estudando porque melhorou muito pra mim, porque saber ler e aprender as coisas, é bom. (Nenem - Macaúbas, janeiro de 2018).

Pude perceber nas palavras do vaqueiro Nenem marcas dolorosas de um tempo passado. Compreendi também através de sua narrativa uma vida muito sofrida, as dificuldades e a superação em busca de algo significativo que mudasse sua vida, que era a escola, o estudo, o conhecimento. Ao mesmo tempo que precisava produzir a sua existência e a dos seus dependentes, precisava conhecer para se libertar de uma vida sofrida, de opressão.

As histórias de vida contemplam aspectos da trajetória pessoal, profissional e educativa dos sujeitos inseridos na EJA. Entendo também, que ali, naquele momento da roda de conversa, ou mesmo quando estavam em sala de aula, eram vidas em um processo de luta em busca mudanças, de libertação e ele acrescentou:

Com toda dificuldade eu era esforçado e quando eu podia eu estava na sala de aula aprendendo com a minha professora. Mas a vida era muito dura moço e tinha momentos que não estava na sala de aula, trabalhava demais e não tinha disposição para ir para escola. Mais eu ficava morrendo de vontade pra ir. (Nenem - Macaúbas, janeiro de 2018).

Olho para ele que baixa a cabeça e com uma ponta de pau seco faz riscos no chão. Um novo silêncio. Sou capaz de ouvir as batidas do seu coração. Eu respiro fundo. Minha boca está seca, amarga. Tento tomar o café, agora já frio. Pimpão me olha desconfiado, como se quisesse fugir dali. Pode se perceber na narrativa do vaqueiro Nenem, que além das dificuldades cotidianas uma angústia profunda, quase que um desencanto pelo já vivido. Mesmo assim, não intervenho, não forço nada, deixo ir acontecendo. A voz rouca de “Zé” de “Toinho” interrompe o silêncio.

O Sr. deve saber. Temos várias dificuldades. Uma delas é quando chegava em casa muito cansado do trabalho e tinha que ir pra escola e o outro era quando a gente chegava lá, mesmo cansado e não tinha escola, não tinha aula, não tinha nada. Outra coisa é quando estava chovendo muito, aí não dava pra ir porque era muita lama. Era muita lama mesmo. (Zé de Toinho - Macaúbas, janeiro de 2018).

Eu fico ali, sentado em silêncio, refletindo, pensando em tudo em tudo que estava acontecendo. Preciso registrar que, dos três, Pimpão é o que tenho mais

aproximação, uma relação muito próxima, familiar. Muito tímido, desconfiado, não gosta de falar de sua vida, ele gosta mesmo de jogar dominó e sabe como ninguém.

Para Freire, “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas, como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso”. (2005, p. 41). Nesse sentido, eles deixam claro em suas narrativas, uma permanente luta para libertarem-se de uma realidade concretamente dura e que parece faltar-lhes forças para enfrentar as adversidades da natureza.

Ao fazer-se oprimida, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por uma libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão. (FREIRE, 2005, p. 41).

As narrativas dos dois sertanejos se entrelaçam, se complementando numa única história de vida. Vidas que foram quase banidas, por uma sociedade excludente, por uma educação descomprometida com o social, com os homens, com as mulheres, com as pessoas de direitos. São narrativas de homens marcados como o gado que tangem todos os dias, o dia todo, a vida toda. Foi assim na infância, na juventude e agora na vida adulta. As feridas ainda estão abertas.

Não são as lágrimas que rolaram no rosto do vaqueiro Nenem que irão mudar a sua dor de nunca ter sido visto em toda sua inteireza. Resta para ele um vazio angustiante, de quem não pode fazer o tempo retroceder. Arrematado por Zé de Toinho, que enfatiza as muitas dificuldades e ainda destaca que mesmo quando iam à escola ela não estava lá. “Não tinha aula”. “Era muita lama”. Na verdade, uma reinterpretação dessa narrativa nos faz entender que só restava para eles a lama do curral, pisoteada pelo gado. Para Pimpão, resta o silêncio de sua timidez ou uma dor, aparentemente escondida, fruto de uma trajetória de vida muito sofrida.

Ter ouvido as histórias de vida, observado vidas sendo vividas, (con)viver com aqueles sujeitos e suas histórias, mesmo sendo umas poucas horas do dia, inevitavelmente me remete a escolha profissional, minha escolha de vida, ser professor. E, como tal, inacabado. “Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onda há vida, há inacabamento”. (FREIRE, 1996, p. 50).

Estou ali, diante de homens que deram tudo de si às suas vidas e continuam fazendo isso numa busca permanente de um encontro melhor consigo mesmo, um encontro com uma vida melhor e cujas condições materiais da existência lhes possam ser mais justas. Ao mesmo tempo, me parece existir uma conformação a dura realidade de suas vidas. Uma caminhar para si dominados pela concretude da vida.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegará pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo seu conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2005, p. 34).

Em mim, há um sentimento de que estão esperando, inconscientemente, que essa dureza de vida se acabe, mude. Para Freire, “não há na pura espera, nem tão pouco se alcança o que se espera na espera pura, que virá, assim, espera vã”. (1992, p. 11). Mas, também tudo isso está em uma condição indeterminada. A vida desses homens, de suas mulheres e de seus filhos, sendo vividas em um cotidiano muito próprio, específico, zona rural, uma roça, em um canto pobre do Brasil. São seres humanos esperançosos e ao mesmo tempo ricos de vitórias através de suas lutas cotidianas para viver. De acordo com Freire (1992),

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também. (p. 97).

Lembro que Pimpão se levantou, olhou para o céu e exclamou que o sol estava ficando muito quente e que logo seria meio dia, a manhã já está se acabando. Pimpão, é o mais velho dos três. Viveu boa parte de sua vida, se deslocando da zona rural para os grandes centros urbanos, em busca de emprego, especificamente São Paulo. Os outros dois, Nenem e Zé de Tonho, sempre viveram na região e muito pouco saíram para outras cidades.

O vaqueiro Nenem lembrou que precisa ir para casa arrumar o altar, que a filha mais nova havia bagunçado e que o Terno de Reis¹⁶ (Foto 9) iria em sua casa ao final da tarde. Zé de Toinho se levantou também e selou o cavalo para tanger o gado no pasto. Eu fiquei ali, sentado, olhando todo, todo aquele movimento, aqueles homens vivendo suas histórias de vida e eu estranhamente fazendo parte. “O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas”. (SOUZA, 2007, p. 20).



Foto 9: Arquivo do autor/2018

2.3.2 De volta para o urbano: globalização, educação e reflexões.

Ainda nessa perspectiva de me reencontrar com as bases teóricas da minha formação no mestrado, destaco uma outra disciplina, Bases Filosóficas da Contemporaneidade (Fotos 10 e 11), e as memoráveis aulas e diálogos orientados pela professora Sueli Mota e o professor Luciano Santos. Questões sobre ética, política, cidadania, diversidade, identidade preenchem nossas tardes de quarta-feira.



Foto 10: Arquivo do autor. Turma do mestrado/2017

Lembro saudosamente da aula de encerramento da disciplina no semestre, que aconteceu de forma especial nos dois turnos, manhã e tarde. Foi um dia de socialização de estudos dos grupos. Eu fiquei encarregado de fazer a abertura da apresentação do meu grupo e para isso escrevi alguns versos em cordel, texto que enalteço os vários momentos das nossas aulas bem como os teóricos que

¹⁶ O dia 6 de janeiro é o Dia dos Três Reis Magos, ou da Folia de Reis. No Brasil, principalmente no interior, acontecem os chamados Reisados ou Falias de Reis, festas folclóricas que receberam a influência das origens europeias da celebração, mas que adotaram formas e expressões locais na música, na dança e nas orações, dependendo da região do país. <https://educacao.uol.com.br>.

estudamos, além, claro, das intervenções e orientações dos nossos dois professores.

Bom dia meu povo, muito bom dia!¹⁷
É chegada a hora de todos provar
Que esse grupo tem garra, é de luta
Não foga nunca da peleja e com alegria
E toda semana, na quarta, aqui se apresenta
Para muita filosofia nesta sala estudar.

Professores? Logo dois: Luciano e Sueli,
Que tiram da cachola muita Filosofia.
É tanta história gente. Coisas que eu nem li.
De leitura, muitos sinais. Dava até agonia:
Marx, Morin, Gohn, Freud e Hall,
Noossa! Tudo isso pendurado num varal.

Humildemente, peço licença ao Diniz¹⁸
Poeta, autor dos versos que aqui recitarei,
Mas, Vinicius, Maristela, comigo estão.
Erika e também duas Priscilas que não esquecerei.
Antonio, Claudia e Ziziane. Nesse “chão de giz”
Muito bem acompanhado aqui estarei.

Milton Santos, o negão de Brotas de Macaúbas, nos alerta
A lutar “por uma outra globalização”,
Porque, com Temer governando é morte certa,
Então, que venha de Bauman a inspiração
Para tirar do poder esses filhos da outra,
Que insistem em destruir a nossa
profissão.

Agora, vamos começar a festa
Explicar tudo isso direitinho
A luz dos filósofos nos resta
Dispensar logo esse trovador
E deixar a equipe falar certinho.
Gente, ande logo com esse andor!
(...)

Cheeega, chega, chega meu povo
Parece até que a gente não quer parar
Estamos sentido que é hora da partida
Mas, semestre que vem, aqui de novo
Para outras histórias ouvir e contar
Portanto, sem choro nessa despedida.



Foto 11: Arquivo do autor.
Turma do mestrado/2017

¹⁷ Versos de minha autoria, sem título, que teve inspiração no poema de Francisco Dinis, recitado no encerramento da disciplina do mestrado, Bases Filosóficas da Contemporaneidade.

¹⁸ Francisco Ferreira Filho Diniz, cordelista paraibano, sertanejo de Santa Helena, autor de 70 folhetos, é professor de educação física da escola municipal Instituto São Marcus, em Santa Rita-PB. <http://www.projetocordel.com.br>. Consultado em 24/01/2019.

A todos da turma, o nosso obrigado
Também, obrigado Sueli e Luciano
Se chorarem agora, eu me dano
Queremos sim, a todos abraçar
Pelo carinho, parceria e estudo.
Saudades de todos e todas vamos levar.

Os versos me remetem ao processo de estudo na disciplina Bases Filosóficas da Contemporaneidade, aos autores estudados e faz uma reverência especial ao geógrafo baiano Milton Santos. Ele tratou como poucos as questões que envolvem a globalização e como ele mesmo enfatiza, é preciso uma compreensão, uma leitura sistemática para entender o momento presente, uma vez que esses fenômenos acontecem de uma maneira bem ajustada, bem articulada. Como ele diz, é um período, só que não é um período curto, vem se desdobrando em diversos recortes, se reinventando a cada nova situação, fazendo com que boa parte da população mundial agonize em suas consequências: fome, violência, doenças e uma pobreza alarmante em todo o planeta.

Estamos iniciando um novo século, experienciando “revoluções por minutos”¹⁹ no campo das comunicações, da tecnologia, da informação rápida. “As pessoas estão atônitas com as transformações que o mundo está sofrendo. São rápidas e tão profundas que cada um se interroga sobre o que está se passando, o que pode se passar. Quando se olha criticamente para esse momento mundial, global, é possível entender melhor o que Santos (2012) está alertando. Transformações, estão acontecendo numa velocidade inimaginável, bruscamente, que nem dar tempo das pessoas entenderem. Para o autor, “vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. Haveria nisto um paradoxo pedindo uma explicação?” (SANTOS, 2012, p. 17).

O cenário é mesmo paradoxal, pois ao mesmo tempo que globalmente desfrutamos de uma interligação das riquezas (industriais, econômicas, tecnológicas), com uma circulação econômica extremamente dinâmica, também produzimos e transferimos pobreza em velocidades absurdas. Para o capital neoliberal o homem é tanto uma mercadoria quanto um escravo.

¹⁹ Referência à música e o álbum Revoluções por Minuto que a banda brasileira de rock RPM, estreou no cenário nacional em 1985.

É assim que a globalização também se faz como o mal-estar da modernidade. Cheia de tudo e como diz Santos (2012): fábula, perversidade e possibilidade. Para ele, o mundo fantasioso, sendo ideologicamente comprado e vendido, na esteira avassaladora do consumo desenfreado, onde os terráqueos, alimentam a ilusão de que todos estão tendo acesso as informações e bens de consumo, mas que transformam as suas vidas em um bem-estar apenas aparente.

Ele enfatiza que a perversidade fica ainda mais escancarada quando o poder de compra da classe média é reduzido drasticamente, diminuindo a sua qualidade de vida, aumentando o número da população mundial que vive no limite da pobreza e da miséria, inclusive despertando nos indivíduos os mais perversos sentimentos, como: o individualismo, o racismo, xenofobismo, perseguição política, entre muitos outros. “Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção”. (SANTOS, 2012, p. 20).

Esses males espirituais de que fala Santos, estão espalhados por todo o planeta, nas mais obscuras transações. Mas, no Brasil, se instalou de tal forma, que entranhou em todas as suas instâncias governamentais, usurpando a riqueza da nação, impedindo que o coletivo fosse por ela beneficiado e concentrando-a numa minoria da população. Para o enfrentamento dos males da globalização Santos propõe uma outra globalização (2012), mais humana, um mundo melhor, mais equânime.

Santos acreditava que os homens pudessem utilizar as mesmas bases técnicas da globalização perversa, para construir uma globalização mais humana, não aconteceu, pelo menos até o momento e muito menos aqui no Brasil. Infelizmente, o estágio atual da globalização está produzindo ainda mais desigualdades. E, ao contrário do que se esperava, crescem o desemprego, a pobreza, a fome, a insegurança do cotidiano, num mundo que se fragmenta e onde se ampliam as fraturas sociais”. (SANTOS, 2002, p. 79). Parece até que toda a tecnologia, “a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta” (SANTOS, 2012), produz mais contradições, proliferando os desastres pelo planeta terra e acrescenta-se a isso o papel dos meios de comunicação que através das tragédias humanas promove “a civilização do espetáculo”. (VARGAS LLHOSA, 2013).

O quer dizer civilização do espetáculo? É a civilização de um mundo onde o primeiro lugar na tabela de valores vigente é ocupado pelo entretenimento, onde divertir-se, escapa do tédio, é a paixão universal. Esse ideal é perfeitamente legítimo, sem dúvida. Só um puritano fanático poderia reprovar os membros de uma sociedade que quisessem dar descontração, relaxamento, humor e diversão a vidas geralmente enquadradas em rotina deprimentes e às vezes imbecilizantes. Mas transformar em valor supremo essa propensão natural a divertir-se tem consequências inesperadas: banalização da cultura, generalização da frivolidade e, no campo da informação, a proliferação do jornalismo irresponsável da bisbilhotice e do escândalo. (2013, p. 29-30).

É a espetacularização da violência que vivemos no mundo e atualmente no Brasil, com vários grupos sociais brasileiros (a população negra, jovens negros/as da periferia, os LGBTs e mulheres), especificamente me refiro a este último grupo, em permanente estado de risco social. A violência contra as mulheres tem atingidos números alarmantes, mesmo com a vigência da lei Maria da Pena, Lei Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que “cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, 2006), parece que nem intimida os praticantes da cultura da violência.

O índice de feminicídio no Brasil é altíssimo. Entre os inúmeros casos de assassinatos de mulheres me reporto ao mais famoso e grave caso dessa escalada de violência contra a mulher, o assassinado da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco e seu motorista Anderson Gomes, ocorrido em 14 de março de 2018. As várias mídias de comunicação noticiaram incessantemente o duplo assassinato. Tantas foram as manchetes, que mais parecia um grande espetáculo, especificamente em telejornais. Mas, até o momento os seus assassinos estão impune, na verdade nem foram identificados e o Estado brasileiro não tem explicação sobre quem foi e os motivos de tamanha barbárie.

Que tiro foi esse?²⁰
Não. Não foi um tiro só,
Melado, babado, midiático.
Treze tiros. Treze! Foram treze!
Marielle na mira, Marielle morta.
Mais uma, uma outra mais.
Outras, umas, mais mulheres,
Marielles mortas.

²⁰ Poema de minha autoria, intitulado Marielle, em homenagem a essa eternamente presente mulher guerreira. Maio de 2018.

Negra como tantas outras mulheres mortas.
Negras mulheres.
Mas, e as outras?
São mulheres, negras, quase todas.
Negras mulheres.
A maré que te trouxe, não é a mesma que te leva Marielle.
Embora marés.
Uma negra, pobre e abandonada, a outra, poderosamente violenta.
Nojenta, bárbara, podre.
Que tiro foi esse?
Não! Foram treze tiros.
Foram muito mais.
Quatro levaram Merielle.
E os outros tiros?
Levaram todas as outras Marielles.
Quantas mais?
Mais quantas?
Quantas Marielles mais?
Mortas, negras, mulheres...Marielles.

DB Silva

Nesse processo de espetacularização da violência, para Milton Santos “o que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde” (SANTOS, 2012, p. 20), pois é repetida incansavelmente, alterando apenas pequenos detalhes, de tal forma que as pessoas não percebem que a mesma notícia. E acrescenta Santos (2012, p. 39), “o evento já é entregue maquiado ao leitor, ao ouvinte, ao telespectador, e é também por isso que se produzem no mundo de hoje, simultaneamente, fábulas e mitos”. Fabulações, narrativas que criam personagens idealizadas por determinados grupos sociais para se manterem dominantes, impondo sua ideologia.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, para a ser ou a virar “quase natural”. (FREIRE, 1996, p. 19).

No Brasil, as eleições de 2018, se encaixam perfeitamente no que argumenta Santos quanto à fabulas e mitos. Quando grupos elitistas, conservadores e reacionários da sociedade brasileira sempre estiveram representados em torno do núcleo do poder político, se apoderaram definitivamente do poder central, elegendo o atual Presidente da República. “O inesperado surpreende-nos. (...). E quando o

inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo”. (MORIN, 2000, p. 30).

A meu ver, a sociedade brasileira está tomada por uma demência política, que após anos recentes sob o jugo de uma ditadura militar, talvez sem precedentes em nossa história, se curva diante um governante que sempre se apresentou com perfil abominável: um militar defensor ardoroso da tortura, homofóbico, racista, sexista entre outros inclassificáveis adjetivos.

Ao mesmo tempo, outros eventos gravíssimos estão acontecendo, e aí, eu me reporto novamente ao assassinato de Marielle que depois de massificado e satanizado, foi jogado para o esquecimento. “Massificação é outra característica, aliada à frivolidade do nosso tempo”. (VARGAS LLHOSA, 2013, p. 35). Pois ao mesmo tempo que a notícia é informação vai se transformando em divertimento com o detalhamento do acontecido. Parece colocar você na cena do crime. Quando a televisão noticiava a morte de Marielle, parecia ouvir os estampidos da arma de fogo e o terrível silêncio da morte. “Marielle na mira, Marielle morta. Quantas Marielles mais”²¹? Para Vargas Llhosa (2013. P. 49), “não existe forma mais eficaz de entreter o divertir do que alimentar as paixões do comum dos mortais”.

A minha caminhada no mestrado foi me possibilitando um enfrentamento comigo mesmo diante de questões significativas para encaminhar minha pesquisa, que tem como centralidade a formação de professores/as para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Foi me direcionando para um estudo mais sistematizado, me colocando em condição de diálogo com uns presentes, meus colegas e professores/as e o diálogo com outros não presentes, os vários teóricos que me foram sendo apresentados ao longo do curso e assim poder ir reorganizando o meu pensamento. No sentido de Freire (2014),

O diálogo é, portanto o indispensável caminho, diz Jaspers, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significado: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser

²¹ Marielle, poesia de minha autoria.

eu mesmo quando os demais também chegam a ser eles mesmos.
(p. 141).

É exatamente nessa perspectiva dialógica freiriana que venho me insurgir contra um modelo de sociedade com características fundamentalista (SANTOS, 2012). Portanto, penso e defendo uma educação numa perspectiva crítica e transformadora, de forma que possibilite aos/as aprendentes uma leitura de mundo (FREIRE), para quem “a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica”. (2014, p. 138), e que assim possam problematizar o contexto social, a realidade em que estão inseridos/as, em qualquer dos níveis de ensino da Educação Básica, em especial na Educação de Jovens e Adultos. Porque nessa modalidade de educação estão homens e mulheres, jovens, adultos e idosos, na sua maioria trabalhadores e trabalhadoras, que de alguma forma, historicamente foram violentados.

Uma violência que se alastra por todos os segmentos e grupos da sociedade brasileira, das mais diversas formas. Uma realidade extremamente perversa e assustadora. De acordo com Freire, é “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai se dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade”. (FREIRE, 2014, p. 60) e a realidade nossa, está dominada pela violência.

Essa violência não é uma mera produção do acaso e é nem porque as mídias de comunicação as incentiva, essas mídias as republicam, as massificam. Ela tem sua origem na construção do tecido social brasileiro desde o período colonial. Uma nação que foi sendo construída baseada na exploração desenfreada de suas riquezas naturais e de humanos, numa prática perversa da dizimação de povos indígenas, nativos das terras invadidas e a escravidão de povos capturados e raptados do continente africano. Assim denuncia Frigoto (2017):

O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo. Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre

associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital. (p. 20).

Faz-se necessário refletir numa perspectiva crítica, por uma educação que se contraponha a esse modelo de sociedade que agora, em pleno século XXI se apresenta ideologicamente apartidária ou sem partido²². Penso ser fundamental que todo e qualquer intelectual de esquerda e profissionais da educação, especialmente os/as professores/as estejam permanentemente inseridos nessa luta. Para Frigoto,

A junção das teses dos arautos do fundamentalismo do mercado e do fundamentalismo religioso, se transformadas em legislação, como está correndo, constituirá o lado mais voraz da esfinge que se alastra na sociedade e não apenas na escola. Escola sem Partido avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde. (2017, p. 31).

Ao mesmo tempo, a sociedade do espetáculo (VARGAS LLHOSA) que é também a sociedade do capital (MÉSZÁROS, 2008), se apropria da educação formal, da educação institucionalizada, em todos os níveis, a privatiza e a vende. Em sendo privatizada, oferecida como uma mercadoria, estará conseqüentemente atendendo aos interesses do capital. Daí ser possível compreender porque a educação pública se apresenta sempre fragilizada, sendo negligenciada pelos poderes públicos instituídos. Com as políticas públicas em educação sempre na contramão das necessidades e interesses da população, em especial os grupos sociais que historicamente sempre estiveram à margem da sociedade.

É nesse contexto que as camadas sociais menos favorecidas são ainda mais sacrificadas. O Estado desaparece de suas funções sociais e a população mais pobre fica à deriva, no jogo perverso do capital. A educação pública é uma das primeiras a sofrer com a ausência do Estado, com cortes de verbas, fechamento de unidades escolares, baixa remuneração e qualificação de professores.

Sem uma educação que atenda às necessidades dessa parcela da população, a tendência é aumentar os índices de marginalidade social. Homens e mulheres, jovens e adultos ficam entregues a sorte. Os que insistem em frequentar as poucas vagas restantes nas unidades escolares, são muitas vezes ignorados

²² Referência ao Projeto de Lei 7.180/14, que tramitava na Câmara dos Deputados.

pelo sistema educacional, ou abandonam a escola em busca de emprego. A consequência desse processo é o aumento de uma população sem uma escolarização formal e um conseqüente analfabetismo. A única possibilidade desses homens e mulheres, jovens e adultos voltarem a estudar é a Educação de Jovens e Adultos.

Essa Educação de Jovens e Adultos não pode ser de uma prática livresca, pouco ou nada conteudista, muito mais copista e bancária (FREIRE). Nesse contexto de globalismos (SANTOS), de uma sociedade do espetáculo (VARGAS LLHOSA), não pode ser uma educação acrítica, despolitizada. Deve antes de tudo, compreender as necessidades humanas dos homens e das mulheres, de jovens e adultos, que são literalmente jogados nessa modalidade de ensino. É imprescindível que essa educação contextualize e problematize as questões sociais, econômicas e políticas que esses sujeitos inseridos, para que eles e elas, possam produzir a sua libertação.

Ceramista²³

*A arte pede socorro,
(Arte)vida.
Atrevida,
Atrevidamente pede.
E quem a escuta?
Perdida e solitária,
Num canto, lá do Caroá.
Com mãos calejadas
Amassa o barro.
Que amassa a vida.
Massa que amassa a massa.
Sem ler, sem escrever.
A atrevida ceramista
Faz vida e faz arte.
Vida de ceramista
Que sem fôrma, arquiteta a forma.
Sem ler e sem escrever,
Pede socorro
Perdida e só,
Num canto, lá do Caroá.*

DB Silva

3 CAPITULO II - APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE FORMAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EJA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

Neste capítulo apresentarei aproximações conceituais sobre formação, tecerei reflexões sobre a EJA e a formação de professores: um recorte histórico, sobre a formação inicial de professores para a EJA e a sua juvenilização como um fenômeno do século XX e por fim, o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia.

²³ Poesia intitulada Ceramista, de nossa autoria, em homenagem a uma senhora ceramista, analfabeta, que encontrei nas minhas andanças como professor, na zona rural do Município de Macaúbas, Bahia. Outubro de 1998.

3.1 FORMAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.

O que mesmo entendemos por formação²⁴? Parece uma pergunta bem fácil de responder. Mas, não é bem assim. “Solicitar que se explicita uma concepção para formação tem colocado as pessoas em um lugar “movediço”, pouco estável”. (MOURA, 2017, p. 23).

Ao longo dos tempos, podemos assim dizer, “o conceito de formação vem se constituindo a partir de vários sentidos. Desde o sentido determinista de “fôrma”, que parece se situar no senso comum, ao sentido mais amplo de “voltar-se a si mesmo”. (MOURA, 2017, p. 23). Já no entendimento de Zabalza (2014, p. 77), “a formação é uma construção complexa que se plenifica de sentido e conteúdos diversos, conforme o cenário e propósito em que a situarmos”.

Para Josso (2010, p. 61), “a palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado”. Para isso, muitas vezes ficamos jogando com conceitos, as vezes apenas aproximativos, sem levar em conta os diversos contextos em que ela se realiza. Acrescenta Josso (2010) que,

[...] formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza. (p. 71).

Conceituar formação no campo acadêmico não é tão simples assim, daí a razão para o título desse capítulo: FORMAÇÃO: aproximações conceituais. São vários os teóricos e inúmeras correntes teóricas que tratam a temática. Para Macedo (2012),

²⁴ De acordo com o *dicionárioinformal* é o “ato, efeito ou modo de formar, constituir, caráter, modo por que se constitui uma mentalidade, um caráter. O conjunto de elementos que constitui um corpo ou tropas. Relativo a forma”<https://www.dicionarioinformal.com.br>. Consultado em 02/02/2019. E Para o Dicionário Online de Português é a ação de formar, de criar dando forma, de fabricar; fabricação ou criação: formação das células; formação de salas para estudo. Modo de criação; educação, instrução: pessoa de boa formação. Conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico. Modo através do qual uma coisa se forma: montanhas de formação mais recente.<https://www.dicio.com.br>. Consultado em 02/02/2019.

Tanto na primeira fonte, *dicionarioinformal*, quanto na segunda, Dicionário Online de Português, alguns conceitos se encontram como: ação de formar, ato ou efeito de formar. No Dicionário Online de Português, o significado aparece ampliado, se estendendo inclusive as ciências, Biologia, Geologia e também a área militar. Consultado em 02/02/2019.

Percebemos, dentro do nosso espaço-tempo de preocupação, que o significado de formação se constitui ainda numa certa opacidade com prejuízos significativos para nossas práticas. O sentido da expressão não se explicita e a palavra está inflacionada por uma certa banalização das suas implicações ontológicas, pedagógicas, éticas e políticas. (p.71).

Para definir, conceituar formação, Carvalho (2008), brinda com um jogo de palavras, que buliçosamente pesquisou, como eu, também em dicionários e poeticamente as organizou. “Formação, é um dos substantivos que se agigantou, nos últimos tempos, no campo da educação. Antes era o verbo – pretérito e futuro – Irá se formar em... ou Formou-se em... Hoje, presentifica-se e substantifica-se – é a formação. (2008, p. 166).

O que não conflita com Macêdo (2010), para quem é preciso primeiro compreender de que lugar estamos falando de formação, qual o contexto, qual a sociedade e as intenções explícitas e implícitas, quando falamos de formação. “[...] temos que situar a formação num contexto de análise mais amplo e mais contextualizado [...]”. (MACEDO, 2010, p. 48). Nesse sentido que o autor sinaliza é fundamental compreender de qual contexto social estamos falando de formação. E, Carvalho (2008), curiosa, no sentido freiriano, foi buscar a semântica da palavra, tanto sincronicamente, seu sentido atual, quanto diacronicamente, o que ela pode ter mudado ao longo do tempo. Então, “do antigo treinamento, passa pela reciclagem, capacitação, qualificação e firma-se como formação”. Mas, o que está por traz da semântica? (2008, p. 166).

Macêdo (2010), em sua obra *Compreender/Mediar a Formação*, nos provoca em um parágrafo que para mim faz muito sentido nessa perspectiva de aproximações conceituais, que me propus:

[...] abordamos a ideia de formação como o conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem, como é comum entre nós, entretanto, a centralidade do nosso esforço aqui se efetiva, com o objetivo de compreendê-la como um fenômeno que se configura numa experiência profunda ampliada do Ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações. (MACEDO, 2010, p. 21).

O autor é bastante provocativo, nos colocando diante de duas definições para a formação. A primeira definição, como “um conjunto de condições e mediações”. A

segunda definição é “compreendê-la como um fenômeno que se configura numa experiência profunda ampliada do Ser humano”.

Ainda para Carvalho (2008), “[...] temos a formação de nuvens, a formação da água, a formação das estrelas e, logicamente, a formação de professores. É o ato (processo) de tornar-se – nuvem, água, estrela, professor – a partir da conjunção de alguns elementos” (p. 166). Conjunção, uma dessas palavras da gramática que liga orações, costura sentidos, coordenados ou subordinados. Quais elementos serão conjugados para a formação de professor?

Conjunções estas que formam conjuntos estruturais, daí a formação rochosa da Chapada Diamantina, os ritos da formação militar, a formação inicial de uma banda de música, a formação de craques (ou pernas-de-pau) do time de futebol, a minha de formação de professor. Conjunções que possibilitam a determinados elementos, em determinados ambientes, tornarem-se - água, estrela, nuvem. Em verdade, tornarem-se o que são em um processo imanente. A água não se transforma em estrela, em uma superação anunciada pelo prefixo trans. (CARVALHO, 2008, p. 166).

Ao mesmo tempo que a provocação de Carvalho (2008) tem um sentido poético e é também filosófico. Como poético, me faz imaginar outros possíveis movimentos, sentidos e processos para a formação. Filosófico, algo que está intrínseco, unido, de modo inseparável. Que tem um fim em si mesmo, não sendo portanto, transitório. Para Carvalho (2008, p. 166), “são exemplos que ajudam a desembocar na definição fenomenológica de formação: tornar-se o que é”. A autora não fecha a questão aqui’. Para ela,

Os professores em exercício formam-se, ou seja, tornam-se eles mesmo. Não serão transformados em outros, em sujeitos ideais. O tornar-se o que se é é, pois, um processo (ato) imanentemente revolucionário, trata-se de uma volta ao futuro. (CARVALHO, 2008, p. 166).

A formação e a formação do professor não é um processo externo, mas intrínseco, os sujeitos em processos de formação se transformam neles mesmos e não em outros.

Nós, seres humanos, estamos, a todo momento, reconfigurando, repensando conceitos, concepções, comportamentos, atitudes e práticas as quais nos transformam e nos constituem como pessoa, em que imbuídos a esses atos está o que compreendemos por formação. Isso nos leva a entender que a experiência formativa é uma constante em nossa trajetória de vida, seja nos aspectos profissionais, pessoais ou sociais. (DANTAS e CARDOSO, 2019, p. 24).

A experiência nos conduz a por caminhos formativos muitas vezes nem percebidos por nós, apenas caminhamos. Os momentos e os encontros experiências vão acontecendo, a vida sendo vivida e às vezes nem nos damos conta de como estamos nos formando.

Experiência, um termo, que mais ainda do que outros, tem suas polissemias diretamente embasadas em específicas cosmovisões – modelos teóricos engendrados a partir de distintas percepções de entendimento do “funcionamento do mundo”. (CARVALHO, 2008, p. 166).

Retomando Macedo (2010) e Freire (1996) formação é significativamente um processo dialético, que não acontece de forma isolada, homogênea, nem de forma impositiva e sim, em contexto de trocas, onde os sujeitos formam-se. “[...] embora diferente entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 1996, p. 23). E, para Macedo (2010), formação não é o que nos impõem o que determinam que aprendamos e também que sejamos. Para ele Macedo (2010),

Por mais que tenham nos ensinado que a formação significa aprender algumas coisas que os outros nos recomendam como importantes para a nossa vida – uma das sínteses da sua simplificação – quando aprendemos, mesmo no erro, ou na transgressão, aprendemos totalizados, ou seja, é o Ser na sua caminhada histórica, composta de domínios, consensos, contradições, paradoxos e ambivalências que se move, se mobiliza, e, portanto, aprende. (p. 43).

Macedo adverte também quanto a uma compreensão simplista da formação, de mera transferência de conhecimento via conteúdos, que vai de conflitar com pensamento de Freire, para quem “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. (FREIRE, 1996, p. 23). “O problema é que,

mesmo sabendo desse conjunto de mediações, continuamos optando pela simplificação, pelos reducionismos, pelas imposições dos nefastos corporativismos epistemológicos e pedagógicos”. (MACÊDO, 2010, p. 43). E, em um diálogo, por mim arranjado propositivamente, Macêdo freirianamente enfatiza que,

A formação como pensamos aqui, como compromisso político é ético com níveis da existência cidadã em aprendizagem, requer reflexão e explicitação ampliadas e aprofundadas, escolha, compromisso, co-responsabilidade, que vai além da informação, do aprender simplesmente, do conhecimento e da ilustração. (FREIRE, 2017, apud MACÊDO, 2010, p. 52).

Macedo (2010) também traz o conceito de autoformação, que no meu entendimento é quando o sujeito em processo de formação ou até mesmo em condição de formador, através de uma ação reflexiva sobre suas intinerâncias e errâncias pessoais e profissionais, experiência e produz a sua própria formação. Para Macedo (2010), a formação é um produto exoterodeterminado, onde o sujeito em processo de formação ou como formador, produz a sua formação em um processo dinâmico, diverso, numa relação com outros, com o mundo e no mundo, o que denomina de heteroformação.

Perceber a formação como um produto exoterodeterminado, é negar a própria condição de seres em formação que interpretam, que filtram o mundo e o reconstroem incessantemente, e que, ademais sabem/sentem, que algumas experiências da compreensão irrompem também fora das lógicas cognitivas da construção que conhecemos. (MACÊDO, 2010, p. 67).

Enfatiza Josso (2010, p. 35) que “formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos [...]. Formar-se designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”. Entendo assim, que ao integrar-se, se submeterá a trocas e como ela mesmo assinala, “aprender pela experiência” (JOSSO, 2010, p. 35). Sendo assim, “a formação não é um ato isolado. Mas um processo que, dinamicamente, se entretece com as dimensões do eu, do outro e das coisas. (MOURA, 2017, P. 25). Para Macedo (2010, p. 68), “há nesse processo autoformativo a experiência da autonomização, mesmo que sua conquista”. Ainda para o autor (2010, p. 68), “podemos afirmar também, *a fortiori*, que toda formação implica em autoformação”.

Outro conceito que Macedo (2010) nos provocar a pensar é a heteroformação. Compreendendo que ninguém aprende sozinho, mas, sempre em um processo relacional. “Quando se diz que a aprendizagem é sempre um fenômeno relacional, potencializando sua constituição interativa, intercompreensiva, estamos reconhecendo que a formação se realiza no contato, no contato significativo consigo mesmo”. (MACÊDO, 2010, p. 73). Ao que enfatiza Moura (2017, p. 25), “O que me é legítimo aprender está diretamente ligado às minhas raízes culturais, às minhas concepções advindas de leituras do mundo e da vida”.

Sendo assim, a formação acontece em processos e “os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades”. (JOSSO, 2010, p. 35). Vivendo experiências de vida e a partir delas, transformando suas vidas em outras vidas. Corroborando com Macedo (2010),

A formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo /consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos o envolvem”. (p. 29).

Tecendo a ideia que formação dos sujeitos humanos ocorre ao longo de sua história de vida, nos múltiplos espaços sociais, redesenhando as formas de pensar, viver e aprender. Construindo teias de relações que irão naturalmente se fortalecendo, se ampliando para o tempo futuro da profissionalização. Destaco ainda Nóvoa e Finger (1988, p. 116, apud. SOUZA, 2007, p. 67), “repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

Portanto, a formação acontece por mediações de vários atores sociais, não sendo conquistada por imposição, regras ou treinos. O indivíduo aprende a sua formação através do mundo que lhe cerca, se autoconhecendo por meio de suas vivências e práticas.

Entendo a formação como um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade. Tal concepção faz com que eu acredite

que se deva superar o conceito de formação baseado no prisma da racionalidade técnica a qual era entendida como um repasse, uma transferência de conhecimentos ou simples preparação do docente para desempenhar determinadas tarefas, geralmente planejadas por técnicos ou especialistas em educação. (DANTAS, 2015 p. 81).

É nesse argumento que se insere a formação do/a professor/a. Um ser social, em processo de formação contínuo, responsabilizando-se em formar outro ser também em processo de formação. Para Josso, (2010, p. 95), “numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso usar um conceito – ao que alguns chamam de identidade”.

Talvez e exatamente por isso, essa busca indenitária, que nos deparamos não somente com as implicações conceituais quanto mesmo em relação aos processos formativos. Para Dantas e Cardoso (2019),

A formação é decorrente de um processo permanente, em que, a todo momento, nós estamos nos formando, enquanto pessoa, ser social, ser cultural, ser político, ou seja, forma-se é uma constante em nossa trajetória. Destacam-se nesse processo formativo, em que transitamos no campo da reflexão, a experiência e os saberes nos quais construímos a nossa identidade pessoal e coletiva. (p. 25).

Nesse sentido, de que Dantas e Cardoso (2019) sinaliza, que me vejo embricado as possibilidades formativas que transitam por mim e em mim, em um processo permanente e contínuo formativo. “A formação docente se constitui em um dos alicerces fundamentais para se propor o desenvolvimento de uma educação de qualidade”. (DANTAS e CARDOSO, 2019, p. 23). E, concluindo com Carvalho (2008), “valorizamos as memórias narrativas como fundamentais para a formação. [...] (p. 167), as narrativas como processos formativos, a experiência/formação em narrativas de vida.

3.2 A EJA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RECORTE.

A história do Brasil se constitui de uma formação política, social e econômica baseada em uma mistura de interesses e de fatos, que nos levam a crer que somos um povo que se constitui e se reconhece como uma nação marcadamente miscigenada, coincidindo com arroubos de preconceitos e racismos.

O Brasil, desde os primórdios de sua colonização aos dias atuais, se mantém governado por uma elite dominante que cultiva uma visão fechada numa proposta de sociedade eurocêntrica e escravocrata, que, para além de uma questão étnica e estética, impõe ao povo brasileiro uma visão ideológica baseada no etnocentrismo que se reproduz nos diversos espaços e ambientes, inclusive educacionais, ao longo de séculos. Isso se mantém, a despeito de se ter tido ou não, um projeto de educação sistematizado para a nação. Mas, isso nunca foi impedimento para a ideologização pelos dominantes de que somos um povo ordeiro, manso, pacífico e temente a Deus. Que a abolição da escravatura foi uma grande obra de bondade da elite dominante branca, para com o povo negro. No entanto, para Maestri (1994, p. 104), “nos últimos anos, tem-se debatido muito o sentido da Abolição. Alguns autores afirmam que ela teria constituído uma farsa, pois a população negra continua, até hoje, marginalizada”. Para Souza (2018, p. 91-92), “o escravo negro – que havia séculos era explorado, enganado e humilhado – viu-se outra vez condenado à exclusão e à marginalidade”.

O negro e seus descendentes vão se somar, então, aos esquecidos e humilhados de todas as cores e formar uma classe específica que se desenvolve no capitalismo da periferia: o que chamo de “ralé brasileira”. Desde o início, ela se forma para não ser incluída na sociedade competitiva capitalista, como outras classes mais tarde o seriam. Em vez disso, se forma para ser explorada e humilhada da forma mais vil e covarde de modo permanente. (SOUZA, 2018, p. 92).

O que se esperar de uma sociedade que é fruto de um processo colonial de exploração perversa por mais de trezentos anos? E, atualmente, no campo político, o país vive um horizonte tenebroso, no que diz respeito a pessoas e instituições que venham a se posicionar contrariando o modelo de governo estabelecido no Planalto Central do Brasil. Parece quase um retorno a 1964 e aos tenebrosos 21 anos de uma ditadura militar, ameaçando o pequeno período de democracia vivenciado pós abertura política a partir de 1985.

Assim como escravidão, a educação chega às “terras descobertas” (tempo depois, denominado de Brasil), com os colonizadores, nas malas dos Jesuítas, dos Franciscanos, dos Beneditinos, que se estabeleceram pelas terras invadidas, com uma proposta de catequisar a população nativa. Tudo para atender os interesses da

coroa portuguesa. Tal concepção educativa visava principalmente a conversão à doutrina cristã e aculturação europeu. Depois houve a necessidade de incluir modelo de ensino também os filhos dos colonos, para que não se afastassem dos princípios católicos e assumissem os espaços de administração da colônia. Para Silva (2016),

Durante o período colonial, no Brasil, iniciou-se um modelo educacional, implantado pelos jesuítas, tal concepção educativa teve como público alvo, prioritariamente os adultos nativos, que eram submetidos ao processo de catequização visando principalmente a conversão à doutrina cristã e aculturação europeu. (p. 46).

Esse projeto educacional que inicialmente contemplava apenas os povos nativos, que seriam utilizados como mão de obra para a colônia, com possíveis modificações, passou também a ser ofertado aos filhos dos colonizadores, que viriam futuramente, assumir os cargos de comando da colônia e conseqüentemente do país. De acordo com Silva (2016), “nesse momento, a educação refletia então, os interesses da Coroa Portuguesa e fazia com que a Companhia de Jesus também desenvolvesse um caráter político, com suas ações evangelísticas, sendo essa a maior ferramenta para a colonização” (p. 46).

Para que escola se era uma população composta na sua maioria por indígenas, por negros e seus descendentes e, pelas mais diversas misturas, decorrentes do encontro desses povos, para quem a elite reservou a condição de abandono social? “[...] se antes lhes era dificultado o acesso à terra, agora se dificulta o seu acesso ao conhecimento, o recurso mais importante das classes não proprietárias”. (SOUZA, 2018, p. 92). Em linhas gerais, a gênese da educação no Brasil, foi marcada por exclusão e preconceito, daqueles que constituíam a massa brasileira, sendo privilégio apenas da elite branca e masculina da colônia.

Para continuar desenvolvendo as atividades nas condições de escravos não havia mesmo necessidade de escolarização nos moldes europeus da época. Bastava uma educação que os mantivesse em condição de obediência, já que revoltas, lutas, levantes e processos de fugas eram constantes. Mesmo havendo represálias, prisões e muito castigo as fugas eram constantes. Ainda para Souza (2018),

É bem isso, e não mais apenas a cor da pele – ainda que esta continue a ser alvo de ação insidiosa, sob a forma de desprezo e animalidade -, o que exclui essa classe do mercado de trabalho competitivo e a coloca à mercê da exploração pessoal que asseguram a continuidade da escravidão sob outras vestes. (p. 92).

O que prevaleceu ao longo de nossa história, foi sempre um descaso com a educação do país, que não era vista como prioridade. Porém, surgiu a necessidade de algumas mudanças, principalmente na educação primária que acontecia de forma bastante desordenada. Naquele momento, o objetivo do Império era que toda população tivesse pelo menos a instrução primária, porém na prática isso não acontecia. Sobre esse período da história do Brasil, Di Rocco (1979) sinaliza que houveram ações voltadas para o ensino e aprendizagem de adultos, que a partir dos pareceres de Rui Barbosa passou a ser organizada de modo diferenciado nas províncias. E, salienta que: “Rui não previu a educação continuada, mas mostrou interesse pela educação de adultos e pela formação profissional, o que na época constituiu uma grande inovação.” (DI ROCCO, 1979, p. 43).

Apesar da iniciativa, é importante ressaltar que a educação de adultos ainda não era vista como um direito, mas como uma ação filantrópica, reparativa e assistencialista que tinha por trás os interesses de dominação política do Estado. Além disso, os adultos analfabetos, que compunha boa parte da população, eram considerados inaptos e com o emergente desenvolvimento industrial urbano a alfabetização de adultos ocupou lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, devido a necessidade de formação de mão de obra, principalmente a partir dos anos de 1920. Já nesse período as demandas econômicas propiciaram novas mudanças na educação do país, com o movimento escolanovista que propiciou debates calorosos sobre elaboração do sistema educacional brasileiro e possibilitou reformas pontuais em alguns estados da federação.

A diminuição da influência da igreja católica no comando político do Brasil, principalmente após a Proclamação da República, com separação do Estado da Igreja, com uma proposta laica da educação brasileira e inúmeras reformas que são postas nesse período, muito pouco ou quase nada, se muda na realidade da nossa educação, apesar de todo movimento político e social da época. Um Estado desorganizado, desestruturado, a igreja católica ainda mantendo sua ideologia política, religiosa e educacional, concentrada em seus diversos colégios espalhados

pelo país, direcionando o modelo de sociedade baseada numa proposta heteronormativa, branca e cristã. Modelo este que foi sendo incorporado ao frágil e fragmentado Sistema Educacional que foi sendo implantado no Brasil.

Tal modelo de educação fez e faz do povo brasileiro, uma sociedade dotada de valores diversos que conflitam étnica e culturalmente, devido em parte a influência exercida pela ação do opressor colonizador, que impôs sua visão de mundo, do modelo de sociedade e de verdade a serem seguidas. Claro que as transformações ocorridas ao longo da nossa história, alterando o tecido da nossa sociedade, irá, inevitavelmente, influenciar a educação. Tanto a manutenção de um modelo dualista (público e privado), quanto à ideia mesmo do ensino como direito público que foi se fortalecendo historicamente. Nesse processo, por consequência, tornou necessário formar professores e fundamentalmente professores laicos.

Mesmo tudo isso podendo ser constatado historicamente, que a educação brasileira teve ao longo de décadas uma infinidade de legislação, foi somente a partir da Carta Magna de 1988, “que apontou novas perspectivas para o processo educacional brasileiro, dando bases para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (SILVA, 2016, p. 51), que possibilitasse um projeto de educação para o Brasil.

Essa conquista só foi possível, marcadamente, com a redemocratização do país aliada aos avanços dos movimentos sociais, que refletiu na Constituição de 1988, que apontou novas perspectivas para o processo educacional brasileiro, dando bases para uma nova Lei de Diretrizes e bases da Educação. A nova LDB Lei 9.394/96 vem estabelecer um lugar para a Educação de Jovens e Adultos, bem como nortear as políticas públicas para essa modalidade de ensino. Assim, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser entendida como uma modalidade da Educação Básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL, 1996, art. 37).

No entanto, as disputas por poder, sobretudo no campo político, exercidas por grupos reacionários aos poucos vem solapando as conquistas tanto sociais quanto educacionais, estabelecidas pela Carta Constitucional de 1988, para o povo brasileiro. No entendimento de Araújo (2018),

Após a instituição da Lei de Diretrizes e Bases foi se construindo um cenário propício para as discussões acerca das necessidades de formação continuada, decorrente das mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorriam no país". (p. 39).

O adulto sem escola, sem educação, analfabeto, está na gênese da formação da nossa sociedade. São os indígenas e seus filhos, os negros e seus descendentes e a estes restou que foi de ruim. Os indígenas, os que não foram dizimados, conseguiram fugir e se esconder nas matas. Para o povo negro a perversidade foi imensa, principalmente para os que se rebelavam e fugiam. Muitos sucumbiram no tronco ao coite do chicote no comando dos capatazes.

Não podemos esquecer do Quilombo de Palmares e as várias aldeias que faziam parte dele: Amaro, Andalaquituche, Arotirene, Tabocas, Dambrabanga, Aqualtene, Subupira, Macaco e Zumbi. Foram quase cem anos de muita resistência, contra colonizadores tanto portugueses quanto holandeses, tendo como um de seus mais nobres guerreiros Zumbi de Palmares. Durante o tempo de escravidão no Brasil, que foram mais de trezentos anos, os quilombos eram as únicas esperanças para o povo negro, tanto pela possibilidade de liberdade, de fuga contra a perversidade da escravidão, como também ponto de resistência, campo de luta permanente pela liberdade.

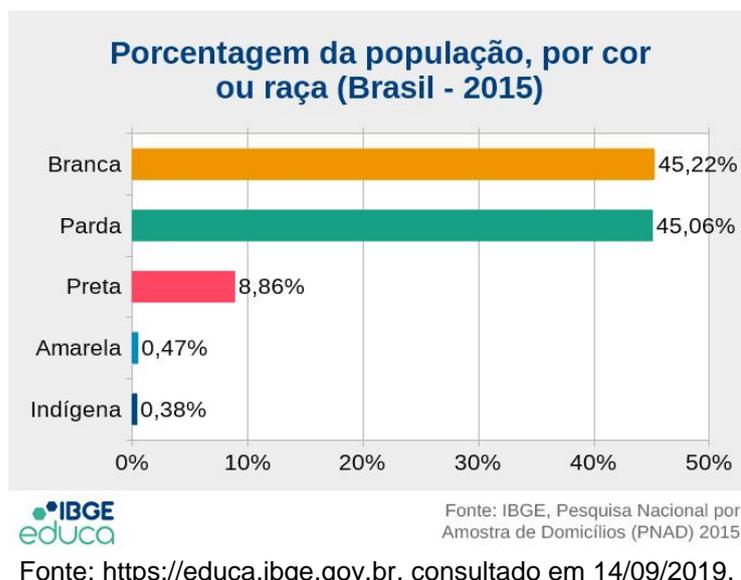
Os que não conseguiram fugir e que não morreram nos enfrentamentos com as elites escravocratas, ficaram presos a um modelo de escravidão, miséria e pobreza. Abandonados nas cidades, perambulavam pelas ruas, fazendo pequenos serviços para sobreviver, tais como: dar banho nos senhores, carregadores de mercadorias, pequenos vendedores ambulantes. Alguns dormiam nas cozinhas e quatinhos arranjados nas casas, outros nas ruas, mas a maioria se deslocava mesmo para a periferia das cidades, para os morros, para os barracos.

São os filhos e descendentes desse povo guerreiro, lutador, tanto negro quanto indígena, das cidades e do campo, que vão estudar na Educação de Jovens e Adultos. Por isso, estudar a formação de professores/as para essa modalidade de ensino, não pode mais um título entre muitos outros tantos títulos produzidos na academia.

Quando se falar de formação de professores e professoras, não posso negar a história que nos formou e forma, nos constituindo como somos, tanto sujeitos de

direitos como sujeitos de fato: indígenas, pretos, brancos, pardos, amarelos, brasileiros, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Figura I - Gráfico do IBGE



Não posso me negar a todas essas identidades que me constitui, não somente como pessoa, mas principalmente como profissional. E, corroborando com Pimenta e Lima (2011), “falar de formação do professor, portanto, é apontar para o seu desenvolvimento profissional a partir de uma concepção de homem que se organiza formal e sistematicamente na perspectiva da inteireza, e não da fragmentação” (p. 130). É preciso considerar também que,

O papel do professor vem assumindo novas características, uma vez que precisa responder às constantes mudanças da sociedade. Jacques Delors preconiza que a educação, em geral, para poder dar resposta ao conjunto de suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, sobretudo para os professores, os pilares do conhecimento, quais sejam: aprender a aprender, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, a fim de agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e, finalmente, aprender a ser, que representa o domínio dos conhecimentos em áreas específicas. (DANTAS, 2012, p.148).

No entendimento de Nóvoa (2009, p. 12), “assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa (...)”, e isso pode, ilusoriamente,

demonstrar uma preocupação no seio das políticas públicas em qualificar profissional do ensino, lhe proporcionando novos caminhos e alternativas para sua práxis pedagógica, via campo de pesquisa. A princípio, apenas ilusão. Bem verdade que estudos são muitos, dissertações e teses nos quatro cantos do país, nas mais diversas Instituições do Ensino Superior, especificamente nas públicas e com as mais diversas abordagens. Como enfatiza Dantas (2008),

Os debates em torno da formação de professor vem ganhando força e destaque no momento histórico atual, sobre tudo com a ajuda da legislação educacional em vigor, reafirmando o consenso de que a premissa básica para a educação de qualidade é justamente a valorização e o resgate do papel do professor. (p. 121).

De acordo com Jardimino, “o estudos sobre formação de professores multiplicaram-se nos últimos tempos, apontando diferentes maneiras de se compreender os processos de formação” (2014, p. 140). É provável que um dos motivos que a temática formação de professores tenha recebido tanta atenção dos estudiosos na academia seja por conta do déficit histórico que o país possui nesse campo da educação, ainda mais em se tratando da Educação de Jovens e Adultos. Pois, a educação brasileira foi sendo construída de uma maneira bastante fragmentada e sem nenhuma sistematização que objetivasse a construção de um sistema educacional que atendesse às demandas educacionais do povo brasileiro.

As políticas públicas para a educação foram sempre superficiais ou, como em muitos momentos, não tiveram a devida atenção e encaminhamentos necessários para que as mesmas atingissem as necessidades de formação da nossa gente. Em muitos momentos da história, não passaram de medidas paliativas ou ações que provocaram mais barulho político e midiático do que resultados práticos.

Contudo, mas do que refletir a fragilidade da formação de nossos professores está também o fato de que, apesar dessa constatação, as discussões e estudos nessa área têm fomentado mudanças e avanços, contrariando os descasos dos sucessivos governos brasileiros, principalmente pós abertura política ocorrida a partir de 1980. Com a Educação de Jovens e Adultos não foi diferente, sempre negligenciada e também muito marginalizada, por pretender resgatar a autoestima e a cidadania de um parcela da população despossuída de si mesmo.

A problematização da formação de professores(as) para atuar na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os(as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência construída na improvisação e no aligeiramento. (CAPUCHO, 2012, p. 65).

Nesse sentido, a formação de professor/a se reveste de grandes desafios, entre eles o de formar um/a profissional profundamente comprometido/a com a aprendizagem dos/as estudantes da EJA. “Para que possamos pensar sobre a formação de educadores da EJA, é preciso refletir as especificidades que compõem essa modalidade educativa”. (DANTAS e CARDOSO, 2019, p. 31). Uma formação com possibilidades de provocar reflexões sobre a importância de valores éticos e políticos no contexto da sociedade brasileira, que passa por um momento histórico bastante provocativo e extremamente preocupante.

Ao mesmo tempo em que vivenciamos um momento democrático formalmente, do ponto de vista das liberdades (de expressão e de circulação de informações, do direito básico de ir e vir), outras questões emergem de uma maneira muito preocupante (racismo, xenofobismo, feminicídio, questões de gênero), promovendo tanto debates quanto embates, rasgando carnes, ceifando vidas, de jovens e adultos de todas as identidades.

Historicamente a formação desse profissional da educação sempre aconteceu de forma acrítica, desde os primeiros cursos de formação de professores. Um exemplo marcante dessa situação é o Curso Normal, que formava professoras para o ensino primário, sendo conhecidas como normalistas, que logo chamadas de “tia” em vez de professoras. De acordo com Moura (2017),

O título de Professor indica, necessariamente, ação profissional. Portanto, o professor é uma pessoa que exerce uma função profissional específica, em um contexto institucional específico e com responsabilidades específicas”. (p. 29).

Na academia, a formação de professores assumiu o centro das atenções, tornando-se uma temática exaustivamente estudada, principalmente nos programas “stricto-sensu”. Para Dantas (2015),

A temática sobre formação do educador (educador em geral e educador de adultos) se encontra no centro dos debates, fazendo

parte da programação da maioria dos simpósios, seminários, encontros, fóruns que se realizam sobre educação, tanto no Brasil como em vários países da Europa e nos Estados Unidos. (p. 79).

Também não podemos mergulhar de cabeça na ideia romantizada de que a educação e somente a educação vai resolver o problema da maioria dos jovens e adultos que estão fora da escola ou foram postos para fora dela. Ao romantizar também o processo de formação de professores, sem que estes construam um real entendimento das condições materiais de existências dos sujeitos da EJA e que muitas vezes sabemos muito pouco sobre eles, pode atrapalhar em muito os profissionais que tomam a decisão de trabalhar a formação desses sujeitos.

O processo formativo dos professores que atuam na EJA precisa ser encarada como uma ação necessária ao desenvolvimento dessa população jovem e adulta que não teve acesso à escolarização na idade definida como adequada. (DANTAS e CARDOSO, 2019, p. 30).

Diante do que aborda Dantas e Cardoso (2019), não posso ser defensor de uma formação aligeirada ou até mesmo parcial, que no meu entendimento não leva em conta a complexidade do processo formativo. Que talvez seja um olhar concentrado numa visão, mesmo que ofensiva, camuflada, que os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos não mereçam muita coisa e que qualquer coisa serve. A essa questão enfatiza Paiva (2012),

A EJA tem como princípio o entendimento de que os saberes, produzidos ao longo da vida pelos sujeitos praticantes, são a base sobre a qual assentam seu estar no mundo, sua compreensão e as explicações sobre ele. Também professores, no processo de metacognição sobre o aprender de seus alunos, produzem conhecimentos, nem sempre suficientes para possibilitar a continuidade dos processos de aprendizagem, quanto adequados para criar ambientes satisfatórios no aprendizado do que deve compor o currículo na educação de jovens e adultos". (p. 91).

Quanto ao que sinaliza Paiva (2012), o/a professor/a que desejar atuar nessa modalidade ensino, deve partir das histórias de vidas dos sujeitos aprendentes. Ignorar isso é querer se colocar em um patamar de superioridade, o que, evidentemente terá muitos problemas. Quanto a isso, argumenta Dantas (2012),

A formação de profissionais para atuar educação de jovens e adultos deve atender para a diversidade da clientela formada por jovens e

adultos com diversos interesses, observando suas demandas, peculiaridades culturais, experiências de vida, percurso históricos, saberes, características específicas, considerando-os como sujeitos históricos e atores sociais. (p. 153).

Nesse sentido, que defende Dantas (2012), uma discussão atravessa o processo de formação de professores, quanto a uma formação inicial para a sua atuação na Educação de Jovens e Adultos. Como vimos, se a formação geral sempre enfrentou grandes dificuldades para acontecer, com a EJA, possivelmente as dificuldades tomam proporções gigantescas.

3.2.1 A formação inicial de professores para a EJA.

Essa discussão me parece recorrente no meio educativo quando se pretende sinalizar para uma formação específica do/a professor/a para Educação de Jovens e Adultos. Não é uma questão de consenso e sobre isso corroboramos com Dantas (2012),

Essa questão ainda desperta muita polêmica, pois alguns educadoras entendem que não há a necessidade de uma formação específica em EJA, mas pode se efetuar um trabalho de transversalidade em que se possa aparecer a matéria “educação de adultos” ou outras matérias/disciplinas afins como parte do currículo em diferentes cursos, priorizando-se, neste caso, uma formação geral em Educação. (p. 152).

Independentemente de quem esteja com a razão ao que Dantas (2012) sinaliza, no Brasil, a discussão sobre a formação inicial de professores/as para atuar na Educação de Adultos data dos de 1920 e 1930. Uma discussão que vem se prolongando ao longo de décadas e não estão incluindo aqui a luta de Paulo Freire, que nos remete a um capítulo a parte, dentro dessa história.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/94, dedica apenas dois artigos a Educação de Jovens e Adultos, os Artigos nº 37 e nº 38 e ainda com uma característica de uma educação reparadora, quase que em caráter assistencial. Somente a partir do parecer CNE CEB 11/2000, que inclusive trata de desmistificar que a Educação de Jovens e Adultos, não é uma modalidade de ensino que veio suprir a educação perdida no tempo regular e deve ser sim, vista como uma nova educação e somente em 2008, essa modalidade de ensino, passou a

fazer parte das Leis das Diretrizes e Bases da Educação, sendo inclusive, reconhecida como de Direito Público.

A Educação de Jovens e Adultos foi sendo ofertada em disciplinas pontuais e em alguns casos em rápidos momentos de estágio.²⁵ As disciplinas destinadas especificamente a Educação de Jovens e Adultos, possuem carga horária mínima, que varia entre cinquenta e setenta e duas horas de aula, em apenas um único semestre, o que me parece muito pouco. Para Bastos, Dantas e Santos (2018),

[...] diante da dimensão e da importância dos conteúdos que envolvem cada eixo da formação do pedagogo, a carga horária de 60 horas do componente, para o desenvolvimento destes eixos, fragiliza a formação docente por não tratar de forma satisfatória os conteúdos, os sentidos e os significados destes eixos abordados no componente EJA. (p. 21).

Ao consultar as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, identificamos no Artigo 2º uma vaga possibilidade desta graduação possibilitar formação inicial para o/a professor/a da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).²⁶

No entanto, o referido artigo é explícito quanto a formação para exercer a docência na Educação Infantil e anos Ensino Fundamental e no Ensino Médio na modalidade Normal. Deixa subjetivamente a possibilidade para a formação inicial desse professor/a quando ele sinaliza essa docência de outras áreas que de alguma forma haja uma previsão de conhecimentos pedagógicos. Assim, compreendemos que a formação inicial do profissional em Educação de Jovens e Adultos ainda não foi de fato contemplada plenamente, pelo menos na referida graduação. “O educador da EJA, lamentavelmente, também tem sido excluído no processo de

²⁵ Algumas instituições já apresentam em seu currículo o Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, normalmente com carga horária inferior aos estágios nos demais níveis do ensino.

²⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 18/08/2016.

formação inicial nos cursos de Pedagogia”. (BASTOS, DANTAS e SANTOS, 2018, p. 16).

Não posso deixar de destacar a participação histórica dos movimentos sociais, que sempre tiveram em suas bandeiras de luta uma preocupação com a formação do educador de Jovens e Adultos.

Quando me refiro a movimentos sociais, registro enfaticamente, a iniciativa do educador Paulo Freire, que na década de 60, saiu em uma grande “marcha” pelos Estados do Nordeste brasileiro, com um revolucionário movimento de alfabetização de adultos partindo da cultura do popular. Denominada como uma pedagogia libertadora, Freire contestava as políticas educacionais dos governos brasileiro, que não propiciavam uma educação voltada para a emancipação dos menos favorecidos, pelo contrário, as elites governantes se isentavam do dever de educar a população. Inclusive, os analfabetos eram vistos como responsáveis pela condição de pobreza do nosso país e não como consequência de uma sociedade que historicamente sempre produziu desigualdade e exclusão.

A pedagogia freiriana promove discussões no seio dos movimentos sociais, visando à valorização do saber e da cultura popular, através do processo de alfabetização de adultos, para a conscientização da massa popular. O Movimento de Educação de Base também incentivado pela igreja católica, atuava nas áreas subdesenvolvidas do Brasil, com o objetivo de alfabetizar adultos, promovendo a autoconscientização e a visão crítica dos educandos, tendo destaque os CPCs, Centros Popular de Cultura, apoiados pela UNE.

Até mesmo essas iniciativas e elas foram muito importantes na história da Educação de Jovens e Adultos, não dispunham de uma proposta sistemática de formação dos professores que atuavam. A formação acontecia em movimento, ou seja, no próprio processo de alfabetização. Em pleno século XXI a nossa sociedade ainda não se deu conta de sua responsabilidade social e humana e continua produzindo levas de homens e mulheres, crianças, jovens a adultos analfabetos e marginalizados e as políticas públicas para a educação continuam sem contemplar de forma competente as camadas sociais menos favorecidas. Nesse contexto educativo, corroborando com Dantas e Cardoso (2019),

Trabalhamos com sujeitos marcados pela opressão da lei da sobrevivência, e que precisam ser olhados como sujeitos que possuem histórias, trajetórias, saberes, experiências, que precisam ser reconhecidos nos espaços escolares, os quais, muitas vezes, são marcados pelo dogma de um currículo instituído. (p. 30-31).

Por isso, não é fácil constatar o descaso histórico com as políticas públicas para atender à população pobre da nossa sociedade. Parece existir um prazer em ter uma permanente massa de pobres analfabetos, para manipular com mais facilidade. E isso vem desde o início da nossa história, passando pelo período Colonial, Império e permanecendo ao longo dos períodos republicanos até o presente momento. As elites brasileiras se alternando no poder, ora eleitas e ora usurpando o poder através de sucessivos golpes civil e militar. Se, em períodos anteriores, fazia-se uso das forças militares para sacramentar o golpe, o século XXI, está se configurando como o século dos golpes constitucionalmente legais, amparados na lei e portanto, indiscutíveis, a exemplo, o último golpe ocorrido no Brasil, em 2016.

Esses fatos recentes da nossa história têm muito a ver com outros fatos do passado, eles possuem a mesma estirpe. Para Lowy (2016, p. 66), “o que a tragédia de 1964 e a farsa de 2016 têm em comum é o ódio à democracia. Os dois episódios revelam um profundo desprezo que as classes dominantes brasileiras têm pela democracia e pela vontade popular”. Isso vai refletir diretamente tanto nas políticas públicas para a educação, com o esvaziamento dos recursos financeiros para financiar programas e cursos de formação de professores/as quanto na desvalorização do profissional, com os baixos salários que são oferecidos.

Diante disso, como pode o professor em formação despertar o interesse, o desejo e compreender a Educação de Jovens e Adultos como uma proposta diferenciada de educação? Para Macedo (2010) “não há formação sem desejo”. Então, pelo fato que historicamente a Educação de Jovens e Adultos sempre esteve envolta em contradições, negações, “marginalidade social” e desvalorização do profissional professor, quem iria desejar ser professor dessa parcela da população?

Uma vez não havendo o despertar desse desejo para a formação em Educação de Jovens e Adultos os profissionais a ela destinados ficam impossibilitados de desenvolverem uma práxis pedagógica que venha atender às

necessidades de aprendizagens dos estudantes jovens, adultos e idosos. Para Freire (1996),

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deva achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (p. 24).

No campo formal do ensino, nas escolas, relatos ecoam com uma visão preconceituosa e muitas vezes superficial de profissionais, quando afirmam que o problema da aprendizagem está relacionado a questões externas à sala de aula e apenas de responsabilidade dos alunos, que não conseguem acompanhar os estudos ou simplesmente não se interessam em aprender. Sem se preocuparem em pensar que talvez um dos problemas possa estar também na sua formação como profissional. Nesse sentido, Freire (1996) sinaliza que,

[...] O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom senso na avaliação moral que faço de algo, não basta, para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer, [...] é meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. (p.62-63).

Em alguns momentos, das minhas andanças em ambientes escolares da Educação de Jovens e Adultos, conversei informalmente com uma professora de história da rede pública estadual que atua na EJA e ela preocupada revelou que:

Fazem três anos que atuo em turmas do Tempo Formativo, e ainda não sei como fazer para de fato atender à proposta da EJA pois não tive formação para isso e a escola entende a proposta pedagógica como uma só. As aulas, as atividades e até mesmo as avaliações são pensadas e reproduzidas com base nas turmas de ensino regular.” (Joana, 2015)²⁷

Isso demonstra que o problema é maior do que se possa imaginar e como sinaliza Freire (1996) em relação à tarefa de ser professor que “ensinar não é

²⁷ Relato de uma professora (nome fictício) da rede pública estadual, quando estava atuando em cursos de formação continuada de professores.

transferir conhecimento”. Muitas são as razões pelas quais os/as professores/as são designados para a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Capucho (2012),

“a necessidade de complementar a carga, ideia que os(as) estudantes da EJA exigem menos do(a) professor(a), ou ainda de que sobre a EJA recaem menos cobranças faz com que alguns profissionais arrisquem-se a improvisar à docência neste campo”. (p. 68).

É evidente essa situação exposta pela autora, não contribui positivamente para a aprendizagem dos/as educandos/as da EJA. Ainda de acordo com Capucho (2012),

“[...] aqueles(as) que optam pelam EJA por convicção, ideais e pela compreensão e identidade com os sujeitos se deparam com um contexto inapropriado para a prática docente, não sendo tratados(as) igualmente com os das demais etapas e modalidades da Educação”. (p. 68).

A nação brasileira tem que estar em conformidade com uma compreensão global de uma educação de direitos e não apenas de reparação. Sendo assim, a preocupação de como está sendo formado esse profissional educador para atuar na EJA não se esgotará de forma fácil, pois não é apenas colocar um profissional à disposição de um grupo em sua sala de aula, mas, um profissional que tenha competência para compreender e dialogar com o momento que os sujeitos do processo estão vivenciando.

Os jovens, os adultos e principalmente os idosos, pertencentes a grupos sociais menos favorecidos, já estão fora a muito tempo desse mercado de trabalho. Eles fazem da grande parcela de trabalhadores desempregados e também não responsáveis pelo desemprego, como em uma determinada época da nossa história, essa população além de ser marginalizada ainda era responsabilizada pelos problemas do país, decorrentes de políticas públicas desastrosas ou de interesses mesquinhos. Corroborando com Dantas (2012),

As reflexões sobre a formação dom educador são extremamente importantes desde que se considere a educação como uma variável fundamental para definir o futuro de uma sociedade baseada no conhecimento, passando a produção do conhecimento a ocupar um lugar central neste novo milênio [...]. (p. 120).

Nesse sentido, Dantas (2012) defende a formação de professor, que acreditamos ser o caminho viável para a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da formação de seus/suas professores/as. “Consiste em dar significado às experiências, agora resgatadas, podendo contribuir para uma tomada de consciência individual e coletiva”. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 135).

Não podemos ficar observando, observando e constatando o abandono de um pelo outro, professor/a pelo/a estudante e estudante pelo/a professor/a. A educação deve ser antes de tudo humanizadora, principalmente para os que estão na Educação de Jovens e Adultos.

Também não basta simplesmente ficar criticando o fazer pedagógico dos atuais professores que estão atuando na Educação de Jovens e Adultos. É possível que vários não fizeram a escolha, de livre vontade, para atuar nessa modalidade de ensino. Foram colocados lá e lá esquecidos, sem formação e sem orientações. No entendimento de Bastos, Dantas e Santos (2018, p. 25), “os desafios postos para o educador da EJA são de ordem política e pedagógica, portanto, a formação inicial precisa atentar, com maiores cuidados, para essa formação [...]”.

3.2.2. A juvenilização da EJA: um fenômeno do século XX.

No Brasil historicamente, o ensino noturno sempre foi destinado a/o estudante adulto/a, trabalhador/a que buscava em turno oposto da sua atividade profissional o retorno a escola, para concluir os estudos que foram de alguma forma interrompidos em alguma fase da vida ou, até mesmo, iniciar o seu processo de escolarização e alfabetização.

É preciso destacar isso porque é um fato marcante para a população menos favorecida da sociedade brasileira e principalmente o trabalhador de menor qualificação profissional. Ao mesmo tempo, muitos jovens que iam ficando fora do sistema regular de ensino, também foram sendo destinados a cursos de caráter acelerativos, ou, mais especificamente, os supletivos. Cursos com a finalidade primeira de encurtar o tempo de permanência do/a jovem estudante na escola e assim, ideologicamente, recuperar um possível tempo perdido. O/a estudante que ficava fora do tempo regular da escola e que não frequentasse esses cursos de

suplência, onde seria possível concluir um ano letivo em até seis meses, fatalmente ficavam fora da escola por muito tempo ou não mais retornava a ela.

A partir da década de 90, com a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em que se firmou o compromisso mundial de educar todos os cidadãos e mais especificamente, no Brasil, com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.304/96, se define uma modalidade de ensino, a EJA. Modalidade que vai acolher e legitimar o direito de adolescente, jovens e também adultos, darem continuidade aos seus estudos. No entanto, assim como a Educação de Adultos, a recém-criada modalidade, também vai se constituindo como um “lugar” para onde são direcionados/as os/as estudantes, que em função de sucessivas reprovações são transferidos e assim, deixando de ser uma opção a ser consequência de um histórico escolar de fracassos, de repetência. Para Arroyo, (2017),

A condição de repetentes, lentos e defasados com que chegam confere a EJA a anti-imagem do lugar de transição, de passagem, seja na lógica progressiva do sistema escolar, seja na lógica de transição de gerações. O termo popular “repetentes” é a síntese de como se pensam e pensam seus filhos e seus coletivos: repetentes dos mesmos lugares, das mesmas experiências de espaço, de pobreza, de lugares desde a infância. (p. 226).

A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos é um fenômeno, que foi se fazendo cada vez mais presente e marcante nessa modalidade de ensino noturno. O fenômeno da juvenilização é real, portanto, tanto a escola quanto o sistema educacional não podem negá-lo e nem deixar de compreender as especificidades que esse fenômeno exige.

Sendo professor do estágio supervisionado, ouvia sempre das estudantes em estágio narrarem surpresas, que as salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos eram compostas, quase que na sua totalidade, por jovens. A verdade é que isso não é uma situação nova. A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos é um fenômeno, que se faz cada vez mais presente e marcante nessa modalidade de ensino noturno e atualmente, também de diurno. Uma massa de adolescente, que foi sendo abandonada pela escola durante a Educação Básica e que retornam aos estudos através da EJA ou, quando não são direcionados a essa modalidade pela escola.

Ao longo dos anos, com as demandas sociais, econômicas e políticas, lutas e reivindicações da população brasileira, principalmente pela maioria composta por pobres e trabalhadores, se estabelece a Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade de ensino com o objetivo de atender a essa parcela do povo brasileiro. De acordo com Jardimilino (2014),

Antes apenas denominada como educação de adultos, a história dessa modalidade de ensino tem início da década de 1930, com a implantação do sistema público de educação elementar no País e o esforço do governo federal de inserir os jovens e adultos não escolarizados nesse sistema. Somente na década de 1940, as especificidades no atendimento de jovens e adultos foram consideradas, com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. (p. 50).

Desce o início, a EJA se situava no noturno e destinado a/o estudante adulto/a, trabalhador/a que buscava em turno oposto da sua atividade profissional o retorno à escola, ou concluir os estudos, que foram de alguma maneira interrompidos em alguma fase da vida ou, até mesmo, iniciar o seu processo de alfabetização.

É preciso destacar isso porque é um fato marcante para a população menos favorecida da sociedade brasileira e principalmente para os jovens e jovens trabalhadores de menor qualificação profissional. Ao mesmo tempo, que esses jovens que vão ficando fora do sistema regular de ensino, são também direcionados a cursos de caráter acelerativos, ou, mais especificamente, aos supletivos.

São cursos com a finalidade primeira de encurtar o tempo de permanência desses jovens estudantes na escola e assim, ideologicamente, recuperar um possível tempo perdido e assim, concluir seus estudos referente a Educação Básica. Corroborando com Arroyo (2017, p. 223), “partimos da hipótese de que, para trabalhar com adolescentes-jovens-adultos, exige-se conhece-los; conhecer quem são, como se pensam e afirmam, como são pensados nas políticas públicas, diretrizes”. (ARROYO, 2017, p. 223).

Entendo que não é simplesmente desloca-los para algum canto da escola, do ensino, apenas com a intenção de livrar-se deles. A escola, o sistema educacional vão continuar o que historicamente sempre fizeram, excluir, por entender que ele é apenas um problema?

Assim, a EJA deixa de ser uma alternativa, uma possibilidade e passa a ser o conseqüente destino de jovens repetentes, uma tradição histórica de fracasso escolar. A verdade é que na nossa mentalidade educacional escolar existe uma cultura da culpabilização e o jovem, o adultos, são os únicos responsáveis pelo seu insucesso. Muito pouco é feito para se compreender as causas desse processo, as dificuldades na aprendizagem, a violência nas instituições de ensino.

Quando os problemas explodem em ações trágicas (como no caso do considerado massacre de Suzano, na grande São Paulo. Quando ex-estudantes atacaram e mataram funcionários e atuais estudantes), marginaliza-se, encontra-se culpados, na seqüência apoia-se em ações fundamentadas em crenças, as vezes ligadas a grupos religiosos, como abraços coletivos, vigílias e ciclos de orações.

Logo a sociedade esquece, mas o problema continua lá, esperando um novo momento para explodir. De acordo com Borghi e Sá (2012, p. 118), “nas arestas do lugar social instituído para o jovem ao longo dos anos, pairam compreensões ambíguas: ora o jovem, é tematizado como ator social, implicado nos processos de mudanças, ora é apresentado como ameaçador da ordem social”.

O negligenciamento em relação as vidas, as experiências de insucessos, seja familiar, profissional e mesmo escolar não são tomados a sério e muitas vezes quando os/as estudantes chegam a Educação de Jovens e Adultos, já estão seriamente abalados/as. Principalmente pelo preconceito social.

Para muitos (frequentadores ou não da Educação de Jovens e Adultos), estar na EJA é declarar-se incompetente. Principalmente, para aquele ou aquela estudante que não conseguiu acompanhar os outros no processo de estudo, isso quando não são taxados/as nas rodas de conversa de “burros/as”, inclusive no ambiente escolar.

Se faz necessário uma maior sensibilidade para compreender esse estudante jovem, sua história de vida, os motivos que os levaram para essa modalidade de ensino. Descortinar uma pratica histórica de reprovação de estudantes e o seu encaminhamento aligeirado para um curso noturno, ou situação parecida, colocando-os/as a margem do sistema, num jogo de vida e de morte, que não foi combinado com ele nem com ela e isso é uma discussão séria, nos processos de

formação e qualificação de professores e professoras, que já estão ou que irão trabalhar na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, o fazer, a práxis pedagógica do educador de Jovens e Adultos, sobretudo, no contexto em que jovens e também adultos, chegam a essa modalidade de ensino, não pode ser voltada apenas para desenvolvimento de habilidades instrumentais, ou meramente técnica, com o pensamento em um mercado de trabalho, ou apenas e simplesmente para uma certificação. A práxis do educador da EJA deve priorizar uma ação pedagógica contextualizada. Devendo ser entendida como uma atividade docente, que essencialmente atenda às particularidades e necessidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Para Dantas (2012),

A formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, observando as suas demandas, peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, percursos históricos, saberes, características específicas, considerando-os como sujeitos históricos e atores sociais. [...]. (p. 153),

O desafio de uma práxis diferenciada na Educação de Jovens e Adultos se alarga quando consideramos o contexto atual. Em pleno século XXI, o Sistema Educacional Brasileiro, na sua Educação Básica, está produzindo uma geração de jovens estudantes não leitores. São jovens, na sua maioria, pertencentes às classes menos favorecidas da sociedade brasileira.

A expansão da escola pública a partir dos anos de 1990, facilitando o ingresso em quaisquer dos níveis da educação brasileira, resolveu apenas um problema histórico, que era a sua universalização, mas, não acolheu, não incluiu a grande massa de brasileiros que sempre esteve fora dela. Mesmo que a Constituição Brasileira de 1988 estabeleça em seu Art. 206 inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), esses adolescentes, jovens e também adultos, continuam ignorados e excluídos.

Mesmo que no Art. 206, (BRASIL, 1988), a Constitucional estabeleça um conjunto de direitos antes não garantidos, nos parece que isso não passou de uma força de expressão da lei. Pois a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, apregoada no inciso primeiro está muito longe de ser

garantindo, ou apenas em sua primeira intenção, o acesso. A permanência, está custando muito caro aos jovens. Visto que temos uma leva de jovens sendo expulsos da Educação Básica sem um conjunto mínimo de conhecimentos para a sua existência como cidadão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, no Artigo 37 (BRASIL, 1996), define que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Isso significa que o Estado brasileiro define que existe no sistema educacional uma modalidade de ensino que se destina especificamente a uma camada da população em situação de descompasso com os outros.

A mesma Lei, Lei 9.394/96, não especifica claramente quem será o profissional de educação, o professor, a professora, que terá formação adequada para ensinar nessa modalidade. Isso, evidentemente, deixa em aberto o debate sobre a formação desse profissional. Para Freire (2014), “o conceito de Educação de Jovens e Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras”. Sendo assim, a formação do educador da EJA deve dar contas de competências específicas desse profissional e uma imensa curiosidade, aguçada com uma sensibilidade infinda para dialogar com esses estudantes. No entendimento de Dantas (2012),

Os profissionais que lidam com a educação de adultos, geralmente, carecem de uma formação teórica mais consistente, que os faça identificar as concepções acerca da origem e evolução do conhecimento, do papel do ensino, da aprendizagem do professor e do aluno que subjaz a sua prática pedagógica. Necessitam de uma formação específica baseada em um aprofundamento teórico das ciências relacionadas com a educação e com os conteúdos e metodologias inerentes a cada área curricular. (p. 156).

Devemos defender uma formação que esteja em seu cerne o compromisso com a inclusão, que as políticas de formação possam dar conta das especificidades, tantos dos/as professores/as que atuarão na Educação de Jovens e Adultos quanto dos/as estudantes dessa modalidade de ensino. Os/as estudantes e professores/as, devem ser vistos como sujeitos de direitos. Pois, historicamente, sempre foram negligenciados nessa perspectiva e a Educação de Jovens Adultos sempre esteve

atrelada a programas assistencialista e seus professores, a pessoas abnegadas e de boas intenções e como vimos problematizando, professore/as detentores de uma práxis pedagógica que possibilite mudanças nesse contexto escolar, a modalidade de ensino EJA.

3.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.

A formação inicial do/a professor/a que irá atuar na Educação de Jovens e Adultos ocorre no Curso de Licenciatura em Pedagogia, uma formação que acontece no contexto da formação do professor/a da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que permite a esse profissional atuar na EJA tanto em processo de alfabetização quanto ao correspondente Ensino Fundamental, anos iniciais.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2006, p. 6).

Essa organização do Curso de Pedagogia sinaliza para a formação de um profissional de educação com várias atribuições, um polivalente²⁸, um pedagogo com um campo de atuação bastante largo (CRUZ, 2011), focado na docência, podendo atuar em vários níveis e modalidades de ensino, ambientes e instituições, sejam escolares ou não, desde que demandem conhecimentos pedagógicos. É nesse contexto que são formados/as os/as professores/as que atuarão na Educação

²⁸A denominação de polivalente (que detalharei mais a frente), se refere ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que marca a atuação desse profissional desde as origens da então Escola Normal de Ensino Médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. Essa denominação não mais aparece na legislação brasileira referente à matéria, inclusive nas Diretrizes curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Pedagogia de 2006. Entretanto, permanece a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes. (PIMENTA, et. al., 2017, p. 24).

de Jovens e Adultos e o estágio supervisionado é questão fundamental nesse processo de formação. Segundo Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2008, p. 7) “o estágio é um período de estudos práticos para a aprendizagem e experiência e envolve, ainda supervisão, revisão, correção e exame cuidadoso”. No meu entendimento, é também o momento em que o/a estudante viverá uma experiência prática em seu futuro ambiente de atuação profissional, especificamente, numa sala de aula de Educação de Jovens a Adultos. Ainda para Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2008),

O estágio, quando visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos, estes tornam-se ainda mais importantes quando se tem consciência que as maiores beneficiadas serão a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da Universidade. (p. 8).

Por isso entendo que o estágio não deve ser o primeiro momento no curso de formação de professores, no caso aqui, a Licenciatura em Pedagogia, que o/a estudante vai ter contato com o seu futuro ambiente de atuação profissional, nesse caso a escola, principalmente a EJA, pela sua especificidade. Como defende alguns autores, Pimenta (2011), por exemplo, o estágio deve fazer parte do projeto pedagógico do curso, integrando todo itinerário formativo do/a estudante, desde o primeiro semestre do curso, articulado com as disciplinas e não apenas mais uma disciplina numa relação de outras tantas. De acordo com a Lei nº 11.788, parágrafo segundo, “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. (BRASIL, 2008). Nesse sentido, o estágio supervisionado é uma etapa fundamental e imprescindível para a conclusão do curso.

O estágio supervisionado pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o estudante estagiário, com a mediação de um professor supervisor. Nessa etapa da formação, o/a estudante em estágio deve observar práticas pedagógicas, buscando identificar concepções de educação e em diálogo com os sujeitos que participam desse processo construir a sua identidade profissional.

Entre muitas questões que permeiam as discussões sobre a realização do estágio é quanto a sua ou não obrigatoriedade. Nesse sentido, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 dispõe sobre o que é efetivamente o estágio obrigatório e o não obrigatório, fazendo uma clara distinção entre os dois.

§ 1º, o “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma;

§ 2º, Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. (BRASIL, 2008).

Isso está em conformidade com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP Nº: 5/2005, é uma atividade curricular obrigatória do curso de Pedagogia.

- estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso. (BRASIL, 2006, p. 15).

Ainda quanto ao estágio não obrigatório que a lei se refere, é considerado apenas uma atividade complementar na formação do/a Pedagogo/a. Muitas vezes as instituições concedentes colocam o/a aprendente em situação de fragilidade. Isso acontece quando esses/as estudantes assumem a direção/regência da sala de aula sem ter ainda conhecimentos pedagógicos para tanto. Situação que pode trazer consequências desastrosas para a sua formação, pois podem se deparar com situações pedagógicas que demandam conhecimentos e experiências ainda não vivenciadas por ele ou ela.

De acordo com a Lei 11.788/2008, o estágio curricular supervisionado é um ato educativo, portanto pedagógico. Eles se diferenciam fundamentalmente nesse ponto. No Estágio obrigatório as estudantes devem se concentrar exclusivamente no processo de aprendizagem. No não obrigatório, as estudantes recebem tipos de

auxílio (como bolsa e vale transporte), a critério da instituição contratante e irão focar a sua atenção no desenvolvimento de atividades estabelecidas pela instituição. No Art. 2º e seus respectivos parágrafos a Lei 11.788/2008, estabelece o Estágio Curricular como obrigatório é definido no projeto de curso. Enquanto que o não obrigatório é opcional, podendo ter a sua carga horária acrescida à carga horária do estágio obrigatório.

Destaco também que, segundo as Diretrizes, o estágio no Curso de Pedagogia deve contemplar também a Educação de Jovens e Adultos, isso dentro de um conjunto de outros possíveis estágios que o/a estudante deverá cumprir, de acordo com a proposta curricular que a Instituição tenha do curso. Ainda de acordo com a legislação que orienta todo o processo de estágio nas instituições tanto formadoras quanto concedentes do estágio, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 no seu Art. 1º, define e esclarece as finalidades do estágio.

O Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

A carga horária para o Estágio Supervisionado conforme Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, Art. 13, § 1º, Inciso II, “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição”. Instituições de Ensino organizam esse tempo normalmente em: Estágio em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Ambientes não Escolares e Gestão Escolar, contemplando assim o que orientam as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, Art. 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Sendo o Estágio realizado ao longo de quatro semestres, significa que as estudantes terão que repetir a produção dos instrumentos anteriormente citados, até a conclusão de todas as etapas do Estágio e caso elas não concluam essas etapas não poderão colar grau, ficando sem concluir o período de graduação. O Estágio Curricular é etapa obrigatória, de acordo com a Lei nº 11.788/2008, Artigo 2º § 1º: “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”. (BRASIL 2008).

A referida Lei no Art. 3º, inciso IIº, também trata de um conjunto de documentos que são de responsabilidades tanto do/a estudante em estágio quanto da instituição formadora e estabelece a obrigatoriedade da “celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino”. (BRASIL, 2008). Isso para que esse processo não se configure numa relação de trabalho, quanto como garantia do cumprimento e legalidade do Estágio pelas partes envolvidas. A referida Lei é incisiva quanto a isso, pois as exigências ficam mais explícitas no Artigo 7º, quando dispõe das obrigações das instituições de ensino.

I - celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

IV - exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;

VI - elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

Parágrafo único. O plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes a que se refere o inciso II do caput do Art. 3º desta Lei, será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante. (BRASIL, 2008).

Outro equívoco que se comete, é a ideia de separação entre teoria e prática, como se fossem duas “coisas” que acontecem independentemente. “O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição a teoria”. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 33). Dando ao estágio o lugar exclusivamente da prática. Como se esse momento não fosse

fundamentado por um aporte teórico. No entendimento de Ponte e D'Ávila, (2014, p. 51), “é preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só – teoria e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidades profissionais”.

De acordo com Pimenta e Lima (2011), essa situação ambígua que aparece no processo de formação, também se impõe na vida profissional do educador, cujo entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática fique, às vezes nebuloso, confuso. O momento de estudo em sala de aula dos cursos é um tempo pedagógico onde a prática não está dissociada da teoria e sim refletida, discutida, problematizada, juntamente com as diversas disciplinas que compõem a proposta curricular do curso.

Também, de acordo com Pimenta e Lima, “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 35). Conforme as autoras, a partir da ação observacional pode ocorrer uma imitação e uma conseqüente reelaboração do observado e neste caso podemos ter a prática como imitação de modelo.

Ainda para as autoras, “o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias”. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 36). Nesse caso, para as autoras as habilidades precisam ser desenvolvidas, exercitadas. O estágio supervisionado é destinado às aprendizagens no futuro campo de atuação profissional, que é também a escola, devendo ser acompanhado e orientado por profissionais tanto da instituição formadora quanto concedente.

Entendo mesmo que, realizar um estágio é algo desafiador porque implica em uma reorganização tanto pessoal quanto acadêmica por parte do/a estudante em estágio e também na rotina da instituição concedente do estágio. Essas instituições precisam se preparar para receber, acolher e contribuir para a aprendizagem do/a estudante em estágio. O estágio supervisionado, fundamentalmente, é caracterizado por relações entre pessoas e entre instituições. Entre pessoas são professores/as formadores/as, professore/as regentes das turmas onde ocorrerá o estágio,

estudantes em estágio, demais estudantes e profissionais da instituição concedente do estágio.

Acrescento que nesse processo de formação no curso de Pedagogia, não acontece apenas em sala aula, na construção de uma tão falada base teórica e que os/as estudantes que ingressam nesse curso de formação de professores devem desde o início entrar em contato, visitar, observar instituições escolares problematizando com os conhecimentos que estão sendo construídos em sala de aula, nas suas leituras e não ficar esperando o tempo do estágio chegar, porque talvez, especificamente, o estágio na Educação de Jovens e Adultos não aconteça. O estágio supervisionado é uma etapa fundamentalmente importante no processo de formação dos/das estudantes.

O caminho²⁹

*Quem me dera saber o caminho.
Percorrer lonjuras
Sem medo de me perder.
Me perder na trilha,
Me perder de mim,
Me perder dos outros,
Me perder dos jovens,
Dos adultos e dos idosos também.
Perdido,
A quem iria contar minhas histórias?
Histórias de vida de quem caminha,
De quem procura.
Histórias si.*

DB Silva

4 CAPÍTULO III - “AS SETAS DO CAMINHO:”³⁰ PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO, CAMINHANDO NAS VEREDAS DA PESQUISA.

Neste capítulo, a partir do ponto de partida: desenhando a trilha, traçarei o desenho metodológico, explicando o porquê da escolha por narrativas (auto)biográficas, dos dispositivos, das técnicas de produção das informações (o método, a pesquisa qualitativa, o lócus, as colaboradoras, as técnicas das pesquisa) e a análise das informações.

²⁹ Poesia intitulada O caminho, de nossa autoria. Julho de 2018.

³⁰ A escolha do título desse capítulo foi inspirado no livro de Jussara Hoffmann, Avaliar para promover; as setas do caminho. Nesse livro ela trata da avaliação e para isso usa como pano de fundo para discutir a temática a viagem que ela fez com seu esposo, o Caminho de Santiago de Compostela, o percurso que vai da França para a Espanha.

4.1 PONTO DE PARTIDA: DESENHANDO A TRILHA.

“Quando seguimos as setas, o desconhecido e o inesperado não assustam mais, se tem a confiança de que elas nos manterão no rumo certo”. (HOFFMANN, 2009, p. 14).

As setas de Hoffmann assumem aqui o sentido do método e das técnicas que comporão o corpo metodológico do estudo. Elas serão fundamentais para me guiar, tanto facilitando a minha caminhada como pesquisador, na captura das informações que serão produzidas ao longo do processo em busca da verdade. Para Macedo (2009),

A pesquisa é um campo da práxis social, como tal deve satisfação à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana”. (p. 83).

Assim, a escolha metodológica, inicialmente é mais um rabisco do que propriamente o desenho definitivo, embora com as devidas sinalizações, as “setas”, que marcarão o início da trajetória. Também não tem porque ter uma pressa exagerada para se chegar logo, terminar logo a jornada, o estudo, sem ter aproveitado o tempo com os andarilhos que também caminharão comigo: os teóricos, as estudantes parceiras da pesquisa, os amigos e amigas, os/as colegas do mestrado e a orientadora. Enfim, todos e todas que poderei encontrar na jornada. Para Hoffmann (2009, p. 38), “não somos nós que estabelecemos o tempo de fazer o caminho, mas é o próprio que define o tempo que levaremos para percorrê-lo”.

Desenhar um caminho, um mapa para servir-me de guia nessa jornada da pesquisa, é preciso! Caminhar é, contudo, impreciso! Não há precisão ao caminhar, mas o mapa será nessa jornada um instrumento valioso. Os lugares estão definidos, apesar de alguns me serem desconhecidos. Assim me preparar para entrar em cena exigiu de mim conhecimento dessa realidade. (SOUSA, 2015, p. 42).

O momento é de muitas incertezas, mesmo sabendo que há um caminho a ser percorrido, um percurso a seguir, com setas, com sinalizações. Santiago está logo ali, mas até chegar, terei que subir e descer montanhas, atravessar rios caudalosos e cruzar a floresta da solidão. O pesquisador produz a sua história solitariamente.

Mesmo tendo em mente que existe a companhia de outros peregrinos, os/as colegas, os/as professores/as, os/as parceiras da pesquisa, os teóricos, etc. Nada, apenas solidão. Estou aqui, sozinho, escrevendo e (des)crevendo³¹. Todos e todas estão em algum lugar, o lugar dos ausentes.

Às vezes, não há um fluir das ideias, é um travamento angustiante. Bom seria se fosse como as águas das chuvas quando caem no chão seco do sertão. Me vem à mente

A busca das ideias é semelhante ao trabalho do mineiro que estrai o carvão nas galerias. Feita a escavação mental, esperar que os pensamentos aflores: eles vêm como chuva, ora de vez, ora aos pingos. Contudo, chegam sempre desordenados. Apará-los, recolhê-los, juntá-los e anotá-los tal como surgem é “a arte de inventariar o capital de noções úteis que trazemos sempre, implicitamente, em nós mesmos”, afirma Ducassé. “Antes de escrever, aprenda a pensar”, já dizia Boileau. (BOAVENTURA, 2007, p. 12).

Lembro quando estava na zona rural, na roça do Pimpão, naquela manhã em que a chuva caiu caprichosamente no sertão. Ouço o barulho da chuva no telhado, os respingos da chuva, os cheiros, do chão sendo molhado, da lenha queimando no fogo, do café cozinhando no fogão a lenha, que estalando vai se rendendo ao fogo. Ouço o correr fervilhante das águas no telhado da casa, no chão do terreiro, seguindo caminhos, abrindo cursos e depois se espalhando pela terra, pelo mato, alagando tudo, como uma manto de fertilidade. A escrita também deveria ser assim, como a água da chuva desenhando seu caminho na terra árida e dura do sertão.

Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida. Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo. Envolve, exige exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto verdadeiro, aquele que "o homem escreve com o seu próprio sangue". (WEFFORT, 2011).

Essas reflexões só me fazem acreditar mais no processo, que o rabisco vai se firmando como desenho, que o percurso metodológico vai se formando e todas as setas terão feito sentido. Pois, a construção da metodologia de um trabalho científico

³¹ Desfazendo o que foi escrito.

não é somente uma fase obrigatória, ela é fundamental para desenhar os caminhos que serão trilhados, e que os objetivos do estudo sejam alcançados.

Ao dobrar uma das muitas curvas da trilha, “as setas” podem não estar lá, não serem visíveis ou legíveis, ou até, não serem compreensíveis. Então, será possível perceber o quanto foi marcante essa etapa de reflexão. Para Weffort, (2011), “não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade”. Então, “as setas”, o tracejado inseguro que marcava os contornos do caminho, se mostrarão firme, forte para dar segurança e também suave e colorido, para dar beleza à caminhada e à ação metodológica.

4.2 OS DISPOSITIVOS DA PESQUISA.

O processo de estudo para a produção das informações é pensado para um processo multirreferencial, que possibilite o diálogo com ambientes, tempos, territórios, textos, colaboradores/as, através de textos, olhares, falas, gestos, movimentos e acenos subjetivos.

O estudo exploratório é componente obrigatório de toda pesquisa, “que trata-se da fase inicial da pesquisa; buscando o levantamento bibliográfico sobre o tema, com o propósito de identificar informações e subsídios para a definição dos objetivos, determinação do problema e definição dos tópicos do referencial teórico”. (MICHEL 2009, p. 40). Embora ele possa aparecer como um primeiro acontecimento da pesquisa, confesso que no meu caso, não sei identificar. Quando me percebi fazendo esse levantamento, já era com base em leituras e outras escolhas teóricas. Ele vai se estendendo e me parece que estará presente até as últimas linhas da dissertação.

A observação, como outro dispositivo, é um momento marcante de olhar atentamente para o outro, para o mundo, para si. “É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas”. (LUDKE e ANDRÉ, 2015, p. 29). Ao que, no entendimento de Weffort (2011), “observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem

encontro marcado”. Portanto, a minha opção foi por uma observação direta, dos/as colaboradores/as, tanto nos momentos de aulas comigo, em suas falas e participações, quanto em momentos dos estágios.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE e ANDRÉ, 2015, p. 31).

Ao que corrobora Michel, “a observação direta pode ser intensiva (quando envolve o contato direto com a fonte)”. (2009, p. 66). No meu caso, esse contato com as colaboradoras da pesquisa sendo quase que diariamente, em salas de aula. LUDKE e ANDRÉ (2015), lembram ainda que, “isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “como” observar”. (p. 29-30).

No processo de observação, compreendi que seria interessante incluir um questionário³² antes das entrevistas³³. Com a intenção de entender melhor os processos de vida das estudantes e a relação com o curso de Pedagogia e os Estágios. Para Michel, “o questionário é um formulário, previamente construído, constituído por uma série ordenada de perguntas em campos fechados e abertos, que devem ser respondidos por escrito e sem a presença do entrevistador”. (2009, p. 71-72).

Por fim, o uso das entrevistas narrativas, por entender ser preciso ouvir as falas das estudantes, a fim de conhecer melhor as condições de realização do estágio em seus aspectos mais subjetivos. “[...] a entrevista narrativa nasce do contar e escutar a história. A utilização das entrevistas narrativas parte do pressuposto de que toda experiência tem subjacente a ela uma dimensão social”. (PINHO E RIBEIRO, 2018, p. 132). Para Gil é “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico” (2008, p. 128). E, na

³² Os modelos dos questionários se encontram no apêndice, tanto o que foi realizado com as professoras quanto o que foi realizado com as estudantes.

³³ Que segue o modelo no apêndice. Um roteiro constituído de quatro questões.

compreensão de Delory-Momberger (2012, p. 526), “a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento de sua existência e de sua experiência”.

Esse momento, a entrevista, vai possibilitar um diálogo mais próximo com as colaboradoras da minha pesquisa e assim, poder capturar melhor as impressões que tiveram ao longo do Estágio Supervisionado: o que fizeram, como fizeram, como se sentiram, as (trans)formações que foram possíveis ao longo de todo processo. Corroborando com Michel (2009, 68), será um “encontro entre pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”. Assim, o pesquisador “estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado”, podendo “[...] observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições [...]. (GOLDEMBERG, 2015, p. 95).

Todavia, o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

Buscando encontrar o desenho perfeito não posso perder de vista também que o pesquisador é aquele que percebe a si mesmo e a realidade da caminhada em que está inserido. Os dispositivos, “as setas” que serão utilizadas nessa pesquisa possibilitarão encontrar as respostas à questão do estudo. Daí, a escolha pela pesquisa (auto)biográfica, que para Pinho e Ribeiro, “no âmbito das decisões metodológicas da pesquisa (auto)biográfica, dizer o que se vai fazer, por que, para que, com e com quem, coloca o pesquisador de frente para o espelho”. (2018, p.127). Pois, são as histórias de vida, tanto minha como professor e pesquisador, quanto dos/as colaboradores/as da pesquisa que serão contadas, analisadas e refletidas. Para Passeggi, Souza e Vicentini, (2011, p. 371), “conhecer, ouvir, ler a vida do outro e de si, é um modo de formação”, *de autoformação*. Ainda para o/as autor/as,

[...], não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o

processo de biografização. (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 371).

Para Josso (2010, p. 40), “narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios do conhecimento ao longo de uma vida”. Ainda sobre a escolha das narrativas, é que elas foram as fontes primeiras de inspiração para a escolha do objeto de estudo, assim como foram provocadoras de indagações que norteavam a minha prática como professor e orientador do Estágio Curricular Supervisionado. Elas estão presentes nos textos orais das estudantes, quando socializavam suas experiências, quanto nos textos escritos, nos relatórios de estágios e nos TCCs³⁴ por elas produzidos. Também, no entendimento de Delory-Momberger,

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”. (2012, p. 524).

A ação de contar histórias, narrar a vida, está presente em todas as sociedades, principalmente aquelas que priorizam a tradição oral. A narrativa faz parte da história da humanidade. Evidentemente os povos se utilizaram das mais diversas formas para contar e registrar o seu tempo. Estou me referindo aos primeiros registros encontrados nas cavernas, mais conhecidos como desenhos rupestres. Esses registros retratam o modo de vida dessas civilizações e o seu contexto cotidiano: os animais, as danças, as manifestações religiosas, etc. São seres, intencionalmente, narrando, ao seu modo, as histórias de si. Entendo também, que o intérprete de uma narrativa não se deixa fora dela, ele acrescenta-se a ela através de suas intenções ao registrar as suas impressões. Nesse sentido,

[...] pesquisa (auto)biográfica em educação aposta na interpretação dos que constroem/vivem a história”. Seus princípios epistemológicos se inscrevem, portanto, em abordagens qualitativas, que reconhecem as margens de resistência do sujeito e admitem que no ato de narrar sua história as instabilidades e incertezas se tornam experiências refletidas (SOUZA e PASSEGGI, 2011, p. 328).

³⁴ Trabalhos de Conclusão de Curso, que também poderão fazer parte do conjunto de documentos que poderão ser vistos quando da análise das informações.

Apesar das controvérsias e questionamentos quanto a pesquisa (auto)biográfica, como sinaliza Ferrarotti (2010, p.36), “o método biográfico situa-se numa encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem”. Assim como para Nóvoa e Finger,

O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distingue, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. O método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação dos subprocessos que o compõem. (2010, p. 23).

As discussões quanto aos procedimentos e as abordagens metodológicas adotados pelos pesquisadores, para narrarem as histórias de vida me parece que vai longe e não é objeto de estudo aqui. Pois “cada narrativa é irrepetível, é um acontecimento único, como o tempo.” (PINHO e RIBEIRO, 2018, p.130). Nesse sentido, concordo o esclarecimento de Souza,

Classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização. Evidenciamos, com base em Queiroz (1988), que a abordagem biográfica tanto é método, uma vez que adquiriu, em seu processo de consolidação, vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, na formulação de várias propostas de maneiras diferenciadas para sua utilização. (2007, p. 67).

Sendo assim, a narrativa (auto)biográfica foi a minha escolha para esse estudo, mesmo porque serei parte integrante como sujeito pesquisador e sujeito aprendente. “[...] a escolha da metodologia encerra um conjunto de fios visíveis e invisíveis, os quais costuram histórias de vida do pesquisador”. (PINHO e RIBEIRO, 2018, p.127).

Entendo também, que a escrita (auto)biográfica é uma forma de escrever sobre um determinado contexto, uma situação de vida. É sempre uma representação, um recontar, um reconstruir muito particular de um determinado sujeito, sobre uma determinada situação. Mas, “assumir a narrativa (auto)biográfica, como metodologia, requer alguns cuidados. A narrativa sofre a influência do contexto em que ocorre, do lugar social que o sujeito ocupa quando narra, para

quem narra, em que circunstâncias, com que objetivos”. (PINHO e RIBEIRO, 2018, p.130). E, para Pimenta e Lima (2011, p. 135), “as narrativas constituem uma opção metodológica de estudo e de pesquisa”.

4.3 UMA PESQUISA QUALITATIVA, O LÓCUS E AS COLABORADORAS

Nessa perspectiva, se faz também a opção por uma abordagem qualitativa, que para Michel (2009, p. 36), “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre pesquisador e o objeto de estudo.” “Há necessariamente na pesquisa qualitativa o desenvolvimento de meios descritivos que favorecem a apreensão das qualidades dos conjuntos-objetos fenomenais investigados. (GALEFFI, 2009, p. 32). Daí a importância da escolha de uma pesquisa social qualitativa. O que não quer dizer, que eu não esteja preocupado com as escolhas que devo fazer quanto às técnicas que farei uso, de forma que possa atingir os objetivos desejados. E, acrescenta Galeff,

A qualificação de uma pesquisa qualitativa, então, depende de muitos fatores para poder alcançar o reconhecimento de seu rigor metodológico. E rigor é uma expressão sempre problemática, porque indica imediatamente a rigidez necessária para que algo possa se sustentar e consistir, durar e permanecer idêntico a si mesmo em sua forma. (2009, p. 38).

A rigor, o autor citado, vai lembrar que qualquer organismo que se paute por uma rigidez absoluta, por uma rigidez absurda do rigor, corre o sério de se espatifar, esfarelar-se. Ao que ele acrescenta: “desse modo, pensar rigorosamente o rigor na pesquisa qualitativa é compreender sua contrapartida complementar: a flexibilidade”. (GALEFF, 2009, p. 38). E, para Macedo,

Neste movimento, as pesquisas qualitativas miram com interesse e disponibilidade para experimentar a aventura pensada da multirreferencialidade e da intercrítica, refinando a cada experiência sócio-epistemológica conquistada o rigor outro que deseja afirmar em praticando uma política de conhecimento relacional. Pertencimento e afirmação estão aí como valores que produzem no mundo as trilhas do novo rigor. (2009, p. 82-83).

Realizar uma pesquisa qualitativa no sentido que o autor referido sinaliza, me coloca uma enorme responsabilidade, como professor e pesquisador, em um

contexto acadêmico onde os *fazer*s se apresentam de forma tão aligeirada. Portanto rigor e criticidade, serão objetivos perseguidos ao longo de todo processo da pesquisa.

Essa pesquisa tem como *l*ocus uma faculdade particular³⁵, situada na região metropolitana de Salvador, recebendo estudantes do município em que está instalada, como também de outros municípios do seu entorno e também de Salvador. A Instituio se caracteriza por ofertar cursos para estudantes que, na sua maioria, são pessoas adultas, trabalhadores/as, especificamente as turmas do turno noturno.

O curso de Licenciatura Pedagogia também tem essa característica, acrescenta-se a isso o fato de que a maioria dos estudantes pertencem ao gnero feminino. Nas turmas em que eu lecionava, não havia a presença do gnero masculino. Por isso, a partir de desse ponto do texto farei uso apenas do gnero feminino para me referir às colaboradoras da pesquisa.

As colaboradoras são estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e, inicialmente, um grupo composto por aproximadamente vinte e duas estudantes. Pensando no rigor outro (MACÊDO, GELEFF e PIMENTEL, 2009), alguns motivos determinaram a minha escolha pelo *l*ocus e pelas colaboradoras: primeiro, como professor na instituio em várias disciplinas; segundo, as colaboradoras terem sido minhas estudantes em várias etapas e disciplinas do curso, inclusive na disciplina de Educao e Jovens e Adultos; terceiro, por suas histórias de vida e a relao com a modalidade de ensino Educao de Jovens e Adultos; quarto, terem a inteno de produzir seus Trabalhos de Conclusão de Curso com temas voltados para a Educao de Jovens e Adultos. Serão essas estudantes que me contarão, falarão de seus processos formativos, de suas experiências formadoras no Estágio Supervisionado. Para Josso, “o conceito de experiência formadora implica uma articulao conscientemente elaborada entre atividade, articulao, afetividade e ideao”. (2010, p. 48).

Falar das próprias experiências formadoras, , pois, de certas maneira, contar de si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que  vivido na

³⁵ A escolha pela faculdade particular se foi em funo de ser professor no curso de Licenciatura em Pedagogia e ouvir constantemente as narrativas das estudantes em relao ao estágio.

continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que nesse continuum temporal, algumas vivências tem intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairmos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2010, p. 47-48).

Ao narrar minha trajetória de vida, vou tomando consciência do quanto ela foi importante, o percurso, as trilhas, as primeiras aproximações com o objeto de pesquisa. Como esquecer os momentos de angústia, quando parecia que não ia dar em nada? Como esquecer os encontros, os desencontros comigo mesmo? As perdas, amigos e parentes, que me marcaram muito com suas partidas.

Ao mesmo tempo, percebo que tudo isso faz parte das experiências de vida, experiências formativas. Essa narrativa também é essencial para que eu também compreenda a dimensão pessoal e profissional da minha formação, da construção da minha identidade docente.

As tensões desse processo me possibilitam o contato com as minhas singularidades, com as dinâmicas socioculturais com que troco experiências, com as escolhas e desejos que foram sendo vividos ao longo dessa minha vida.

4.4 A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E OS ASPECTOS ÉTICOS.

Estou para concluir o colorido do desenho. Os objetivos específicos foram propostos, a abordagem metodológica definida e as técnicas para a produção das informações escolhidas, a análise das informações. “São diversas as possibilidades de análise com fontes narrativas, (auto)biográficas, memoriais e com escritas em processo de formação”. (SOUZA, 2104, p. 42). Para Pinho e Ribeiro, (2018, p.133), “a análise de uma narrativa (auto)biográfica tem por finalidade fazer emergir informações e significações nela presentes”. O traçado metodológico exige agora uma forma de interpretar as informações que foram sendo produzidas no processo da pesquisa, das observações, dos questionários e especificamente das entrevistas narrativas (auto)biográficas.

A análise da narrativa (auto)biográfica constitui-se essencialmente numa situação comunicativa que, para alcançar o entendimento mútuo, depende de várias atividades comunicativas: o informante

deve contar sua história de vida; descrever situações de vida e argumentar sobre problemas significativos e recorrentes, em sua vida, e com ele/ela se relaciona(ou) com isso. O pesquisador, ao trabalhar sobre o material comunicativo, também se torna, ele mesmo, mais um interlocutor, integrando o circuito dialógico da produção de conhecimento. (PINHO e RIBEIRO, 2018, p.133).

A análise das informações será procedida com base na técnica interpretativa-compreensiva sistematizada, que segundo Souza (2014):

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014. p. 43).

Utilizarei a divisão dos tempos de pesquisa sugerida pelo autor. Na pré-análise, Tempo I, segundo Souza, “faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos revelados pelos sujeitos”. (2014, p. 44). Portanto, mapearei os perfis sócio biográficos do grupo de colaboradoras participantes da pesquisa, articulando o perfil sócio biográfico com as narrativas, com objetivo de construir o perfil dos indivíduos pesquisados. Nessa fase, poderão emergir aspectos socioeconômicos, culturais, gêneros, faixa etária, raça, contexto familiar e formação.

Na sequência, o “Tempo II, leitura temática ou unidade de análise temática/descritiva” (SOUZA, 2014, p. 44), que ainda segundo o autor “possibilita a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes”. “Tempo III, Leitura interpretativa-compreensiva do corpus”. (SOUZA, 2014, p. 44). Relaciona-se a todo o processo de análise das narrativas, pois a análise interpretativa-compreensiva exige constantes leituras e releituras, para o agrupamento das unidades de análise temática das narrativas. Possibilitará identificar e agrupar as regularidades expostas nas histórias e experiências de vida das colaboradoras em seu processo de realização do Estágio Supervisionado, etapa da formação da profissão professor, para a Educação de Jovens e Adultos.

Penso também, que essa articulação se dará desde o início da análise, a partir das informações produzidas na fase exploratória, já que as releituras das narrativas são indispensáveis para que haja a percepção das subjetividades dos relatos. Para Pinho e Ribeiro (2018, p.133), “a análise de uma narrativa (auto)biográfica tem por finalidade fazer emergir informações nela presentes”. É o rabisco se fazendo desenho metodológico, à medida que vai sendo desenhado e redesenhado.

No que se refere aos aspectos éticos que envolvem toda pesquisa científica quanto às informações produzidas para análise, vou proteger tanto o lócus quanto as colaboradoras participantes, obedecendo à Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 que trata das normas relativas às pesquisas em seres humanos no campo das Ciências Humanas e Sociais. Para isso vou submeter o projeto ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

4.4.1 A produção das informações para análise.

O processo de análise se inicia a partir do desenho pretendido para o caminho metodológico, com as primeiras informações produzidas nas observações e nos questionários distribuídos para as professoras regentes das salas de aulas onde as estagiárias realizavam seus Estágios. Buscando encontrar o traço perfeito não posso perder de vista também que o pesquisador é aquele que percebe a si mesmo e a realidade da caminhada em que está inserido.

As observações aconteceram assistematicamente durante aulas das colaboradoras comigo e também quando as visitava em suas atividades de estágio. E elas irão surgir na tecitura do texto, quando assim forem provocadas.

Os questionários estarão presentes logo no início das análises, pois o objetivo destes era produzir informações para uma antecipação compreensiva dos ambientes (Instituições concernentes do estágio em EJA) e de outros atores (professores/as, Diretores/as e Coordenadores/as), que embora coadjuvantes na pesquisa, suas referências serão importantes para o entendimento das relações estabelecidas entre estas, as estagiárias e os ambientes em que elas realizavam o estágio. Até porque, como afirmam Pinho e Ribeiro (2018,) citando Bouilloud (2009), “a entrevista

narrativa, na perspectiva da coleta de dados, é incompleta, como todo instrumento de coleta de dados [...]” (p.132).

Para Souza (2014, p. 42), “são diversas as possibilidades de análise com fontes narrativas, (auto)biográficas, memoriais e com escritas em processo de formação”. As informações produzidas a partir do campo da pesquisa (observação, questionários e entrevista), dialogarão entre si, mas mantendo o *corpus* das narrativas (auto)biográficas como a principal fonte para as análises. O que não despreza e nem atropela a “divisão dos tempos” (Tempo I, Tempo II e Tempo III), proposto por Souza (2014) por mim escolhido e descrito na metodologia. Ainda como afirma Souza (2014),

Desta forma, narrativas (auto)biográficas construídas e recolhidas em processo de pesquisa e/ou em práticas de investigação-formação, configuram-se como corpus de análise, por considerar a subjetividade das fontes, seu valor heurístico e a análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996) implicada nas trajetórias de vida, bem como pela implicação e importância que tem a narrativa em contexto de pesquisas, a partir da fenomenologia das experiências. (p. 43).

O questionário destinado às estudantes era para compreender o que elas realmente sabiam sobre o Estágio Supervisionado. Entendi que era importante acontecer para identificar o perfil sócio-gráfico das estagiárias, o que elas efetivamente sabiam sobre o estágio supervisionado e também para me orientar na elaboração do roteiro das entrevistas.

Outro questionário para os/as professores/as regentes nas salas onde as estudantes estagiavam, com o objetivo de conhecer esses/as profissionais que estavam recebendo as estagiárias: o perfil sócio-gráfico, a formação, a compreensão do que era ser professor/a da Educação de Jovens e Adultos. Pois, as estudantes, sempre falavam de uma relação difícil com os/as professor/as regentes e que, na maioria das vezes, eram desestimuladas no que diz respeito em seguir a profissão professor/a.

Embora os questionários para os/as professor/as regentes tenham sido elaborados por mim, responsabilizei as estudantes por distribuir e recolhê-los. Para mim era importante que elas mesmas estabelecessem essa interlocução com seus/suas futuros/as colegas de profissão.

Entendemos que a aprendizagem de uma profissão pode acontecer em três dimensões: a aproximação do estagiário com os profissionais da educação e com o exercício do magistério, o resgate das experiências significativas de memória docente dos próprios estagiários e pela literatura pedagógica a respeito da formação do educador. (LIMA, 2012, p. 72).

O questionário destinado às estagiárias era composto de doze questões, abertas e fechadas, com alternativas (SIM ou NÃO) e (SIM, ALGUMAS VEZES e NÃO). O questionário das professoras era composto por nove questões abertas e fechadas, sendo doze questionários para as estudantes e também doze questionários para as professoras. Para Lima (2012),

Conhecer a profissão e seus profissionais aproxima-nos do magistério, levando-nos a perceber as possibilidades e limites do trabalho desenvolvido pelos professores na realidade do cotidiano escolar. O Estágio Supervisionado pode ser espaço e o estudo da memória docente, um dos instrumentos de formação. (2012, p. 72).

Acredito também que essa estreita aproximação das estudantes estagiárias com as professoras regentes não aconteça apenas com as condições desestimulantes da profissão professor/a, o que existe em toda e qualquer outra profissão. Mas, como um significativo momento de se refletir a formação e a construção da identidade profissional.

É fundamental que o estagiário compreenda os delineamentos da formação que ali acontece, para descobrir as possibilidades de uma ação dialógica capaz de permear a teia de relações que acontecem entre a escola recebedora e os estagiários”. (LIMA, p. 65).

A minha preferência para que elas mesmas entregassem os questionários era também no sentido que elas participassem ativamente do processo de pesquisa, compreendendo-se pesquisadoras. Aproveitar a relação de cumplicidade (se é que existia) estabelecida entre as estagiárias e seus/suas futuros/as colegas de profissão. Enfatizando as palavras de Freire (1996), era importante que elas compreendessem que na nossa profissão “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p. 29) e, corroborando com Lima,

Trabalhar ensino com pesquisa no Estágio Supervisionado é um desafio. Para tanto, é preciso que este componente curricular seja

um espaço de intervenção/reflexão, é preciso levar em consideração a consistência teórica, a produção do conhecimento, a relação teoria/prática, a docência, e a pesquisa. Dessa forma, reafirmamos o compromisso com a formação docente pautada nos princípios da pedagogia dialética e nas posturas críticas e reflexivas. (LIMA, 2012, p. 52).

Foi ouvindo e observando o movimento de angústias e reclamações, buscando entender o motivo para tanto desengano com relação ao Estágio Supervisionado, especificamente, na modalidade de Educação e Adultos que resolvi distribuir dois questionários, tanto para estudantes quanto para as professoras regentes das turmas onde as estudantes estagiavam.

No momento da entrega dos questionários conversei com as estudantes, sobre a importância do estudo tanto para mim como pesquisador, quanto para a academia e que ao final da pesquisa o estudo ficaria disponível para quem desejasse conhecer os resultados.

Orientei cuidadosamente, como elas deveriam abordar e entregar os questionários aos/as professores/as. Mesmo porque, a vida corrida desses/as profissionais, muitas vezes tendo que cumprir dois ou até três turnos na atividade educativa, os coloca distantes desse tempo de parar o movimento cotidiano, para reflexivamente responder questionários. Para Dantas e Cardoso (2019),

[...] compreendemos por reflexão como ato do sujeito se autoquestionar a partir de suas experiências ou do contexto a que se encontra envolvido, e fundamentando-se em tal concepção, acreditamos que reconfigura e ressignifica seus conceitos, valores e conhecimentos que serão balizadores em suas práticas, ou seja, terão interferência em seu comportamento, em suas atividades profissionais e em seu meio social. (p. 26).

É muito importante destacarmos esse entendimento de Dantas e Cardoso (2019), porque a realidade cotidiana do/a professora é as vezes muito perverso. Em que as horas passam, os dias passam, os anos passam, a vida passa e eles/elas, imersos na rotina pouco trocam informações, vida, sentimentos.

Por isso, exaltei a importância da parceria com elas e que nós, elas e eu, seríamos os grandes beneficiados desse processo de estudo. Procurei garantir que todas as informações trazidas por elas, tanto na forma oral, escrita e ou gravada,

teriam sigilo total das fontes, pois a pesquisa seria submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

No processo do estudo, fui desenhando e redesenhando o percurso, colorindo a trilha, sinalizando com “setas” (HOFMANN, 2011), que melhor guiariam meus passos. Em muitos momentos desse percurso me angustiei, a incerteza de seguir na caminhada, tive muitas dúvidas, que hoje, entendendo que foram importantíssimas para o meu amadurecimento como mestrando, me dizendo, me autorizando a pensar, a tomar decisões e principalmente, compreender também as dificuldades da caminhada, tanto minha como das estagiárias, minhas colaboradoras, que se dispuseram a narrar para mim suas trajetórias de vida. Corroborando com Moura (2017),

Optar pela abordagem qualitativa de pesquisa, implica em buscar um “rigor outro” (GALEFFI, MACEDO e PIMENTEL, 2009). Qual seja aquele que exatamente por assumir, ética, estética e politicamente a existência irreduzível dos atores sociais e de seus movimentos nas realidades que se apresentam e são compreendidas, interpretadas e representadas por cada um deles, dando-lhes sentido e significado (BERGER e LUCKMANN, 2012). Assim, não deixa, também, de contemplar as diferentes narrativas, interpretando-as em diálogo com as próprias narrativas e interpretações do pesquisador e com o aporte teórico pertinente, componentes do repertório de uma competência política/técnica/ética/estética, que tem em vista os objetivos da pesquisa, no contexto da responsabilidade social da ciência. (p. 80-81).

Não tive dúvidas quanto a esse procedimento e a justeza de sua importância. Ênfase, é uma abordagem (auto)biográfica como opção metodológica e as entrevistas narrativas como um dos dispositivos da pesquisa, me possibilitando assim, um diálogo formativo com estudantes no contexto do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia. Há que também considerar, que nesse processo, existe um ressignificação dos fatos. Para Abrahão (2003), “esse ressignificar os fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória, o estamos fazendo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não. (p. 86).

A entrevista foi realizada numa situação dialógica, com base em apenas três perguntas que fui repetindo para as entrevistadas. Ao mesmo tempo, procurei deixar as entrevistadas a vontade para narrar as suas trajetórias de vida e formação. Iniciei

a entrevista solicitando que as colaboradoras da pesquisa se identificassem e falassem de sua vida, de sua formação, seu percurso pessoal e profissional.

Na segunda questão elas deveriam contar como ocorreu o estágio e quais foram as dificuldades que elas enfrentaram para realizá-lo. A terceira questão eu solicitei que falassem como foi o desenvolvimento e a conclusão do estágio na EJA. Mas, em alguns momentos desse processo, ocorreu a necessidade de complementar a pergunta, de maneira que houvesse um melhor entendimento da resposta. De acordo com Pinho e Ribeiro (2018),

[...] para que os objetivos sejam alcançados, é necessária uma escuta sensível daquilo que está sendo narrado. Se não há perguntas iniciais ou durante a entrevista, elas vão surgindo na cabeça do entrevistador enquanto escuta o que narra. No final, algumas delas podem ser feitas, para elucidar aspectos que não foram contemplados de maneira espontânea pelos sujeitos. (p. 132).

Isso possibilitou a evidência das categorias de análises das narrativas, que estavam sendo suscitadas a partir dos objetivos específicos. Sendo o objetivo geral, **compreender as contribuições do Estágio Supervisionado na formação dos/as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar na condição de professores/as da Educação de Jovens e Adultos** e os objetivos específicos:

- a) **Identificar** as trajetórias de vida e formação de estudantes/estagiárias e a relação com a EJA;
- b) **Analisar** as dificuldades enfrentadas por estudantes/estagiárias no processo de realização do Estágio Supervisionado da EJA;
- c) **Refletir** sobre o estágio realizado pelas estudantes/estagiárias na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, defini as categorias como:

- I - trajetórias de vida e formação,
- II - enfrentamentos e desafios no contexto do estágio;
- III - aprendizagens e conquistas nos contextos do estágio da EJA.

É importante deixar claro também, que não há alteração das narrativas, embora haja uma tentativa de subjetivamente, a partir das entonações das falas, organizar e marcar uma pontuação ao texto.

Amor a mil.

*O futuro ficou para traz!
Sentenciou o Brown.
Está proibido se armar.
Só amar. Só o amor, digo eu.
Está proibido proibir, a liberdade
De ser e de estar.
Ser o que quiser no amor, na paz.
O Haiti não é aqui
E não será aqui não Caetano.
Chega de raaa ta ta ta ta ta ta
O futuro ficou para traz
E quem sabe faz a hora.
Nas marchas, os que marcham
São pauloferianos,
Seguindo a canção.
O Haiti não é aqui e não será.
O raaaa ta ta ta ta ta ta
Nem o Corcovado aguenta mais.
Desarmar sim
(Des)amar, jamais
Amor a mil.
Nas marchas, os que marcham
São paulofrerianos.*

DB Silva

6 CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÕES POSSIVEIS

Neste capítulo, apresentarei e analisarei as informações produzidas através das observações, dos questionários e também das narrativas das estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia no processo de Estágio Supervisionado, que são as colaboradoras da pesquisa. É o rabisco se constituindo em desenho. Redesenharei o traço que foi rabiscado, para assim chegar às conclusões.

5.1 ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES.

Foram doze questionários distribuídos para as professoras e desses foram devolvidos oito respondidos. Os questionários demonstraram ser um grupo composto só por mulheres, historicamente situação muito comum em praticamente todo Sistema Educacional Brasileiro. Seis delas se definiram como negras, uma branca e outra, mestiça.

Trata-se de um grupo composto por professoras, uma predominância feminina e identificando-se como mulheres negras. Todas possuem formação em curso superior e algumas com pós-graduação e até mestrado, com uma faixa etária predominantemente acima de quarenta anos de idade e com mais de dez anos exercendo a profissão. O que demonstra toda uma vida dedicada a contribuir com a formação de outras vidas.

A figura II retrata a faixa etária das professoras. Dos questionários devolvidos (oito), podemos constatar que a maioria, 75%, que corresponde a 6 (seis) das oito professoras estão na faixa acima dos 40 anos de idade.

Figura II – Gráfico referente a faixa etária das professoras regentes do Estágio Supervisionado.



Fonte: informações coletadas pelas estagiárias, junto a professoras em turmas da EJA, 2017.

O gráfico demonstra um grupo de professoras, com uma larga história de vida, com uma vasta experiência de vida-profissão, um possível conhecimento profissional que pode contribuir significativamente com a formação das estagiárias. De acordo com Nóvoa (2002, p. 27), “não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma definição teórica, mas não é apenas teórico; tem uma experiência, mas não é unicamente produto da experiência”. Esse momento do estágio se configura com um instante de vida que possibilita uma infinidade de trocas e de aprendizagens. Para Freire (1996),

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. [...]. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. (p. 72).

Que esse momento de aprendizagens seja construído com alegrias, independente dos problemas e dificuldades que podem permeá-lo. Inquietar-se com Paulo Freire e produzir esperança, negar a desesperança, pois não há lugar para elas em nossas vidas de professores/as, já tão repletas de desafios.

Foi perguntado às professoras qual a formação inicial. No questionário foi colocado a opção de Pedagogia e a opção de outro/qual. Quatro responderam ter se formado em Pedagogia e uma das três, sinalizou que possui pós-graduação em EJA. Duas com Licenciatura em Letras Vernáculas, uma com Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Administração e outra com formação em Ciências Naturais e Mestranda em EJA.

No meu entendimento, é um grupo de professoras com uma formação que pode contemplar as questões voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Licenciadas em Pedagogia, Licenciadas em Letras, Pós-graduada e mestranda em EJA e ou, mesmo sendo Bacharel em Administração, possui Licenciatura em Matemática. Portanto, todas licenciadas e professoras de formação.

Também foi perguntado a quanto tempo estava lecionando na Educação de Jovens e Adultos. Das 8 (oito) professoras, 3 três responderam que tinham entre 1 e três anos e 7 (sete) responderam que estavam lecionando na EJA a mais de 10 (dez) anos. O que demonstra que essas professoras possuem uma experiência

significativa como Educação de Jovens e Adultos, podendo não somente realizar um trabalho de qualidade com essa modalidade de ensino, quanto trocar suas experiências com as estagiárias.

Foi perguntado o que entendiam por Educação de Jovens e Adultos. As professoras (P 1), (P 5) e (P 6), demonstraram em suas respostas compreender uma Educação de Jovens e Adultos para além de uma complementação dos estudos e sim como um segmento da educação possibilite o resgate da cidadania de sujeitos sociais, homens e mulheres, jovens ou adultos, que foram de alguma forma prejudicados em seus processos de escolarização.

Uma educação que tende a favorecer a construção de uma sociedade mais justa, dando oportunidades aqueles que por algum motivo tiveram que abandonar seus estudos. (P 1).

Segmento da educação que oportuniza aos jovens e adultos dar continuidade aos estudos e ou alfabetizar aqueles que não tiveram escolarização na infância. (P 5).

É um segmento de ensino voltado para a realidade educacional de jovens adultos que já passaram da faixa regular de ensino por ter parado de estudar e volta para inclusão na sociedade, a fim de pleitear novas oportunidades de conhecimento e formação profissional. (P 6).

Para cinco das professoras (P 2), (P 3), (P 4), (P 7) e (P 8), está para uma reparação social, um complemento dos estudos que não foram realizados dentro do tempo normal do sistema escolar.

É uma modalidade de ensino que visa possibilitar ao aluno que não conseguiu completar sua escolaridade. (P 2).

É uma modalidade de ensino que visa possibilitar ao aluno não conseguiu completar seus estudos no tempo correto. (P 3).

Educação voltada para pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos no período próprio. (P 4).

É uma possibilidade de alcançar os objetivos que foram interrompidos por algum motivo no período normal de escolarização. (P 7).

É uma possibilidade de alcançar os objetivos que foram interrompidos por algum motivo no período "normal" de escolarização. (P 8).

Para a pergunta se o Projeto Político Pedagógico da escola em que trabalhavam estava em consonância com as necessidades dos estudantes da EJA, três responderam que SIM e cinco que NÃO.

Três professoras que responderam SIM (P 1, P 2 e P 3). Em suas justificativas fica claro haver por parte delas uma urgência em atender às necessidades de aprendizagens dos/as estudantes da EJA em seus amplos aspectos, dentro das condições que se encontram no ambiente escolar.

Pois procuramos da melhor maneira possível atender a realidade dos alunos dentro das condições da instituição que atuamos.” (P 1);

“Visamos atender aos alunos em seus aspectos: pedagógicos, culturais e sociais.” (P 2).

“Visamos atender aos alunos em seus aspectos: pedagógicos, culturais e sociais.” (P 3).

Cinco professoras responderam NÃO. Das cinco, duas (P 7 e P 8), deram respostas parecidas, o que pode nos sugerir estarem na mesma situação e ou, instituição. As outras três (P 4, P 5 e P 6), cada uma explicar a sua situação e entendimento. Para a P 4, há a necessidade de ser atualizado, para a P 5, apesar do PPP ser abrangente, precisa ser específico em relação a EJA e a P 6, o PPP não contempla os estudantes, porque está voltado para os estudantes diurno.

Percebe-se que os atuais PPPs, necessitam ser resignificado, atualizados com novos paradigmas, novos saberes, especialmente os saberes para atuar com equipamentos tecnológicos (computador, blogs, aplicativos, etc.). Precisa-se ofertar e promover espaços de aprendizagens e discussões amplas sobre tecnologias e o mundo do trabalho. Os atuais PPPs, não incluem essas habilidades. (P 4);

A escola ainda está adaptando-as às necessidades dos educandos e as novas demandas sociais. O Projeto Político Pedagógico é abrangente porém a falta de especificidade com a EJA torna-o incoerente. (P 5);

O PPP está muito voltado para o ensino regular diurno e não contempla as necessidades e a realidade dos alunos da EJA. (P 6).

Cada aluno vem com um perfil podendo ou não adquirir os saberes que serão trabalhados no ano letivo. (P 7).

Cada aluno vem com um perfil podendo ou não adquirir os saberes que serão trabalhados no ano. (P 8).

Analisando as respostas percebe-se existir uma compreensão quanto a importância de um Projeto Pedagógico que atenda as reais necessidades dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos é significativa. Demonstra também que as instituições escolares não estão contemplando, pelo menos em seus PPP's a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, entendo que, sem um norte, uma orientação, sem uma proposta pedagógica clara, mesmo com todos os esforços que essas professoras possam empenhar em seus processos de ensino, podem, em um determinado momento, se sentirem como um grupo de pessoas num barco à deriva, com cada uma remando a seu modo e para o lado que entende ser o caminho. Embora essa situação se apresente como uma realidade comum as unidades escolares, Nóvoa (2009), destaca que,

O trabalho em equipa. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de "comunidades de prática", no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (p. 13).

Foi perguntado também se o trabalho que realizam com a Educação de Jovens e Adultos seguiam algum posicionamento teórico específico. Para essa questão me pareceu existir um conjunto de divergência até de desconhecimento quanto a necessidade de ser um embasamento teórico para a prática pedagógica do/a professor/a que trabalha nessa modalidade de ensino.

Não podemos trabalhar em uma linha específica, pois temos que ser sensíveis às experiências, conhecimentos e habilidades que os alunos já possuem e conhecer a realidade desses saberes diretamente ligada ao contexto sócio-cultural de suas vidas. O aluno da EJA não procura só uma educação formal, mas também de socialização. (P 1).

Sim, utilizamos os marcos norteadores estabelecidos pela SMED. Temos as diretrizes e indicadores próprios, conforme a política municipal de educação. (P 4).

Sim. Procuo base nos ideais de Anísio Teixeira e Paulo Freire, nas propostas da escola para a vida e educação libertadora (P 5).

Sim, se deve partir da realidade do aluno, suas necessidades e prioridades, ou seja, coisas acessíveis e papáveis, que nos leve a formação do cidadão para o exercício da cidadania. (P 6).

Mesmo a professora (P 1), respondendo que não se pode trabalhar com uma base teórica específica, eu vejo em sua resposta uma concepção pedagógica preocupada com uma humanização, socialização e libertação dos/as estudantes da EJA. Enquanto que as professoras (P 4), (P 5) e (P 6), respondem que SIM e as suas respostas, no meu entendimento, embasam a resposta dada pela professora (P 1), sendo que cada uma especifica as suas referências pedagógicas. Corroborando com Silva e Costa (2016),

A educação, nessa direção, trabalha no sentido de instrumentalizar as pessoas para entender o mundo, as histórias e os contextos da cultura dos povos, ao mesmo tempo, as emponderam para que se percebam como sujeitos de direitos, no pleno exercício da cidadania ativa. (p. 173).

As professoras (P 2) e (P 3), sem dar maiores detalhes, responderam que trabalhavam com a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (P 2).

Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (P 3).

Enquanto que as professoras (P 7) e (P 8), responderam que não seguiam nenhuma proposta pedagógica. Para Souza, Santos e Macedo (2016, p. 12), “[...], o aluno da Educação de Jovens e Adultos requer do professor uma práxis contextualizada com sua realidade, com suas necessidades, com o seu processo formativo”.

Não. Isso não existe. (P 7).

Não. (P 8).

Para mim, são posicionamentos preocupantes, se as professoras entendem que não existe a necessidade de se ter um embasamento teórico para o desenvolvimento da atividade pedagógica, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, entendo que esse trabalho ficará muito comprometido. O conjunto de respostas das professoras, especificamente das professoras (P 2), (P 3), (P 7 e (P 28), que há uma ausência da concepção pedagógica para a prática na EJA, bem

como o que realmente essa modalidade e seus sujeitos representam. De acordo com Moura (2015), tendo como base as Diretrizes Curriculares de maio de 2000, o trabalho com a EJA deva levar em conta três condições importantíssimas:

A primeira é a função *reparadora*, que resgata o direito à escolarização não consolidada quando criança. Esta deve ser encarada como a oportunidade da presença de jovens e adultos na escola e como uma alternativa prática para as especificidades culturais deste segmento. Segundo este pensamento, a EJA, enquanto uma modalidade da Educação Básica, deve ter um modelo pedagógico próprio, atendendo, desta forma, às necessidades educacionais desse grupo. A segunda é a função *equalizadora*, que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior de acesso aos jovens e adultos cujos determinantes sociais indiquem menos escolarização. Aproveitar experiências de vida e de trabalho que os jovens e adultos trazem é de suma importância para a garantia dessa função. Por fim, a função *qualificadora*, entendida como verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada. Ela descreve a aprendizagem como base para o indivíduo viver em sociedade, participar das redes culturais e sociais. Propõe ajudar o aluno a perceber e a querer uma educação para além do tempo regular da escolarização. O conhecimento deve ser apreendido ao longo da vida. (MOURA, 2015, p. 48-49)

Foi perguntado se o material didático-pedagógico utilizado em sala estava coerente com a realidade dos alunos e como podemos constatar nas respostas das professoras é uma realidade muito diversa e difícil que essas profissionais enfrentam, cotidianamente, no trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos. Para as professoras (P 5 e P 6), são conteúdos com referências do Sudeste e falta contextualizar a regionalidade.

Em partes. Os conteúdos estão baseados na realidade dos Sudeste e faltam referenciais regionais. (P 5).

Em partes. Os conteúdos estão baseados na realidade dos Sudeste e faltam referenciais regionais. (P 6).

Para as professoras (P 7 e P 8), elas realizam o que possível dentro da realidade que se encontram. Embora a professora P 8, tenho respondido SIM, ela tem a mesma resposta da P 7 e sua resposta foi “mais ou menos”.

Fazemos o possível dentro das possibilidades. (P 7)

Mais ou menos, fazendo o possível dentro das possibilidades. (P 8).

Para a professora P 1, a EJA não possui infraestrutura e recursos adequados. A professora P 2, está sempre esperando o melhor para os alunos (laboratório de informática, jogos didáticos, entre outros). A professora P 3, embora tenha assinalado NÃO, em sua resposta ela se corrige dizendo que algumas coisas SIM, mas que no geral precisa de material adequado para a EJA. Para a professora P 4, as propostas de atividades não conseguem atingir a maioria dos estudantes da sala.

Infelizmente a EJA não dispõe de infraestrutura e recursos adequados para uma aprendizagem significativa e voltada para uma formação profissional. Fazemos o possível para a aquisição da realidade. (P 1);

Esperamos sempre o melhor para nossos alunos, materiais que venham a enriquecer, como laboratórios de informática, jogos didáticos, entre outros. (P 2);

Algumas coisas sim, mas no geral precisa de material didático voltado para as necessidades e prioridades desses alunos: textos, livros didáticos e paradidáticos, recursos incentivadores, computadores, etc. (P 3).

Apresentam temas pertinentes com propostas de atividades que não atingem a maioria na classe. (P 4).

Entendo que não ter um material de qualidade e condizente com as necessidades dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos deve dificultar em muito o trabalho dessas professoras. Imagino também o esforço que as mesmas não fazem tanto que suprir essa carência com grandes doses de criatividade na elaboração de um material autoral. No entendimento de Maia, Paz e Dantas (2016),

Para os sujeitos da EJA foram reservadas as condições educacionais pouco adequadas, localizadas normalmente em bairros periféricos; materiais e recursos pouco apropriados às necessidades dos jovens e adultos; metodologias que nem sempre respeitam as suas peculiaridades; ação de professores que não estão capacitados para trabalhar com os sujeitos e que, muitas vezes, aceitam lecionar para a EJA por falta de opção; entre outras. (p. 40).

Foi perguntado também qual é a realidade socioeconômica dos/as estudantes da EJA. Para essa resposta percebemos que todas as professoras apresentaram uma caracterização bastante parecida, se diferenciando em um outro ponto. Para elas os/as estudantes da EJA são oriundos/as de uma realidade muito precária. Pois a maioria não trabalham e quando fazem, ganham pouco; não sabem e são

discriminados por isso; são também donas de casa (atividade doméstica), alguns trabalham no mercado informal (camelôs).

O importante aqui é ver que estes estudantes retornam a escola, retornam aos estudos para conseguirem melhorar a vida. Nesse sentido, estamos em conformidade com Maia, Paz e Dantas (2016), citando Arroyo, “nessa direção, Arroyo (2005^a, p. 29) afirma que “[...] desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência.” (p. 39). É fundamental que os/as professoras da Educação de Jovens e Adultos, saibam, conheçam e entendam a realidade desses/as estudantes, que estão sempre retornando a escola em busca de um sentido para as suas vidas. Para Mota (2015),

Nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontramos uma imensa pluralidade social e cultura. São alunos jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, trabalhadores oriundos de diferentes partes do País e que representam uma diversidade de idéias, necessidades, vivências e objetivos. (p. 37).

No questionário, ainda perguntamos se para trabalhar na e com a Educação de Jovens e Adultos precisaria ter uma formação.

Apenas a professora P 4, respondeu que não, mas em sua resposta sugere uma formação continuada.

Não. Precisa de formação continuada com temas voltados para a Educação de Jovens e Adultos e espaço para trocas de experiências das práticas pedagógicas. (P 4).

As professoras (P 5, P 6, P 7 e P 8), considero que tiveram respostas muito parecidas, pois sugerem que uma especialização é necessária. Embora as professoras P 5 e P 6, foram mais específicas, devendo ser uma especialização em EJA. Resposta que corrobora com a professora P 1, que acrescenta ser especialista pesquisador apaixonado.

Sim. Pelo menos uma especialização em EJA. (P 5).

Sim. Pelo menos uma especialização em EJA. (P 6).

Sim. Especialização é sempre necessária. (P 7).

Sim. Especialização é sempre necessária. (P 8).

Sim. O professor da EJA deve ser um especialista em na EJA, um pesquisador constante e principalmente um apaixonado pelo exercício. (P 1).

Enquanto que a professora P 3, sinaliza que Universidades já oferecem graduação e pós-graduação. A professora P 2, me parece fazer um desabafo, um relato da vida difícil e solitária que o professor vive em busca de alternativas para o seu trabalho com os estudantes, pois cada turma apresenta uma especificidade e nem sempre as formações conseguem contemplar as necessidades.

Sim. Formação em Educação de Jovens e Adultos como já é oferecida em algumas Universidades, como graduação ou pós-graduação. (P 3).

Sim. É uma pena que temos que conviver em busca solitária, pela melhor maneira de produzir junto com os alunos o conhecimento. Pois cada turma tem uma real vivência, e nem sempre as formações correspondem as nossas expectativas, pois as vivências são dos professores e não dos técnicos, mas a luta tem que continuar em busca de uma educação de qualidade. (P 2).

Corroborando com Nóvoa (2009),

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (p. 16).

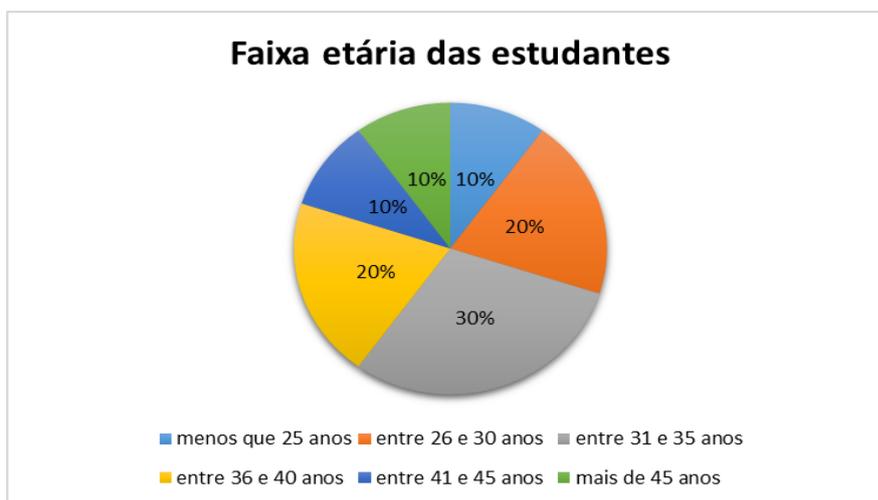
Pelas respostas das professoras ficou claro que elas defendem uma formação específica para o professor/a que trabalha com e na Educação de Jovens e Adultos ou, no mínimo uma formação continuada nessa modalidade de ensino. Assim, pensamos ter formado uma ideia aproximada sobre as professoras regentes das salas da EJA onde as estudantes realizavam o estágio.

Para as estudantes estagiárias distribuí dezoito questionários e desses, dez foram respondidos e devolvidos.

Com o questionário, pude verificar que existe um equilíbrio na faixa etária das estagiárias, com um ligeiro destaque para a faixa etária entre 31 e 35 anos, 30%, com 3 (três) estagiárias. Essas informações revelam que as faixas etárias das estagiárias não ficam distantes das faixas etárias das professoras regentes. O que demonstra o quanto são guerreiras, persistentes. Que apesar das enormes

dificuldades, conseguem conquistar nesse momento de suas vidas uma formação em uma faculdade uma graduação em nível superior.

Figura III – Gráfico referente faixa etária das estudantes colaboradoras da pesquisa



Fonte: Questionário realizado com as estudantes colaboradoras da pesquisa, 2018.

Lembro que durante as aulas, as estagiárias reclamavam que era muito desestimulante realizar os estágios, inclusive desejavam que os estágios nem acontecessem, algumas até desistiram de continuar fazendo o curso de Licenciatura em Pedagogia em função das dificuldades para a realização dos estágios.

Também pude perceber que as reclamações das estagiárias tinham início logo com a documentação para a formalização da parceria entre a Instituição formadora e a concedente do estágio. Elas entendiam que era muita burocracia, excesso de documentos que elas tinham que preencher, tanto para formalizar o início do estágio quanto na conclusão: termo de compromisso, apólice de seguro, relatórios de avaliação, lista de frequência, termo de conclusão e um relatório final produzido por elas no seu processo de estágio, que seria o instrumento de avaliação final da disciplina estágio.

Em relação às reclamações das estagiárias quanto à burocracia para a realização do estágio, bem como a falta de remuneração, não se sustentam. Na verdade, talvez seja necessário ler mais e ter melhores orientações das legislações

pertinentes aos cursos de licenciaturas que fazem, para não se angustiarem sem razão e concluírem satisfatoriamente as etapas de seu processo de formação.

Iniciei o questionário perguntando se as estudantes tinham conhecimento sobre a Legislação que regulamenta o estágio supervisionado. Das dez, nove responderam que sim, que tinham conhecimento sobre a legislação. A princípio isso demonstra que elas estão orientadas quanto à Legislação, inclusive em relação aos instrumentos do Estágio e a tal burocracia que reclamavam existir.

Então, no que diz respeito à burocracia reclamada pelas estagiárias, o que posso perceber, a princípio, é que as Instituições estão cumprindo o que determina a legislação, para evitar transtornos posteriores, quanto à legalidade do Estágio. Embora tenham respondido ter conhecimento da legislação, fica configurado para mim, ser um conhecimento superficial por parte das estudantes estagiárias em relação à legislação que regulamenta a formação do/a licenciado/a em Pedagogia.

Perguntei se nas escolas em que elas desenvolviam ou desenvolvem o estágio havia alguém com formação e experiência profissional, acompanhando e orientando o processo de estágio. Dos dez questionários respondidos e devolvidos duas (20%) responderam que ALGUMAS VEZES. Três (30%), responderam que SIM, sendo que em um dos questionários uma estudante fez uma ressalva que recebeu a visita da professora do estágio supervisionado que fazia o acompanhamento e cinco (50%), responderam NÃO. Isso está demonstrado na Figura II – Profissional acompanhando a estagiária na escola.

Figura IV – Profissional acompanhando a estagiária na escola.



Fonte: Questionário realizado com as estudantes colaboradoras da pesquisa, 2018.

O que o gráfico revela é preocupante. Primeiro, porque confirma o que as estudantes reclamam, que sempre a professora regente se ausenta e elas ficam sozinhas na sala de aula com a turma, como também a instituição formadora não dispensa professores para acompanhar, adequadamente, as estagiárias. Conforme pode-se constatar nas respostas dadas pelas estudantes E-5 e E-10, descritas no Quadro 4 – Dificuldades no Estágio.

Destaco também que a numeração adotada aqui serve apenas para localizar as respostas das estudantes a título de análises e não, necessariamente, as respostas nos diversos quadros que apresento se referem às mesmas estudantes, como também nas falas das narrativas.

Entendo as reclamações das estudantes, principalmente porque sou professor da Disciplina Estágio Supervisionando e as acompanho. A prática do estágio é um momento do processo formativo que elas vivenciam o ambiente de sua futura atuação profissional, se preparando para o mercado de trabalho. Devemos considerar que esse é um momento de troca, em que muitas estudantes se definem pela escolha da profissão, fortalecendo a sua autoestima, construindo sua identidade profissional.

A presença de um outro profissional, experiente, acolhendo, ajudando, passando informações, mostrando os possíveis atalhos para superar dificuldades futuras, contribui significativamente com a formação desse futuro profissional da educação. O acompanhamento da estagiária pela constituição concedente está prevista na Lei do Estágio, Lei nº 11.788/2008, no Artigo 9º, inciso IIIº,

Indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente; (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.788/2008, também faz referência à Instituição formadora/Instituição de Ensino Superior, definindo as obrigações da Instituição formadora com o estagiário, Artigo 7º, inciso III - indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no Estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário; (BRASIL, 2008). No caso da sala de aula, vamos continuar defendendo a importância da presença do/a professor/a regente junto a estagiária.

Essa situação exposta pelas estudantes demonstra também não haver uma preocupação mais segura com o processo de formação dessas futuras professoras. Não se deve deixar esse momento da formação correr solto, sem um acompanhamento mais de perto por um profissional com experiência na profissão, para fazer as devidas intervenções nas práticas de aulas das estudantes. Não basta as Instituições apenas cumprirem a legalidade com o preenchimento da documentação exigida.

Também perguntei se as estudantes realizavam o Estágio em escola da rede pública ou da rede privada. Sete responderam apenas na escola pública e três responderam que os estágios aconteceram nas duas. Isso demonstra uma vivência inicial dessas estudantes com as realidades da escola pública, inclusive a Educação de Jovens e Adultos é oferecida em Instituições públicas. Isso pode demonstrar que há por parte das estudantes uma preferência pela atividade profissional futura em uma Instituição escolar da rede pública.

Perguntei às estudantes se as atividades que desenvolviam ou desenvolvem no Estágio Supervisionado estavam ou estão relacionadas diretamente com a sua formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Para oito delas a resposta foi SIM, enquanto que uma respondeu que NÃO e outra apenas ALGUMAS VEZES. Perguntei também se o Estágio Supervisionado atendeu ou atendia às expectativas em relação à aquisição de novos conhecimentos e experiências para atuar profissionalmente como professora. Para quatro delas a resposta foi NÃO, enquanto que seis responderam que SIM. Percebe-se que de maneira geral as estudantes estavam superficialmente satisfeitas com o processo de formação no contexto do Estágio.

Procurei saber das estudantes em estágio quais dificuldades enfrentaram no processo de realização do estágio e apenas duas responderam não ter enfrentado dificuldades.

Eu não enfrentei nenhuma dificuldade na realização do estágio supervisionado, fui sempre bem recebida na escola, no entanto, é importante destacar que a carga horária de estágio é mínima diante da importância de vivência de uma estudante de pedagogia para adquirir experiência na área. (E-1).

Como eu já conhecia a escola, não tive nenhuma dificuldade. (E-8).

Das oito ressaltantes, quatro relatam a ausência da professora regente acompanhando o processo em sala de aula, recepção dos funcionários da instituição escolar, incluindo direção, resistindo e dificultando o acesso à escola.

A minha maior dificuldade foi com a má aceitação do professor regente em aceitar o estagiário em sua sala, depois uma orientação mais detalhada do professor da faculdade para sabermos como proceder realmente em sala de aula e a adequação dos conteúdos específicos vistos na graduação à realidade da sala de aula. (E-2).

Resistência de alguns diretores de escolas, para acolher e abrir o espaço da escola pública para os estudantes que precisam realizar o estágio. (E-4).

A maior dificuldade é não ter nas escolas uma pessoa específica para atender o estagiário e com isso adentrar uma sala de aula sem que o professor regente tenha uma definição da posição que o estagiário vai realizar. Normalmente o professor regente some achando que o estagiário vai ficar com a turma sem nenhum direcionamento. (E-5).

Um das minhas maiores dificuldades no Estágio Supervisionado foi de encontrar um professor(a) regente que me orientasse em relação a práxis pedagógica pois as demandas da sala de aula eram extensas. A indisciplina dos alunos e sua agitação, espaço físico da escola (os alunos não tinham espaço para o brincar), falta de material para as aulas eram os meus principais desafios. (E-10).

Além da questão de não a presença da professora regente ou de outro professor acompanhando o processo de estágio elas ainda tinham que enfrentar a indisciplina dos estudantes e também a falta de um conhecimento sobre prática de alfabetização de adultos, ampliando as dificuldades de se relacionar com essa modalidade de ensino.

Outras destacaram questões como o horário para a realização do estágio, o medo diante da sala, dificuldades de acesso a escola e descaso, rejeição, abandono e a resistência por parte tanto de futuros/as colegas quanto por parte de Gestores/as das instituições escolares, registro da E-7 e o próprio desconhecimento de quem é mesmo o público da EJA. No entanto, salientam a importância do estágio na modalidade, como é o caso da E-9.

Acredito que a maior dificuldade seja o horário para da realização do estágio, pois às vezes se torna difícil quando o estudante está trabalhando e não poder realizar o período oposto. (E-3).

Medo de enfrentar a sala de aula por ainda não me achar capacitada para as tarefas exigidas no processo. (E-6).

Inicialmente somos confrontados pela própria Instituição ao dificultar o acesso para a realização dessa atividade. Ao adentrar nas Instituições, percebemos o descaso com o estudante deixando transparecer a obrigatoriedade em nos receber, desse modo não há uma “parceria” para um trabalho de qualidade . (E-7).

Quando você vai pagar uma sala de aula da EJA, você tem uma certa noção dos sujeitos que contemplam aquele espaço, pois são pessoas que tem suas particularidades singulares, suas vivências. Isso foi desafiador, pra mim, pois ainda não tinha tido uma experiência dentro desse contexto escolar. Nota-se, a importância do estágio supervisionado para o futuro professor na construção da sua identidade e na sua percepção frente a concepção teoria e prática. (E-9).

Pimenta e Lima (2011), tratando da vida profissional dos professores, enfatiza que,

[...], mesmo acreditando em si e na profissão, o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgastes, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cujas soluções está longe de sua área de atuação, [...]. (p. 65).

É possível que essa situação de dor e sofrimento na profissionalização também sejam marcas iniciadas lá atrás, no processo de estágio desses/as profissionais, alimentadas e aumentadas ao longo da vida profissional, como chagas abertas, prontas para sangrar. Por isso, para Pimenta e Lima (2011), “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para à vida e o trabalho do professor na sociedade.” (p. 67-68).

Foi perguntado quanto à importância do estágio para a sua formação como pedagogos/as.

O estágio foi de extrema importância, foi a partir das vivências no estágio que percebi o meu objeto de estudo. Está em contato direto com a escola foi o diferencial para minha formação. (E-1).

É importante e necessário para o profissional se preparar para enfrentar os desafios dessa carreira dando a eles um olhar da realidade da sala de aula e ter confiança em sua prática. (E-2).

Me fez adquirir experiência para a minha atuação profissional em algumas áreas da educação, descobri que é preciso vivenciar na prática o que aprendemos apenas na teoria durante o curso. (E-3).

Considero o Estágio Curricular um dos momentos mais ricos e importantes em aprendizagens significativas com que me deparei ao longo da graduação, pois trouxe situações reais do dia a dia de uma instituição escolar. O espaço nos proporciona um momento de reflexão-ação-reflexão, das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. (E-4).

O estágio Supervisionado teve grande relevância na minha formação, pois foi o momento de associar a teoria que aprendi através das disciplinas dadas na faculdade com a prática de sala de aula nas escolas. (E-5).

Abriu meus horizontes. Saímos do abstrato para o concreto. É uma forma de empoderamento. (E-6).

Estágio Supervisionado enquanto componente curricular tem a incumbência de fazer com que o estudante faça a articulação entre o campo teórico e prático relacionando todo o conhecimento adquirido ao que nomeamos de práxis pedagógica, portanto torna-se essencial para a formação do docente. Ele faz com que o estudante seja confrontado com o cotidiano do trabalho pedagógico em toda a sua amplitude. (E-7).

O estágio é um instrumento necessário, para que o estudante possa adentrar as suas funções sabendo unir a teoria a prática para ter a oportunidade de vivenciar como se dá o processo de ensino aprendizagem e outras saberes. (E-8).

A experiência que tive durante o estágio foi imprescindível para ver que o conhecimento é de fundamental importância na vida acadêmica, onde trouxe consigo todo um discernimento muito prazeroso, um vasto embasamento da prática docente no âmbito de aprimorar o nosso desenvolvimento acadêmico. Foi uma experiência única que possibilitou grandiosos conhecimentos significantes em diversas situações diante da sala de aula. (E-9).

O Estágio Supervisionado foi um divisor de águas em minha vida acadêmica, pois o contato direto em sala de aula contribuiu para que eu pudesse estabelecer relação entre a teoria e a prática no ambiente escolar. (E-10).

Todas foram categóricas ao responder sobre a importância do estágio em seu processo de formação e o quanto elas se sentiram realizadas com seus estágios na Educação de Jovens e Adultos, apesar das dificuldades que já haviam destacado. Desde aquela que encontrou no estágio inspiração para o seu objeto de estudo no TCC, caso da E-1, a aquela estudante que viu no estágio uma condição de empoderamento, E-6. Com isso, percebo que elas nutrem uma compreensão

bastante significativa em relação a experiência de estagiar, estabelecendo uma estreita relação com o pensamento de Zabalza (2014),

Assim como nas disciplinas comuns há teoria e prática, no estágio deve ter prática e teoria. A relação teoria-prática é igualmente importante dentro da academia e nas aprendizagens que se fazem fora dela. Sem esse componente teórico, a aprendizagem experiencial perde uma parte essencial de sua riqueza. (p. 102).

Uma consciência que pode lhe possibilitar a conquista de uma emancipação profissional, através de uma participação em um coletivo e assim, superar as inúmeras dificuldades que poderão surgir no desenvolvimento da profissão. Eu penso sobre esse empoderamento que a estudante E-6 acredita construir no Estágio e relaciono com um outro pensamento, o de Freire (1996), “quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo”. (p. 124). Penso que é autonomia e ainda corroborando com Freire (2014), “necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. (p. 117).

No questionário também procurei saber das estudantes sobre as contribuições do estágio supervisionado para a sua formação para atuarem em turmas da Educação de Jovens e Adultos.

O estágio supervisionado no qual tive acesso a turmas de EJA foi o estágio supervisionado na área de Gestão Pedagógica, o que me levou a perceber a mudança que estava acontecendo na modalidade, me inquietando para compreender o porquê de ter tantos adolescentes na modalidade destinada a adultos e como desenvolver atividades que os levassem a aprendizagem considerando as diferentes gerações presentes nas salas de aula. Esta situação vivenciada no estágio me provocou a pesquisar sobre o assunto e quando assumi a turma de EJA dos anos iniciais não fui surpreendida pela variedade geracional da sala de aula, como também, consegui desenvolver atividades integradoras que fizeram uma relevante diferença na vivência diária do cotidiano escolar. (E-1).

Não tive uma experiência de estágio na EJA, apenas realizei um questionário com alguns alunos em uma escola municipal, requisito de uma disciplina que não era Estágio Supervisionado. (E-3).

Nenhuma, pois não realizei estágio em turma de Educação de Jovens e Adultos. (E-4).

As estudantes E-1, E-3 e E-4, destacam que não tiveram acesso a turmas da EJA para a realização do estágio. A princípio pode parecer uma contradição, mas não é. As estudantes não tinham mesmo o estágio na EJA, elas tinham uma disciplina nomeada como Educação de Jovens e Adultos, com uma carga horária de 60 horas, sendo que dessas 40 horas eram destinadas a atividades práticas, o que eu, como professor da disciplina, orientava a utilizarem esse tempo para um estágio na EJA, mas não era obrigado. A E-1 só conheceu a modalidade através do estágio de gestão e a E-4, não estagiou.

Todas as outras que de uma certa forma seguiram a orientação utilizaram a carga horária de 40 horas da disciplina EJA para estagiar, como destaca a E-5, que não tinha estágio na Educação de Jovens e Adultos, mas decidiu fazer.

Contribui para a nossa formação através das práticas vivenciadas no contexto escolar e que proporciona um melhor entendimento entre teoria e prática de forma a contribuir na metodologia aplicada no processo de ensino e aprendizagem e que mostra a realidade dentro do contexto escolar. (E-2).

O estágio com a turma da EJA foi uma escolha minha, portanto deixo claro que não tive um estágio Supervisionado obrigatório direcionado à referida turma. No entanto através do estágio com a turma da EJA foi possível perceber que são alunos com suas especificidades e é preciso de um proceder diferenciado. São alunos com experiências diversas e que não se deve trabalhar com eles da mesma forma que trabalhamos com as crianças. (E-5).

Ajudou a perceber a diferença entre ensinar para crianças e ensinar para adultos, pois o adulto traz consigo uma bagagem de vida e experiências a qual a criança não possui e isso precisa ser respeitado no processo de ensino aprendizagem. (E-6).

São inúmeras, e de todos os estágios já vivenciados é notório o descaso com a modalidade citada. As metodologias usadas não contemplam o público de maioria jovem, os professores não possuem formação para atuar nesse espaço. Muitos dizem ter começado para completar sua carga horária, e acabou gostando do espaço, porém não se qualificando para ocupá-lo. (E-7).

O estágio é um instrumento necessário, para que o estudante possa adentrar as suas funções sabendo unir a teoria a prática para ter a oportunidade de vivenciar como se dá o processo de ensino aprendizagem e outras saberes. (E-8).

Acredita-se que o estágio seja o ponto culminante de anos de estudos teóricos que estão sendo postos em prática, ou seja, experiência de grande valor que enobrece o estagiário no decorrer

da sua vida enquanto futuro educador que busca uma formação continuada ampliando sua visão de mundo e acreditando numa educação mais significativa e contextualizada. (E-9).

As estudantes relatam inúmeras experiências e sentimentos em relação as turmas de Educação de Jovens e Adultos. Desde não ter tido contato com turmas da EJA, como no caso das estudantes E-3 e E4, a ter feito uma livre escolha estagiar nessa modalidade, expressão da E-5, como já destacamos, “O estágio com a turma da EJA foi uma escolha minha [...]”. Isso mostra o quanto é significativo existir um Estágio que possibilite inúmeras experiências formativas para os/as estudantes.

Todos os relatos são ricos em detalhes quanto às contribuições desse momento da formação. A estudante E-1, que conheceu a EJA através do Estágio de Gestão, que foi para a sala de aula e se deparou com o quadro de juvenilização, lhes possibilitando reflexões inquietantes:

[...] o que me levou a perceber a mudança que estava acontecendo na modalidade, inquietando para compreender o porquê de ter tantos adolescentes na modalidade destinada a adultos e como desenvolver atividades que os levassem a aprendizagem considerando as diferentes gerações presentes nas salas de aula. (E-1).

Ou ainda, na experiência desencantadora vivenciada pela E-7:

São inúmeras, e de todos os estágios já vivenciados é notório o descaso com a modalidade citada. As metodologias usadas não contemplam o público de maioria jovem, os professores não possuem formação para atuar nesse espaço. Muitos dizem ter começado para completar sua carga horária, e acabou gostando do espaço, porém não se qualificando para ocupá-lo. (E-7).

A situação relatada pela estudante, talvez não seja a única, mas contempla a fala de outras tantas estudantes que tive contato e que me relataram essa situação. Embora muitas desistam diante das dificuldades e da dura realidade das salas de aulas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, outras tantas dão seguimento a seus estudos objetivando trabalhar com essa modalidade de ensino, tanto como professora quanto como pesquisadora.

[...] o contato com o futuro espaço de atuação profissional para a formação de professora da EJA contribui de maneira significativa, uma vez que possibilita a construção do pensamento crítico reflexivo diante dos fatos vivenciados ao longo do estágio supervisionado. (SILVA, 2016, p. 56).

Outra resposta significativa é da E-10, que embora tenha feito apenas observação, durante um período de três dias destaca o quanto esse momento foi importante para a sua formação.

Meu Estágio na EJA foi somente de observação e em um espaço curto de tempo no máximo três dias. Contudo, foi possível perceber a importância dessa modalidade de ensino para os jovens e adultos que por diversos motivos, não puderam ter acesso na idade regular. Esse estágio mesmo que curto contribuiu para que no meu fazer pedagógico eu tivesse um olhar mais sensível para esses alunos que se esforçam a cada dia para recuperar o tempo que foi perdido. (E-10).

Para Silva (2016), é na vivência do Estágio que as estudantes vão se encontrando e encontrando o seu no ambiente educativo e especificamente na Educação de Jovens e Adultos. Pois, seja qual for o nível de ensino escolhido pela estudante, exigirá dela muito comprometimento e a modalidade da EJA ainda mais. Os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos já carregam uma história bastante perversa na sua relação com a escola. Todas as outras estudantes que conseguiram realizar o estágio, E-2, E-5, E-6, E-7 e E-8, destacaram a importância do estágio e o quanto aprenderam com a experiência.

Perguntei as estudantes em estágio se diante do vivenciado durante o Estágio Supervisionado, você aceitaria atuar como professora da Educação de Jovens e Adultos. Três E1, E-2 e E-3, responderam que não trabalhariam e duas dessas justificam que o motivo é não estarem preparadas.

Não. Não me vejo preparada para atuar com os alunos da EJA. A faculdade deveria ter um estágio supervisionado para este tipo de Ensino. (E-1)

Não, pois mesmo não tendo realizado estágio em turmas de Educação de Jovens e Adultos, realizei algumas visitas técnicas em turmas da EJA, e no momento não me sinto preparada para atuar com esta modalidade de ensino. (E-2)

No momento eu não aceitaria por fatores internos e externos a sala de aula; como o horário das aulas e a dificuldade de condução até a minha residência nesse horário. (E-3)

O fato das estudantes se recusarem a trabalhar na EJA por não estarem preparadas, me leva a deduzir que um dos motivos para isso está na formação, o

curso de Licenciatura em Pedagogia não dar condições para que egressos não se sintam com um preparo mínimo para atuara na EJA.

Compreendemos, assim, o quanto é importante no processo formativo dos professores da EJA o desenvolvimento de autonomia e da capacidade criativa, como também a percepção de suas experiências como um dispositivo, tanto para o docente quanto para o aluno. (DANTAS e CARDOSO, 2019, p. 31).

A maioria das estudantes em estágio, sete, responderam que sim, que trabalhariam na Educação de Jovens e Adultos e cada uma delas com um motivo muito especial.

Sim. Com certeza, os estudantes adultos já trazem seus objetivos definidos para estarem na escola, e também, pela oportunidade da troca experiências de vida, o que torna a sala de aula um espaço rico de vivências, onde professora e estudantes são elementos igualmente importantes no processo de ensino e aprendizagem. (E-4)

Sim. Pois com a minha vivência na sala de aula descobrir essa aptidão para trabalhar com jovens e adultos e gostei muito. (E-5)

Sim. Identifico-me bastante com a EJA, pois a realidade desses sujeitos é bem parecida com a minha realidade. Negro, pobre, estuda com muita dificuldade, querem mudar de vida e ver isso no aprender na escola, deixam de estudar porque a necessidade em trabalhar é bem maior e ao voltar pra concluir os estudos sentem uma enorme dificuldade e o professor dessa modalidade deve ter a sensibilidade para entender essas questões. Portanto, por fazer parte dessa realidade consigo compreender quais as necessidades desses alunos e trabalhar uma pratica que chegue próxima a realidade deles. A faculdade tem uma carga horaria muito curta quando se trata da pratica, dando toda importância a parte teórica, sabe-se que a teoria é importante, mas da mesma forma deve da ênfase a prática no momento dos estágios, inclusive colocar no currículo do curso de pedagogia um estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos. A faculdade precisa de alguma forma fazer com que os estudantes consigam fazer a relação da teoria com a prática, que a faculdade tenha convênios com as escolas para a realização de estágios para que estes sejam assistidos da forma adequada para que realizem um bom trabalho. (E-6)

Sim. Hoje digo que meu sonho é ensinar para jovens e adultos, principalmente por compreender, a partir das experiências do estágio, suas carências e dificuldades. Agora me sinto pronta para o desafio. (E-7)

Sim. Tenho desejo de atuar, porem acredito que antes disso é de suma importância uma formação para ter uma base mais solidificada

sobre a andragogia e adentrar nesse universo cheio de desafios e surpresas. O professor que atua na EJA deve carregar consigo um olhar que vá além de um benefício de completar sua carga horária na rede, e vê essa modalidade com um olhar transformador como deixou de herança Paulo Freire, incentivando assim os estudantes a galgarem espaços que por vezes os mesmos não acreditem que podem alcançar. (E-8)

Sim, porque eu sei que eu vou fazer diferença na vida de cada sujeito. (E-9)

Sim. Ao ouvir os relatos dos alunos, foi possível perceber o quão é satisfatório estar no ambiente escolar tentando de alguma forma viabilizar a transformação social naquele espaço diante de tantas pessoas que buscam pela continuidade de conhecimento ao longo da vida. Pessoas estas, que por algum motivo no decorrer de suas vidas tiveram que parar com os estudos por motivos de trabalho, filhos, ou até mesmo evasão escolar e com a exigência do mercado de trabalho os fizeram retornar à escola. Ao educador, enquanto mediador no processo de construção do conhecimento, cabe a ele levar em consideração as dificuldades e necessidades de cada aluno mediando desta forma o processo de aprendizagem de cada um. (E-10).

Uma das respostas mais rica em detalhes e a da E-6. Ela inicia explicando que se identifica com a modalidade, pois a realidade dos/as estudantes da EJA e muito parecida com a sua. Para E-7, a faculdade deveria investir mais na formação do profissional que irá atuar na EJA, expressa seu sonho de ser professora da EJA, mas destaca que é precisar que haja uma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino. Para Zabalza (2014),

*Uma das principais contribuições do estágio é a possibilidade de integrar-se em cenário profissional real e conhecer e participar *in situ* da cultura e estilo de trabalho daqueles que exercem a profissão a que o estudante realizando as práticas deseja acessar. Fazer o estágio significa a profissão e suas práticas, o que fazem os profissionais desse acampo e sua cultura, a forma de entender as coisas, de expor os problemas, de entender a função profissional, entre outros. É encontrar-se, também, com os profissionais do ramo. A pequena socialização representada pelos períodos de estágio permite conhecer não só profissionais no sentido abstrato, mas pessoas de carne e osso que são profissionais (com suas ideias, suas experiências pessoais, sua forma de vivenciar a profissão, entre outros). É um encontro com o trabalho que fazem e com a forma de fazê-lo. (p. 116-117).*

Assim, entendemos as explicações das estudantes, tanto daquelas que não se sentiram à vontade com a Educação de Jovens e Adultos, quanto as que tiveram o

seu desejo de atuar nessa modalidade de ensino despertado durante o estágio e ainda daquelas que esse período só serviu para fortalecer e afirmar o seu futuro lugar de ensinante, a Educação de Jovens e Adultos.

Na sequência desse estudo, vou mergulhar nas narrativas de quatro estudantes que escolhi deste grupo de dez. Várias são as razões que me fizeram optar por quatro delas. Algumas dessas razões estão no campo da subjetividade, acreditei que elas podiam contribuir com o estudo. Outras tem a ver com suas histórias de vida, que no meu entendimento está diretamente relacionado ao campo da subjetividade a que me referi e também por terem produzido seus TCC`s, com temas relacionados a Educação de Jovens e Adultos.

5.2 NARRATIVAS DAS ESTUDANTES NO CONTEXTO DO ESTÁGIO.

Para identificar as colaboradoras estagiárias usarei nome de flores, que poética e subjetivamente, acredito ter alguma relação com as mesmas, tanto no aspecto pessoal, quanto como estudante que foram ao longo do tempo que tivemos a oportunidade de conviver. Além disso, simbolicamente, as flores, representam a leveza e a delicadeza, como também resistência e persistência, diante das intempéries que a natureza lhes impõe. As minhas colaboradoras são: Amarílis, Orquídea, Iris e Dália³⁶.

Reafirmo também, que o critério de para as quatro colaboradoras foi que elas produziram Trabalhos de Conclusão de Curso com temáticas para a Educação de Jovens e Adultos. Embora, em suas narrativas isso tão em evidência, apenas duas delas citam rapidamente o TCC.

Todas mulheres, numa faixa etária acima dos quarenta anos de idade, todas mães, oriundas das camadas sociais mais sofridas da nossa sociedade. Algumas delas, com mais de um casamento e de relacionamento difíceis. Residem em cidades no entorno de Salvador, algumas bem distantes da faculdade. Algumas desenvolvem atividades profissionais não ligadas a educação.

³⁶ Nomes fictícios, criados para identificar as estudantes estagiárias, colaboradoras da pesquisa.

Essas mulheres, antes estudantes em estágio, hoje Pedagogas/professoras, algumas já como profissionais da educação, em vários momentos foram a leveza e a delicadeza das flores, quando acolhiam em seus corações várias colegas de jornada, que passavam por dificuldades para continuar estudando e ou, até vivendo. Como flores, foram resistentes e persistentes, não somente durante o processo de graduação, mas também ao longo de suas vidas, superaram dificuldades inúmeras para conquistar vitórias imensas.

5.2.1 Trajetórias de vida e formação.

Para iniciar, solicitei que a estudante em estágio narrasse naturalmente sobre seu percurso de estudante falando de si, da sua trajetória de vida, profissão, o seu processo de formação e da relação com a Educação de Jovens e Adultos. A primeira entrevistada, individualmente, é Amarílis, que inicia a sua narrativa se apresentando, falando sua idade, residência e a relação com a Educação de Jovens e Adultos.

Tenho 61 anos de idade, sou residente em Lauro de Freitas, município onde já atuei como agente alfabetizadora de Educação de Jovens e Adultos em 1999. Fui nesse caso qualificada para tal e minha formação é de professora que é o antigo magistério normal feito no ISEC. Que me acontece hoje fazer o curso de Pedagogia? Porque eu como professora ou agente alfabetizadora que estava fora do mercado como estou, então, eu sou apaixonada pela educação, eu amo a educação. Mas para os excluídos, para aqueles que estão fora de idade para aqueles que não teve grandes oportunidades então me fez isso eu ser e vim para faculdade para fazer o curso de Pedagogia, eu sou apaixonada para educação ou para aquelas pessoas que realmente não tiveram oportunidade e que me vejo como uma delas que eu poderia ser uma delas, se eu não tivesse a coragem de estar sempre lutando pra poder crescer um pouco sempre melhor. É, eu poderia ser hoje uma estudante da EJA se eu não tivesse incentivadores motivadores grandes mestres que eu tive entendeu, então eu sempre me vi como professora [...], e os professores que passaram pela minha vida sempre me motivaram para isso. [...]. Então eu sempre me vejo pelo outro lado, eu me vejo como eu estou, precisando sempre estar aprendendo e sempre estar aberta para aprender. Aprender porque aprender todo mundo aprende. [...]. Então, foi em 1999 certo, achei essa oportunidade no município de Lauro de Freitas de ser agente alfabetizadora e o que era necessário era ter um espaço, então como eu tenho uma casa em uma comunidade carente então eu resolvi montar minha própria escola, então a minha comunidade

carente que eu ainda tenho essa residência lá, gostam muito de mim porque eu sempre estou buscando algo para eles, não tenho nenhuma pretensão de ser nada. (ESTAGIÁRIA AMARÍLIS).

Inicialmente é preciso destacar a felicidade de encontrar uma mulher aos 61 anos de idade concluindo a sua primeira graduação. Demonstra ser uma pessoa resistente a todo tipo de impedimento que a vida lhe impôs e ao mesmo tempo persistente, como ela mesma sinaliza, guerreira. Claro que essa situação, que é de felicidade, também revela uma face amarga de exclusão social brasileira, da qual faz parte, primeiramente, as mulheres e as mulheres oriundas das camadas mais pobres da nossa sociedade. Em sua narrativa, a Amarílis sonha, luta para se libertar e libertar outros e como professora, que apaixonada, sonha em levar uma educação para os excluídos”. Gadotti (2016) citando Freire, “a educação, a formação, devem permitir uma leitura crítica do mundo e do nosso estar sendo no mundo”. (p. 17).

Além disso, o destaque em sua narrativa é a figura do professor, a importância que os professores tiveram em sua vida, incentivando-a, reconhecendo o importante papel que esse profissional exerce na vida de seus estudantes. Isso corrobora com um pensamento de Freire (1996), que “a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.” (p. 72).

A entrevistada agora é Orquídea, individualmente, a quem eu peço fale sobre seu percurso de estudante, da sua trajetória de vida, profissão, o seu processo de formação e da relação com a Educação de Jovens e Adultos e ela inicia a sua narrativa falando de seus filhos, quando e porque ela abandonou a escola.

Tenho dois filhos, um de 19 e a outra de 21 anos e antes de vir pra faculdade, eu com 15 anos, abandonei a escola, porque eu tinha dificuldade de aprender. Fui uma criança muito doente e estudando na sala de aula com nossos professores sempre sentava no cantinho da sala e eu tinha muita dificuldade de aprender então os professores me deixavam lá no canto [...]. Ninguém percebia isso que eu tinha dificuldade de aprender, de desenvolver cada vez mais, é tanto que eu tive que trocar de escola, porque eu era uma criança muito danada, entendeu, rebelde, porque eu fazia de tudo para a chamar atenção só que os professores não percebiam isso e eu fazia esse tipo de coisa para chamar atenção. Ai sempre eu repetia de ano, ficava repetindo ai eu tive que trocar de escola. Eu fui pra outra escola uma melhor. [...] Lá, encontrei uma professora maravilhosa e ela me deu atenção, ela viu minha necessidade de me desenvolver e

tudo mais, é tanto que eu estava no quarto ano, fui para o quinto ano e eu lembro até hoje que ela disse que ainda ia me ver formada, que queria ver aqueles alunos dela todos formados e sempre tinha isso na minha mente, que um dia eu ia me formar [...]. Quando ai eu tive que passar pra noite por causa da minha idade, ai eu tive que abandonar os estudos porque eu junto com aquela turma de pessoas mais velhas eu não me sentia bem na sala de aula ai eu abandonei o estudo e fui embora. Com 15 anos de idade eu estava no quinto ano ainda, porque eu tive muita dificuldade mesmo e não tinha ninguém para me ajudar, minha mãe tinha que trabalhar pra sustentar a casa, ela que fazia tudo, meu pai abandonou a gente, arrumou outra família e ela que tinha que sustentar a casa, fazer tudo, pagar aluguel tudo e minha irmã que ajudava muito ela que teve até que trabalhar nas cozinhas dos outros pra poder ajudar a gente sustentar a família. Com 15 anos eu arranjei um namorado porque eu estava naquela situação, eu não aceitava de jeito nenhum viver naquela miséria. Abandonei a escola fui com ele fui embora, fui ser representante, fiquei sendo representante até meus 22 anos, ele tinha 35 anos e naquele tempo eu tinha 15 anos. Ele achava que era meu dono, ai ele me dominava e a causa da minha separação com ele foi porque ele me agrediu duas vezes, eu me separei dele tomei uma atitude na vida. Eu estava esperando amadurecer cada vez mais, porque eu não tinha entendimento, então e também uma profissão pra seguir em frente e não depender mais de ninguém. Foi a partir daí, fiz 23 anos de idade e tomei essa decisão de me separar dele, me separei dele e fiquei morando em Maceió. Fiquei morando com meus filhos e durante essa separação não foi fácil pra mim, porque minha família foi pra lá, pra Maceió, fazia de tudo pra eu voltar e eu disse que eu não voltava de jeito nenhum pra aquela vida...[...]. (ESTAGIÁRIA ORQUÍDEA).

Nesse momento, de certa forma, a entrevista é interrompida. A colaboradora Orquídea chorou bastante, tive que acalmá-la e aguardar, silenciosamente, aquele momento único para mim e próprio de um alguém tão marcada em sua existência. Quando escolhi como abordagem metodológica as narrativas (auto)biográficas, eu tinha como referência uma frase de Josso (2010) “caminhar para si”. Essa frase me remetia para dentro mim, em busca de mim mesmo. Um encontro comigo em um processo de vida formação, no sentido mesmo posto pela autora. Esse momento da entrevista, em que olhos nos os olhos da entrevistada Orquídea, é como se eu pudesse ligar aquele instante as minhas lembranças da infância e a imagem da minha mãe, que muitas vezes a vi em lágrimas, em função da difícil que vivíamos e minha mãe, como muitas mulheres brasileiras, nordestinas, não teve a oportunidade de estudar, talvez, apenas de viver. Esse momento da caminhada me marca muito.

[...] caminhar sugere que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstruir seu itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores de si via à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um. (JOSSO, 2010, p. 83-84).

Eu estava numa encruzilhada de sentimentos: o professor, o entrevistador, o pesquisador. Situação muito parecida com a que vivi na zona rural de Macaúbas, na conversa com Nenem. Mas, não tinha boca amarga e sim uma dor no peito e a ausência da palavra, se respirava, nem sentia. Estava ali, segurando num par de mãos frias e molhadas, de suor de angústia. Vidas em formação, entrelaçadas num encontro marcado pelas tomadas de decisão. Vida formação em destinos que se planejaram, individualmente, quando se decidiram por uma profissão. Um conhecimento que se produz em trocas, as vezes de dor, as vezes em alegrias, mas muitas vezes nas esquinas surpreendentes da vida.

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, conforme as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, [...]. (JOSSO, 2010, p. 84).

Esse é o meu itinerário, é a minha caminhada de vida, de professor em permanente formação. Desconsertadamente ela soltou minhas mãos, enxugou as lágrimas e já sorrindo, pedia desculpas e continuou a sua narrativa.

Ninguém sabia, porque eu também não passava pra ninguém, porque a partir do momento que você toma uma decisão na sua vida mesmo que você tem um entendimento que você quer aquilo pra você, então eu acho que você não deve participar da sua vida pessoal pra ninguém e toma uma decisão e seguir em frente. Ai eu ainda fiquei lá com os meus dois filhos,³⁷ esse era o menor tinha três anos de idade e era muito apegado a ele ai Alfredinho adoeceu eu tive que devolver Alfredinho e Lucinha³⁸

³⁷ Nome fictício.

³⁸ Nome fictício.

sempre ficou comigo. [...] Lucinha sempre foi minha parceira e Alfredinho eu tive que dar pra ele ai ele achou que pegando Alfredinho que eu ia voltar pra ele eu disse de jeito nenhum, eu não vou passar por essa situação por causa de filho, filho vai crescer, vai ter sua vida [...], se eu continuasse naquela relação não ia dar certo, ele ia fazer alguma coisa comigo ou eu ia fazer alguma coisa com ele. Então eu decidi me separar dele e seguir adiante. Ai depois eu voltei pra Feira de Santana que eu sou de Feira de Santana voltei pra Feira de Santana, fiquei um tempo na casa da minha mãe, morando com minha mãe, depois eu fui alugar um canto pra morar com Lucinha e ele continuou com Alfredinho. Ele achando que eu ia voltar pra ele ficando com Alfredinho, de jeito nenhum não voltei. Ai, depois eu fui pra Cachoeira, fui vender, negociar em Cachoeira. Encontrei uma pessoa lá, gostei dessa pessoa, convivi com essa pessoa, só que eu vi também que não dava certo com essa pessoa, que também era ciumenta, ai eu me separei dessa pessoa, ai eu conheci meu atual marido hoje [...]. A gente começou a se gostar, ficar junto [...]. Foi através dele que hoje eu consegui dar continuidade aos meus estudos. Vim pra Salvador, deixei minha filha lá com minha mãe e vim correr atrás de trabalho e tudo mais e a partir daqui, em Salvador, teve uma colega minha que me disse que tinha um projeto, deixa eu ver se eu lembro do projeto edu... não, nao é educa não, na área de educação de jovens e adultos, é. É, porque eu passei dois anos fazendo, porque pegava do quinto pra você fazer o primeiro grau não é isso? Primeiro caso era uma espécie de supletivo. Isso ai, eu fiz passei eu não sabia que eu ia passar porque teve um processo também tudo isso, teve um processo na minha vida que minha sogra começou ficar doente e eu tive que cuidar dela. Ela ficou internada três meses e eu fiquei três meses dentro do hospital com as meninas tomando conta dela e voltava pra escola a noite pra estudar. Teve um dia mesmo que eu fui fazer uma prova, estudando lá dentro do hospital e fui fazer a prova, eu crente pensando que não tinha passado. Quando minha sogra se recuperou voltou pra casa, com cinco dias mais ou menos ela veio a falecer e eu fiquei na mente pensando, é não passei, deixa pra lá. [...]. Eu dormindo ela apareceu no meu sonho falando que eu tinha passado. Quando foi no outro dia eu recebi uma ligação dizendo que tinha passado, que eu tinha alcançado a pontuação. Era pra eu alcançar mil e pouco eu alcancei dois mil e poucos pontos, passei, ai eu fiz o cursinho que foi massoterapeuta e depois eu fui fazer design de sobrancelhas e depilação. Quando passou mais tempo meu marido pergunta [...] porque você não faz Pedagogia? Eu disse não, não quero fazer Pedagogia Ele falou, menina vai fazer Pedagogia eu disse não, um dia eu quero fazer Direito e ele, você tem quer fazer Pedagogia. Na mente dele, ele achava que Pedagogia era um curso fácil, na mente dele e não é nada disso, esse curso não é fácil. Eu disse, então tá bom, vou fazer Pedagogia. (ESTAGIÁRIA ORQUÍDEA).

A formação é um acontecimento, mesmo que não esteja planejado, racionalizado. Nessa narrativa, uma vida me ensinando a enfrentar os desafios da “existencialidade” (JOSSO, 2010).

A terceira entrevistada, individualmente, é Iris, que também quero saber sobre seu percurso de estudante, como foi a trajetória de vida, profissão, o seu processo de formação e da relação com a Educação de Jovens e Adultos. Ela inicia a sua narrativa falando a idade e onde reside.

Tenho 40 anos trabalho hoje com é no município de Candeias no concurso que eu não pude fazer, mesmo cursando Pedagogia, não daria tempo eu terminar o curso. Então eu fiz pra Auxiliar de Classe. Hoje eu trabalho com alunos do PNE³⁹, adulto, PNE no fundamental I. [...] Minha vida não foi muito boa, eu acho que... acredito assim, que hoje eu vivo num paraíso. É, inicialmente minha mãe separou do meu pai, então as dificuldades vieram pra estudar, tinha que ficar sem comer porque a escola era distante, a gente tinha que pagar transporte. Então o horário que a gente sai, que eu saia pra estudar, na realidade a gente saia cedo, então saia sem tomar café e mesmo assim minha mãe fez o magistério e sempre deu prioridade pra gente, para as filhas estarem concluindo o estudo. Priorizava sempre a educação e nisso a gente vê a determinação, período que eu fiz o magistério ainda nessa dificuldade. Vieram mais ainda, porque no magistério também tinha estágio, então eu saia de manhã sem comer chegava em casa cinco da tarde sem comer e o que achava era aquela coisinha e assim foi. Mesmo assim não desisti, não desisto dos meus objetivos, mesmo com as dificuldades e resolvi fazer é, estudar Pedagogia. Inicialmente eu tinha aquela coisa, aquele sonho da área de saúde, não sei aonde era que eu estava com a cabeça, eu não aguento entrar num hospital. Mas minha irmã tinha passado na Federal e a gente não tinha o dinheiro pra pagar transporte para as duas, então ela foi primeiro e aí no meu momento de ir eu precisava de trabalho, que já estava muito tempo desempregada. Para ajudar a família eu preferi ir pro trabalho e fiquei no trabalho cinco anos. Então é quando eu comecei a cursar, já tinha uma distância de mais ou menos 20. Iniciei mesmo assim, com trabalho pesado, porque era refeitório, então eu pegava quatro e meia da manhã e saia a hora que terminasse, seis da tarde e já ia direto para faculdade. Então isso era desgastante. No início eu tive dificuldade porque pela distância de ter parado por muito tempo, o mundo andou e eu estava lá atrás ainda, atrasada. Fiz tudo que era preciso, eu estava só. [...]. Uma das dificuldades é o cansaço, eu fui experimentar estudar trabalhando e no outro dia trabalho, quatro e meia da manhã esperando o transporte, então inicialmente foi difícil. Mas, tem um porém, algumas disciplinas eu não via a hora de terminar pra eu ir embora, outras que se falava da prática, era disciplina que eu não dormia na sala. Então a forma que aquela professora dava aula chamava minha atenção uma das aulas que eu sempre gostava, práticas pedagógicas, era a única aula que não me fazia dormir. Então, só uma disciplina conseguia prender minha atenção mesmo eu cansada porque as outras não. [...]. O trabalho não me permitia estagiar durante o dia. No terceiro semestre surgiu

³⁹ Plano Nacional de Educação.

com práticas pedagógicas mesmo. A professora pediu para a gente atuar, não observar a sala de aula no fundamental. Já tinha vontade de entender como era uma turma de jovens e adultos e eu perguntei pra ela se eu poderia estagiar, já que era um estágio a noite com a EJA. [...]. Eu fui e lá eu pude perceber como era o sistema, inclusive eu tinha a mesma sensação dos alunos, eu estava cansada do trabalho pesado desgastante do dia todo e a aula eu não via a hora de acabar pra eu ir embora, até mesmo eu observando e os alunos de mesma forma, eles ficavam parados com aquela atividade de sempre. E foi um período de mais ou menos cinco dias, aí eu não consegui sequenciar então gastei mais tempo indo pro estágio pra poder na observação consegui melhor. Só que assim, a mesma sensação que eu tinha eles tinham, de ir embora. A aula começa no horário e rapidinho terminava 1 hora e meia 2 horas de relógio rapidinho pra você ficar passando conteúdo uma forma de sentar tirar do quadro e fazer uma leitura, naquele mesmo livro antigo de sempre. Não mudava nada, a mesma rotina todos os dias, pega o livro fazia alguma coisa. Eu acredito que o curso de Pedagogia me fazia entender que aquilo não tinha nenhum objetivo pros alunos. (ESTAGIÁRIA IRIS).

Para Arroyo (2017), “que formação de educadores/as é necessária para entender e trabalhar essas tensas vivências formadoras-deformadoras?” (p. 71). Acredito que no momento essa pergunta de Arroyo (2017), nos deixa em silêncio. Como também pode nos silenciar essa luta incansável, de uma infinidade de jovens, homens e mulheres, que retornam às escolas depois de expulsos. Que procuram as escolas para conquistar um tempo que lhes foi roubado. Esse é o caso dessa nossa colaboradora, que mesmo muito cansada, sem muitas vezes conseguir acompanhar as aulas, ainda se sente culpada por isso, mas insiste, lutando contra o sono e contra tudo.

Reconhecer os adolescentes, os jovens e os adultos como trabalhadores traz outra questão para o tema de estudo como tema de formação. Vê-los vindo do trabalho para a EJA nos obriga a compreender como se dá essa articulação entre as lutas pelo direito ao trabalho e à educação, à escola. Uma questão central nos currículos de formação de mestres-educadores e educando. As lutas das famílias trabalhadoras por escolas e por educação para seus filhos tem sido inseparáveis de suas lutas por trabalho, por um digno viver. (ARROYO, 2017, p. 47-48).

A narrativa da Iris nos coloca dentro da EJA, ela escolheu ser professora na Educação de Jovens e Adultos. Mas, a sua narrativa se confunde também com a de muitas estudantes dessa modalidade. Em um determinado momento da vida tem que escolher entre estudar e trabalhar, ao que Arroyo (2017), se refere. Entre se

alimentar e estudar, entre dormir e participar da aula. Esses estudantes estão sempre tendo que escolher entre viver e viver. Para Freire (2016, p. 101), “quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem padece os efeitos da opressão mais do que os oprimidos? Quem pode compreender melhor a necessidade da libertação?”. Corroborando com Arroyo (2017),

Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores quem vem do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades da classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras, do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos. Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: saberem-se trabalhadores, trabalhadoras. (p. 69).

Esses/as estudantes trabalhadores/as, a sua maioria estudam à noite, o caso da nossa colaboradora, que ainda enfrentam os desgastes dos deslocamentos. Cotidianamente, enfrentam as filas nos pontos de ônibus, tanto para chegar na escola, quanto para retornarem para a residência, normalmente localizada na periferia da cidade. “Imagem ainda mais forte entrada da noite: filas desses mesmos adultos, jovens, adolescentes esperando os ônibus desses centros para os bairros, favelas, vilas.” (ARROYO, 2017, p. 21).

Ainda em relação a essa questão sobre o percurso de estudante, a trajetória de vida, profissão, o seu processo de formação e da relação com a Educação de Jovens e Adultos, estamos com a quarta entrevistada, individualmente, que é Dália. Ela inicia se identificando como negra e vai falando da idade, dos filhos e onde reside.

Tenho 45 anos, negra, sou casada a 21 anos tenho duas filhas e uma neta, moro em Salvador, bairro de Pirajá, venho de uma família pobre, composta de 12 componentes na família, meus pais já são falecidos e todos meus irmãos ainda são vivos e eu sou a primeira da família a concluir uma graduação. Diante das minhas dificuldades na minha infância só de entrar na escola aos sete anos de idade e minha mãe trabalhava vendendo mingau em obra e meu pai era açougueiro, então a nossa condição de vida era fraquinha, morávamos em uma casa de barro, sobrevivemos, mas nunca abandonei a escola. Engraçado, a gente ia pra obra, vendia, depois ia se aprontar, todos tinha que estar na escola no mesmo horário, se um desse uma dor de barriga todos teria que ir junto, ninguém ficaria

na escola, ai a diretora tinha que liberar todo mundo. Morávamos no Campo de Brotas, estudava no Santa Rita, na associação, esse percurso era arriscado. [...]. Meu pai faleceu ai minha mãe não teve condições de ficar com tantas pessoas dentro de casa, ai eu fui morar com minha madrinha e a única com ela, passei fome, daí eu fiquei muito fraca, peguei uma fraqueza grande tive que voltar pra casa da minha mãe. Daí minha mãe viu que não era necessário eu ter ido pra lá, porque lá mesmo ela não tendo a presença do meu pai ela manteve todas lá, dez né, porque dos doze dois é fora do casamento da minha mãe. [...]. Para poder fazer uma repetição de série eu fui estudar no Anísio Teixeira, ai fui morar com minha madrinha que era mais próximo que minha mãe não tinha condições de ficar pagando transporte pra poder ir, ou teria que descer andando pra Luiz Anselmo até a ladeira pra fazer esse percurso todo dia andando, já que minha madrinha morava próximo do Anísio Teixeira ficou mais próximo pra mim. Minha madrinha queria que eu fizesse cursos e eu disse a ela eu queria fazer edificações, no caso lá não tinha edificações tinha desenho arquitetônico, ai eu fui fazer desenho arquitetônico a contragosto de minha madrinha. No ano seguinte depois que eu terminei, ela falou vá fazer magistério agora, eu falei não, eu vou fazer outra coisa, ai passou, fiz vários outros cursos não na área da educação. Quando eu fui fazer edificações através da técnica surgiu no final do curso de edificações uma amizade com uma colega, surgiu a oportunidade de fazer Pedagogia, só que eu não queria fazer Pedagogia. Eu corri a minha vida toda do magistério como é que eu vou fazer Pedagogia? Eu queria fazer Engenharia Civil. No curso de Pedagogia me encontrei. Mas, o que me levou a desenvolver meu tema de TCC não foi nem a meu passado, passar por um período de EJA, mas as minhas filhas, minha duas filhas que estudam na EJA. (ESTÁGIÁRIA DÁLIA).

Em sua narrativa a estudante em estágio Dália, deixa claro que a sua vida sempre de muita luta. Uma permanente pelo estudo, tendo que vencer a fome, o abandono, o trabalho em idade muito nova, as condições precárias de sua família. Boa parte de sua vida de estudante fugindo do magistério e é no curso de Pedagogia que ela vai se encontrar. De acordo com Moraes (2018),

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a escolha pela profissão consiste em um processo complexo e fortemente influenciado pelo contexto social, histórico, político, cultural e econômico, no qual o sujeito encontra-se inserido. Durante este momento, os indivíduos podem ser motivados por uma diversidade de fatores, tanto extrínsecos (falta de melhores opções, empregabilidade, estabilidade financeira, possibilidade de transformação social) como intrínsecos (prazer pela profissão, gosto por ensinar, satisfação pessoal, etc.). (p. 14).

Ela também fala de seu Trabalho de Conclusão e quando ela encerrou a fala, solicitei que ela comentasse um pouco mais sobre o seu tema e o seu estudo com a temática voltada para a EJA.

Foi para compreender porque os alunos estão na escola e não querem ficar na sala de aula e teve o título como o abandono escolar e os excluídos. Porque as duas abandonaram, não sentiam prazer em estar na escola, a mais velha porque teve uma filha, mesmo se planejando, mesmo assim ela quis ter uma filha aos 17 anos de idade e abandonou aos 17 anos a escola e até hoje não quer voltar e não tem interesse na escola. Ela trabalha, é cabelereira mas não sente prazer em estar na escola e ela diz que eu sou maluca porque eu vivo só estudando, só estudando, só estudando e a minha caçula não gosta de estudar. Como eu consegui viver minha vida de novo, ela agora está fazendo 3º ano, vai fazer na EJA à noite. A de 18 anos, ela abandonou agora, esse ano, a diretora disse a ela foi pra escola com calça lascada e a diretora não deixou ela entrar, então ela disse que não ia mais, ela ia pra escola ficar só no celular, a professora dando aula e ela lá não se entrosava, Ai não sente prazer em estar na sala, minha caçula mesmo disse, chego na escola a professora só escreve, escreve, escreve, escreve e pergunta se eu já terminei. (ESTÁGIÁRIA DÁLIA).

A inspiração de Dália para o seu estudo, estava em casa, suas próprias filhas. Ela queria entender a condição de abandono que os/as estudantes se encontram nas escola, em especial e Educação de Jovens e Adultos. São adolescentes que não se identificam com a escola, com a sala de aula, com o que está acontecendo na sala de aula e ficam pelos corredores, conversando, passando o tempo, quando não são mandados de volta para casa por algum motivo, no caso de uma das filhas de Dália, a calça lascada, ou como ela mesmo narra, que a filha não tem prazer em estar na escola, pois a professora só faz escrever e escrever. No entendimento de Arroyo (2017),

Os estudos da juventude têm enfatizado que estamos em tempo de uma nova juventude, de uma nova condição juvenil. Uma chamada importante é não ver a adolescência, a juventude nem a vida adulta como categorias estáticas, mas como construções históricas, sociais, culturais. As transformações sociais afetam as formas de viver, de ser crianças, adolescentes, jovens e adultos. Afetam as formas de ser e de pensar, e afetam – deveriam afetar – as formas como o pensamento pedagógico, escolar, docente vê os educandos que chegam às escolas e à educação de jovens e adultos”. (p. 223).

Penso que nesse processo precisamos encontrar meios para integrar o jovem, a cultura juvenil no contexto da Educação de Jovens e Adultos, respeitando

suas especificidades, possibilitando o diálogo entre gerações, considerando seus sonhos e suas necessidades de aprendizagem. É fundamental reconhecer nesse ambiente de aprendizagem a juventude e suas questões indenitárias como fatores positivos para o ambiente de formação. Os conflitos sendo mediados de forma que proporcionem aos adolescentes um sentimento de pertencimento, de interação com o ambiente escolar. Até porque, esse/a adolescente está voltando e ele/a possivelmente não deseja encontrar o mesmo ambiente, o mesmo clima, até policialesco, que as vezes as escola impõe ao/a jovem, como sendo uma educação para disciplinar, como estamos vendo agora, com esse governo, com um projeto de militarização das escolas públicas. A escola, a educação, inclusive de Jovens e Adultos, deve possibilitar, através de uma pedagogia do diálogo (Freire 1996), um pensamento crítico, libertador, (FREIRE, 2016).

5.2.2 Enfrentamentos e desafios no contexto do estágio.

Iniciei a segunda pergunta querendo saber da estagiária quais foram as dificuldades que ela enfrentou ao longo do estágio na Educação de Jovens e Adultos.

É a estudante em estágio Amarílis, que individualmente, narra quais foram as dificuldades que ela enfrentou durante o estágio na Educação de Jovens e Adultos.

Quando eu me dirigi à escola pra fazer o estágio eu cheguei lá e encontrei pessoas maravilhosas. O que me chamou atenção é que a professora falava sempre assim, esse menino ai é insuportável. Já sabe, para o ano não estará por aqui, vou botar para o noturno. Ai eu falei pra ela: Mas, ele é pequeno e ela disse: Mais é velho. Eu falei, velho como, por que? Ele vai fazer 16 anos. Ela respondeu: ele não pode ficar nessa sala. Eu disse, se jogar ele pra lá vai marginalizar. Ela falou, problema dele. Eu disse: não fala uma coisa dessa. Ela responde: como eu já lhe conheço sei que você adora essas pessoas (essas pessoas, quis dizer aqueles alunos), eu consigo para você ensinar na EJA, Alfabetização de Jovens e Adultos que não é uma alfabetização igual anteriormente quando você pegou de 1º a 4º série, agora tem Ensino Fundamental e tem o Ensino Médio. Eu disse a ela: nossa eu não estou acreditando e ela disse: acredite, eu estou lhe convidando para você ensinar. Eu não me sentia capacitada para isso. Eu disse, desde quando estou fazendo meu curso de Pedagogia eu tive um professor que disse pra mim, o seu conhecimento guarde pra na hora necessária você usar, você não use ele de imediato. Então, eu aprendi a não querer passar na frente

do próprio conhecimento. [...]. Ai eu disse: não, eu não vou poder agora porque eu estava estudando Pedagogia pela manhã, pela tarde eu tenho minha atividade que é o meu trabalho, então eu não quero fazer uma coisa que venha me apertar mais do que já estou apertada. (ESTAGIÁRIA AMARÍLIS).

Entendi, através da narrativa da estagiária Amarílis que ela identificou como dificuldades a forma com a escola trata os estudantes da EJA, como se essa modalidade funcionasse como lugar de castigo e ela questiona a forma com a professora trata a situação. Ainda a convida para assumir uma sala de aula, ao que ela inicialmente recusa por não encontrar preparada.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade com a finalidade de contemplar uma escolarização para homens e mulheres, adolescentes, jovens e adultos que não conseguiram frequentar e concluir a Educação Básica em tempo regular (BRASIL; 2000). A escola deve considerar que os/as estudantes chegam a essa modalidade, na maioria das vezes, com uma baixa autoestima e um descrédito social, por terem sido, de alguma forma, abandonados pela escola.

Quem responde agora, individualmente, narra sobre as dificuldades enfrentadas durante o estágio na Educação de Jovens e Adultos e a estagiária Orquídea.

O professor tem que fazer de tudo pra estimular o aluno, se não estimular, o sujeito vai desistir porque a gente vê muito isso, esses casos acontecendo bastante. Pelo que eu entendi no estágio, o que via dos professores da EJA era um pedagogia desestimulante aos estudantes da EJA. Com certeza o que eu vi o que eu percebi foi isso entendeu e é tanto que eu perguntei pra uma das professoras que se ela aplicava o lúdico em sala de aula ela me disse que não tinha material pra poder aplicar o lúdico. O método dela tradicional, era escrever no quadro. Ela me disse que o sujeito só estava preocupado em ler e escrever. Como é que pode isso? Não pode acontecer isso de jeito nenhum. É tanto caso que a gente vê acontecendo, até na televisão, as entrevistas dos alunos desistindo. Desistem também porque o professor não vai pra sala de aula motivado, pra motivar o aluno e eles desistem. Professores não se preocupam em ver o que está acontecendo com os alunos. É como eu estou dizendo, porque o que eu vejo bastante é o método tradicional a gente tem que usar os dois, o tradicional e o lúdico. [...]. Até o professor também, ele chega também cansado, que ele às vezes trabalha três turnos, porque trabalha pela manhã, tarde e à noite quando chega, já está cansado. Já está acostumado a aplicar aquele método tradicional, chega lá no quadro passa o conteúdo e pronto. Isso é muito cansativo, eu tiro por mim. Eu abandonei a escola com 15 anos se eu tivesse tido professores que me estimulasse jamais eu teria abandonado a escola entendeu. [...]. Na

Educação de Jovens e Adultos o professor tem que se preocupar com o seu aluno, aquele sujeito o sujeito que chega cansado já é o que é pai de família mãe, de família, trabalhador, tudo isso entendeu, abandonaram a muito tempo... Então a gente tem que se preocupar com isso. Eu ouvia cada coisa que pelo amor de Deus... eu chegava em casa revoltada e falava, desse jeito a educação não tem solução, será que realmente estou no curso certo? Porque, realmente a gente quer fazer algo, quer fazer coisa diferente pra vida daqueles sujeitos, que venham realmente aprender. (ESTAGIÁRIA ORQUÍDEA).

De acordo com a narrativa, trabalho pedagógico realizado é alimentado por uma prática pedagógica bancária, nas palavras de Freire (2017), só pode favorecer o abandono do estudante pela escola. Ela não produz motivo para que o estudante se sinta pertencente ao seu universo. A colaboradora Orquídea classifica a prática pedagógica da escola como tradicional. Parece-nos isso mesmo, tratar-se de uma pedagogia bancária, hostil ao estudante.

Para Freire (2011, p. 23), “crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras grávidas de mundo. Palavras e temas. Sem temáticas que interessem aos jovens e adultos desse tempo, mesmo que eles precisem e até percebem, que precisam muito aprender, não vêm na escola e em seus atores essa possibilidade. Para Gadotti (2011, p. 128), “a solução dos problemas educacionais não reside exclusivamente na escola”. Ao que estamos de acordo. Políticas públicas educacionais, coerentes e em conformidade com as necessidades de quem dela realmente necessita.

A mesma questão para a colaboradora Iris, quanto as dificuldades que ela enfrentou durante o estágio na Educação de Jovens e Adultos e ela responde individualmente.

Minha dificuldade inicialmente, como eu já falei, era o cansaço mesmo do dia todo de trabalho e eu tinha que ir mesmo. No dia mais pesado era uma dificuldade grande, porque eu tinha que conseguir me manter acordada e como eu tinha que ir direto, eu ia sem comer, então isso atrapalhava um pouco. E à noite eu não encontrei ninguém pra me receber, pra me direcionar a uma sala, a professora mesmo que decidiu [...]. Eles colocam lá e pronto, não querem saber o que você precisa, o que foi pedido, não olham nada do seu documento pra ver o que é necessário. Algumas colegas minhas assumiram a sala, porque eles acham que quando o estagiário entra na sala eles não perguntam se é pra observação, se é pra regência, não perguntam nada disso colocam lá e se você não souber pra que você foi mesmo acaba fazendo o que não é do interesse do curso. Eu escolhi fazer o estágio pela minha necessidade e curiosidade em

saber como era. Mas o curso mesmo não tem um estágio voltado para a EJA não tem o estágio voltado pra área, com acompanhamento, orientações e eu não entendo o porquê já que é uma modalidade de ensino também. Porque a ênfase só na Educação Infantil e Fundamental e porque não dá ênfase pra EJA? A gente teria uma estrutura melhor na hora de lidar com esse público, porque a gente só entende quando a gente chega lá. Então eu acredito que na faculdade deveria já ser direcionado e ter o estágio. Estágio na Educação Infantil, estágio no Fundamental e o estágio direcionado pra Educação de Jovens e Adultos. Acredito que deveria já ter isso no currículo da faculdade. Eu acredito que a formação do professor para atuar na EJA deve ter o pensamento voltado para o público EJA, respeitando os limites, considerando as particularidades de cada um. Ficou fácil entender porque eu me sentia dessa forma, da mesma forma que os alunos estavam ali. Então, eu me colocava no lugar deles e acho que os professores mesmo com formação ou com magistério, sabe como funciona, mas não faz a prática. Eles não fazem e acredito que o curso de Pedagogia não dá um suporte total para a gente entender. Por exemplo, temos a disciplina EJA, Educação Popular, nós temos várias disciplinas, mas e cadê os estágios? O foco é só na Educação Infantil e no Fundamental, só com crianças. (ESTAGIÁRIA IRIS).

Para a estagiária Iris a primeira dificuldade era o cansaço e a segunda é a maneira com que a escola direciona o processo de estágio. Nesse caso, ela se sentiu totalmente abandonada, pois não recebeu nenhuma orientação para assumir a sala de aula da turma de Educação de Jovens e Adultos. Cabe tanto à Instituição formadora, quanto à Instituição concedente do Estágio disponibilizar um/a professor/a, no caso da Instituição formadora, para acompanhar o Estágio, Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, Art. 7º, Inciso III. No caso da Instituição concedente, um coordenador por grupo de estagiário, de acordo com a referida Lei, Art. 9º, Inciso III.

De acordo com a narrativa da estudante em estágio Iris, a Educação de Jovens e Adultos não tem sido uma prioridade nas escolas em que ela existe como uma modalidade de ensino. Há uma maior atenção para os estágios em Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos finais. Ela também narra que foi ela quem escolheu realizar o estágio na EJA, pois ela não era orientada na faculdade a fazer o estágio nessa modalidade de ensino.

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de

ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

Tomando como referência a narrativa da estudante Iris, as faculdades estão até esquecendo de cumprir a legislação em não possibilitar o estágio na Educação de Jovens e Adultos. Na verdade as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia estabelecem o objetivo e o perfil profissional egresso do curso.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...]. Desse ponto de vista, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. (BRASIL, 2005, p. 7-8).

Nesse sentido, as faculdades, principalmente as particulares, apenas cumprem o que determina a legislação, me parece que nenhuma delas apresenta algo diferente, de maneira que favoreça um maior aprofundamento da formação do Pedagogo.

Quem responde, individualmente, agora ao questionamento sobre quais dificuldades ela enfrentou durante o estágio na Educação de Jovens e Adultos é a estudante em estágio Dália.

Sim, tive essa dificuldade de não poder atuar na sala de aula. Por que os professores não permitiam. Não permitiam, porque ele já tinha a aula dele planejada e aquela aula tinha que ser dada naquele dia. Então fiz só de observação. O estágio que a gente fez foi só de observação e lá era Pedagogia de Projeto. Então, elas só passavam, aplicavam, desenvolviam o projeto, aí tinha culminância daquele projeto, no final eles tinham que fazer a feira. Assim, eu teria que também fazer parte desse projeto, desse processo e se eu amanhã ou depois for trabalhar com projeto na EJA quero trabalhar dessa forma, agora eu queria ter tido a prática em sala de aula com Pedagogia de projeto pra saber como é que se dá... [...]. Assim que as escolas quando os estagiários chegam e passa e os professores principalmente resistentes em sala de aula muito resistente mesmo, eles não se abrem para estagiários e deixar que eles também atuem em sala de aula, isso foi uma dificuldade no estágio. (ETAGIÁRIA DÁLIA).

A colaboradora Dália inicia a sua narrativa dizendo que não lhe foi permitido atuar em sala de aula. Segundo ela, o motivo alegado, é que os professores estavam trabalhando com um projeto e não podiam ser interrompidos. A escola não deve se omitir e muito menos proibir um/a estudante de realizar seu Estágio. De acordo com D'Ávila (2014, p. 38), “durante o estágio, os saberes sobre o ensinar ficam claros quando os educandos em formação buscam um modo seu, peculiar, de orientar a aprendizagem dos alunos e criar ambientes formativos entre docentes e estudantes”.

6.2.3 Aprendizagens e conquistas no contexto do estágio da EJA.

Em relação a última questão da entrevista, eu queria saber das estagiárias como foi que elas conseguiram desenvolver e concluir seus estágio na EJA e inicia a narrativa, individualmente, é a colaboradora Amarílis.

De repente eu cheguei na escola, que eu sou instantânea, eu não combinei nada, quando eu chego lá estava tendo uma exposição de empreendedorismo, eu disse como assim, os nossos alunos da EJA já são micro empreendedores? Eu fiquei assim... meu Deus... Uns não estavam realmente sendo de verdade, estava sendo só como projeto, como montar uma farmácia, como montar um supermercado, outros era com design de sobrancelhas, outros faziam arranjos de cabelo, pulseiras cada coisa assim, deslumbrante e tinha gente que já estava trabalhando com isso, vendendo de verdade. Fiquei apaixonada eu disse meu Deus se eu já gostava eu agora fico com minha boca cheia de água quando eu penso na EJA. Educação de Jovens e Adultos é a coisa mais maravilhosa que nós temos no mundo, eu acho, acho não tenho certeza. Essa educação deveria ser para todos e não para poucos, porque é como se estivesse querendo dizer que a Educação de Jovens e Adultos é para aquelas pessoas que estão fora de idade, não é nada disso, se essa educação está sendo para esse jovem fosse voltada para todos, pensariam melhor, eu tenho certeza, porque essa Educação de Jovens e Adultos abre a cabeça do ser humano para tudo até na sua própria relação interpessoal. (ESTAGIÁRIA AMARÍLIS).

É essa explosão de paixão, de encantamento, que nos permite continuar acreditando na educação, nos sujeitos, em suas possibilidades e mesmo nas condições mais difíceis, nas adversidades mais absurdas, existem homens e mulheres que acreditam no seu igual. Corroborando com Abreu (2014, p. 38,

“acreditamos que ninguém pode se tornar professor sem compreender a dimensão desse processo de formação”.

Eu vim fazer o curso de Pedagogia e fiquei com medo de achar que não ia conseguir concluir o curso de Pedagogia porque essa minha dificuldade de tá dentro de uma faculdade, tudo era diferente, tudo novo entendeu. Eu tive bastante apoio, de professores também que já me ajudaram muito entendeu, eu estou conseguindo concluir meu curso. Eu fui pegando o gosto pelo curso, também foi através dos meus estágios que eu vim conhecer a necessidade dos alunos que precisavam realmente dos professores, professores que tenham compromisso com seus alunos dentro da sala de aula... [...]. Através dos meus estágios eu vim perceber também que o professor deveria se dedicar mais aos seus alunos, se dedicar ao seu trabalho, com amor e carinho, muitos fazem o trabalho só por causa do dinheiro. (ESTAGIÁRIA ORQUIDEA).

A narrativa demonstra uma sensibilidade, um amadurecimento, um olhar crítico em relação à importância e ao papel do/a professor/a e ao seu trabalho, numa perspectiva amorosa, comprometida e dedicada aos estudantes. Ela também desenvolveu seu TCC voltada para a Educação de Jovens e Adultos e, como ela mesmo narra, preocupada com a formação contínua dos/as professores/as, a saber:

A formação do professor para atuar na EJA deve ter o pensamento voltado para o público EJA, respeitando os limites, considerando as particularidades de cada um. Ficou fácil entender porque eu me sentia dessa forma, da mesma forma que os alunos estavam ali. Então, eu me colocava no lugar deles e acho que os professores mesmo com formação ou com magistério, sabe como funciona, mas não faz a prática. Eles não fazem e acredito que o curso de Pedagogia não dá um suporte total para a gente entender. Por exemplo, temos a disciplina EJA, Educação Popular, nós temos várias disciplinas, mas e cadê os estágios? O foco é só na Educação Infantil e no Fundamental, só com crianças. (ESTAGIÁRIA IRIS).

Além da colaboradora sinalizar para uma formação centrada na Educação de Jovens e Adultos ela destaca a importância do Estágio também acontecer nessa modalidade de ensino. Questão que também havia sido abordada nas observações e nos questionários. Para Bastos, Dantas e Santos (2018), “a formação de educadores em EJA tornou-se um desafio, em virtude da ausência ou pouca atenção dispensada na formação inicial dos educadores para essa modalidade e, particular, o pedagogo”. (p. 20).

Foi compreender porque os alunos estão na escola e não quer ficar na sala e teve o título o abandono escolar. [...]. Minhas duas filhas abandonaram, não sentiam prazer em estar na escola, a mais velha, teve uma filha, mesmo se planejando, mesmo assim ela quis ter uma filha aos 17 anos de idade e abandonou aos 17 anos a escola e até hoje não quer voltar e não tem interesse na escola ela trabalha é cabelereira. Mas, não sente prazer em estar na escola e ela diz que eu sou maluca porque eu vivo só estudando, só estudando, só estudando e a minha caçula não gosta de estudar. Os anos que estudei é porque eu acompanhava dentro de escola pra poder, como eu consegui viver minha vida de novo ela está fazendo agora o 3º ano e vai fazer na EJA a noite. (ESTAGIÁRIA DÁLIA).

Esse movimento das estudantes produzirem seus estudos, suas pesquisas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, demonstra também que além de suas buscas de si (JOSSO, 2010), também tem uma preocupação em caminhar com e para o outro. Procurar entender o que demanda uma educação voltada para um jovem ou um adulto que se encontra nessa modalidade de ensino é uma forma de querer intervir melhor nesse processo.

A narrativa é de uma estudante, a caminho da profissionalidade, professora, mãe de adolescente, que abandonada pela escola, muito nova já engravidada e frequentar o ambiente escolar fica sem sentido. Na verdade, esse ambiente já se apresentava sem sentido para ela, desde as primeiras vezes do abandono. Toda e qualquer escola, qualquer proposta educativa, não somente a Educação de Jovens e Adultos, mas especificamente essa modalidade, deve ter uma sintonia com a vida e os desejos dos seus educandos.

Não há formação sem enfrentamentos, sem desafios. A nossa história vai se tornando, se fazendo, se construindo na troca com outras tantas histórias, com outras tantas vidas e nada está pronto. “Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. (FREIRE, 1996, p. 50). E, precisamos estar sempre consciente dessa nossa condição de inconclusos, para continuar a nossa busca de si. No entendimento de Josso (2010), “apesar de a busca de si e de nós nunca estar acabada, as narrativas contam períodos de tréguas ao longo dos quais as pessoas puderam consagrar-se à simples fruição do seu bem estar, [...]”. (p. 124).

Por isso, compreender as aprendizagens e as conquistas das estudantes não se resumiu apenas a uma etapa do processo de formação, mas todo o tempo. A

existencialidade em que estamos inseridos e quando digo nós, estou me referindo ao eu e subjetivamente a outros e outras que transitaram nos mesmos caminhos. Para Josso (2010, p. 123), “a busca de si é inseparável de uma relação com outrem”. Assim é também é a aprendizagem, numa permanente troca, entre mim e outro/a, entre nós e a natureza e nessa busca permanente que empreendemos na vida é para encontrar o nosso lugar no mundo. Ainda para Josso (2010, p. 125), “essa busca, orientada pelo desejo de se informar sobre e/ou de se apropriar dos saberes construídos, apoia-se nas fontes das ciências do humano, das ciências da natureza e de numerosos saberes científicos”.

Nesse sentido, acredito, que a minha caminhada, que teve início bem lá atrás, traçada em um rabisco, foi se tornando um desenho multicolorido, um projeto se tornando obra, construída com o saber de outras tantas vidas.

É só quando nos sentimos bem conosco e com os outros, tendo a sensação de estar vivos e de poder desenvolver o nosso potencial de humanidade, que essa busca do eu e de nós deixa de ocupar o primeiro plano da cena. Em outras palavras, quando o nosso conhecimento de nós mesmos permite nos associar aos outros com prazer e criatividade, experimentando o equilíbrio entre dar e receber, estamos disponíveis para a exploração além de nós mesmos, estamos disponíveis para a vida. (JOSSO, 2010, p. 124).

Acredito também, que foi essa busca si, um encontrar-se comigo mesmo, que me fez chegar até aqui, superando desafios, enfrentando meus medos, enfrentando tormentas de vida e de morte. Narrar a minha formação, foi como produzir a minha própria vida.

7 POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Assim como iniciei, é o fim do começo dessa caminhada, sinalizando o comprometimento com uma nova jornada, o doutoramento. Aqui tecerei as considerações com aproximações conclusivas, do estudo sobre a formação de professores/as no contexto do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, este capítulo se apresenta como esforço de sistematizar minhas compreensões a partir de interpretações das informações oriundas do campo desta pesquisa.

As narrativas de vida dessa pesquisa (auto)biográfica, refletem um caminhar para si num encontro com o outro e com outros. Não fazemos história sozinho, nem mesmo a história de vida e muito menos as histórias das vidas. A narratividade (auto)biográfica possibilita um revolver de memórias, de lembranças, que eclodem no presente em sentimentos transitórios, imprimindo as vidas em formação um sentido existencial e uma quase certeza que nada está pronto, tudo ainda é um inacabamento.

Nesse sentido, a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos me parece ser um debate que continuará sempre aberto. Até porque, em pleno século XXI a nossa sociedade, especificamente a brasileira, ainda não se deu conta de sua responsabilidade social e humana e continua a produzir levas de homens e mulheres, jovens, adultos e idosos marginalizados e analfabetos. Com políticas públicas para a educação que não contemplam as demandas das camadas sociais menos favorecidas.

Diante desse quadro, é pertinente pensar em uma formação de profissionais que não só detenham uma base teórica sobre o alfabetizar, mas que também tenham uma formação política e humana do que deve ser a escola, a educação e principalmente, a Educação de Jovens e Adultos. A nação brasileira tem que estar em conformidade com uma compreensão global de uma educação de direitos e não apenas de reparação pois ainda hoje, conforme Capuchu (2012) há uma grande distância entre os direitos positivados e a realidade concreta das violações dos direitos humanos.

O que pude perceber com esse estudo, principalmente a partir das narrativas das estudantes, é que o processo de formação docente para atuar em qualquer nível da Educação e, em especial, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, deixa muito a desejar. Isso está revelado pelas estudantes quando do contato com seu futuro espaço de atuação profissional que, de maneira contraditória, apresenta um conjunto de situações, tanto nos aspectos políticos-pedagógicos quanto nas relações de ensino e aprendizagem, carecendo de um estudo mais aprofundado. Demonstra que a escola como espaço de atuação profissional (mais uma vez, contraditoriamente), muito pouco oferece, no que diz respeito às aprendizagens de outros futuros profissionais que procuram nela aprofundar seus conhecimentos com os profissionais em atuação.

Por outro lado, também demonstra que o contato das estudantes com o futuro espaço de atuação profissional contribui positivamente, uma vez que possibilita a construção do pensamento crítico-reflexivo diante dos fatos vivenciados ao longo do Estágio Supervisionado. Isso é ainda mais significativo, em se tratando de formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

Embora apresentando registros superficiais, as produções escritas e os relatos orais, demonstram um envolvimento e um comprometimento na busca de uma práxis pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, diferente da vivenciada nos estágios. A partir desse contato com o espaço de atuação profissional foi possível perceber, nas narrativas, um estranhamento com o encontrado e identificar umas inspirações para a construção de um conhecimento crítico em relação ao fazer pedagógico dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo desse estudo era **compreender as contribuições do Estágio Supervisionado na formação das estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar na condição de professores/as da Educação de Jovens e Adultos**. Posso afirmar que as contribuições acontecem o tempo todo ao longo do processo do estágio, mas vou destacar alguns momentos específicos desse processo de formação:

- 1). O enfrentamento da burocracia documental estabelecida pela legislação que regulamenta o estágio;

- 2) Quando da elaboração dos dispositivos pedagógicos, de controle de acompanhamento e avaliativos do processo, produzidos pela Instituição formadora;
- 3) Nas relações estabelecidas com os gestores escolares (Direção e Coordenação);
- 4) Nas trocas de experiências de práticas de ensino com as professoras regentes, futuras colegas de profissão;
- 5) Vivendo as experiências de salas de aulas, na relação direta com os/as estudantes da EJA e com a diversidade de situação que essa modalidade de ensino possibilita;
- 6) Exercendo a condição de professoras regentes na sala de aula de Educação de Jovens e Adultos;
- 7) Vivenciado cotidianamente o processo de formação, com os/as colegas e professore/as na graduação;
- 8) Na relação com as Instituições de ensino, tanto a formadora quanto a concernente do estágio, como ambientes constituídos de diversidade, oferecendo a possibilidade de identificar-se com a profissão professor e a construção de um identidade profissional, própria, única.

As narrativas de vida e formação das estudantes são riquíssimas. Vidas em permanente formação, em um contexto de vida muito próprio, de cada uma delas, numa diversidade de encontros e desencontros, marcados pelas condições existenciais, humanas, sociais, políticas. São detalhes de vidas em formação, se revelando, as vezes em angústias e outras tantas vezes, em alegrias, pelas conquistas ou, simplesmente por superar o estante vivido. Isso também se reflete na relação com a Educação de Jovens e Adultos e como já sinalizei anteriormente, elas foram se descobrindo pensando-se diferentes do que viam e viviam pedagogicamente.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelas estudantes no processo de realização do Estágio Supervisionado, estão em conformidade com o exercício futuro da profissão. Claro que é não possível concordar e entender que é normal uma escola sem projeto pedagógico, para qualquer nível de ensino e no caso aqui, muito menos para a Educação de Jovens e Adultos, pela necessidade urgente dessa modalidade. Não é natural, um professor, uma professora não ser acolhedor/a

de uma estudante em formação. Não é natural uma escola abandonar o/a estagiário/a a sorte do processo, inclusive descumprindo o que orienta a legislação do Estágio. Além das dificuldades do processos, existem as próprias, de cada estudante, construídas, alimentadas, acumuladas em suas histórias vida e estas vão se revelando e até, em alguns casos, se agravando, no contexto do Estágio. Estudantes concluintes, formandas, que apresentam defasagem de aprendizagem, diversas, extremamente comprometedoras, no exercício da profissão. A educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Para isso, também é imprescindível uma competência técnico-pedagógica e humana. Nesse ponto, pude perceber uma enormidade de dificuldades. Relacioná-las aqui é repetir as narrativas das estudantes e não tenho por que me repetir. Entendo que, por si só, o curso de Licenciatura em Pedagogia não resolve, não dá conta das dificuldades demonstradas nas narrativas. Este texto, esta pesquisa não dão conta.

As estudantes desenvolveram e concluíram seu estágio na Educação de Jovens e Adultos em alguns momentos enfrentando e dificuldades por elas relatadas, como: a burocracia documental das Instituições formadoras e concernentes do Estágio; o abandono e o descaso das e nas escolas; o distanciamento dos/as professores/as regentes; a qualidade do fazer pedagógico na EJA, enfim. O enfrentamento, subjetivamente, possibilitou um aprendizado, um amadurecimento e um crescimento em direção à profissão. Outras dificuldades, as pessoais, inclusive de ordem pedagógica, percebi que foram superando dentro de suas limitações. Reflito preocupadamente, que concluíram como muitas outras, sem perceberem que existem questões sérias na formação delas, que precisam dar conta.

Sendo assim, a preocupação de como está sendo formado esse profissional, educador para atuar na EJA, não se esgotará de forma fácil, pois não é apenas colocar um profissional à disposição de um grupo em sua sala de aula. Mas, um profissional que tenha competência técnico-pedagógica e humana, para compreender e dialogar com o momento que os sujeitos desse processo estão vivenciando. No entanto, é importante destacar que o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos sempre esteve em pauta nos diversos fóruns sobre a educação no Brasil.

A luta pelo combate ao analfabetismo (Dantas) e, principalmente, contra as injustiças sociais que recaem sobre as camadas da sociedade mais desfavorecidas nunca perderam foco, mesmo tendo contra os mais diversos estilos e concepções de governo e de programas. Da mesma maneira, se pensa e se discute a formação dos profissionais para atender a essas demandas sociais, mas como observamos nos relatos dos estudantes em formação no curso de Pedagogia quanto aos professores em atuação essa realidade não se evidencia na prática em sala de aula.

Dessa forma, não devemos construir uma prática de formação sem que esteja em seu cerne o compromisso com a inclusão, que as políticas de formação possam dar conta das especificidades, tanto dos professores que atuarão na EJA quanto dos estudantes dessa modalidade, pois os sujeitos da EJA, estudantes e professores, devem ser vistos como sujeitos de direitos. Tanto um quanto outro, que historicamente, não foram vistos nessa perspectiva e a Educação de Jovens Adultos sempre esteve ligada a programas assistencialistas e seus professores, a pessoas abnegadas e de boas intenções. Claro, que não podemos esquecer as lutas de muitos grupos sociais, pois na verdade, foi a resistência desses grupos que impuseram um novo olhar à sociedade lançando mão das Leis que regulamentam e direcionam novas perspectivas de educação.

Então, o meu esforço em desenvolver esse estudo não é para concluir a discussão e nem fechar em soluções, mas, para ampliar as reflexões sobre a formação de professores/as da Educação de Jovens e Adultos a partir de seu contexto formativo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO. Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da Educação, ASPHE/EaE/UFPel, Pelotas n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ABREU, Roberta Melo de A. O estágio Curricular supervisionado como possibilidade de pesquisa na formação de educadores. In, **O estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores e Pedagogos: Entre a realidade e o devir**. Organização Cristina Maria d'Ávila, Roberta de Melo de A. Abreu. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.
- AMORIM, A., DANTAS, R., T. FARIA, E. M. DA S. **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Antônio Amorim, Tânia Regina Dantas, Edite Maria da Silva de Faria, organização. – Salvador: EDUFBA, 2016.
- ARAÚJO, J. de A.; SANTOS, L. de J.; SOBRINHO, R. A. **Educações: novos olhares, velhas demandas**. / Jurandir de Almeida Araújo, Deyse Luciano de Jesus Santos, Raquel Alves Sobrinho. (organizadores). – Curitiba: CRV, 2016.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Políticas de Formação e formação de adultos: Brasil e Portugal. In, **Pesquisa e experiências sobre a formação no contexto da educação de Jovens e Adultos**. / Tânia Regina Dantas, José Jackson dos Santos, Ana Paula Silva da Conceição (organizadores). Salvador: EDUFBA, 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA; itinerários pelo direito a uma vida justa** / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BASTOS, M. de F. S. de A.; DANTAS, T. D.; SANTOS, J. J. REIS dos. A (in)visibilidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do pedagogo. In, DANTAS, T. D.; SANTOS, J. J. R. dos.; CONCEIÇÃO, A. P. da. **Pesquisas e experiências sobre formação no contexto da educação de jovens e adultos** / Tânia Regina Dantas, José Jackson Reis dos Santos, Ana Paula Silva da Conceição (Organizadores). Salvador: EDUFBA, 2018.
- BOAVENTURA, Edvaldo. **Como ordenar as ideias**. 9. Ed. – São Paulo: Ática, 2007.

BIANCHI, A. C. de M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de Orientação: Estágio Supervisionado**. Anna Maria de Moraes Bianchi, Marina Alvarenga, Roberto Bianchi. – 3. Ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BRASIL, **Lei Nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Brasília, 20 de dezembro de 1996., SENADO FEDERAL, 2ª Edição, Atualizada até junho de 2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988,

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº: 11/2000. APROVADO EM: 10.05.2000.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio 2006.

BRASIL, **Lei Maria da Penha - Lei 11340/06 | Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006.

BRASIL, **Lei do Estágio**. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.

BORGHI, I. M.; SÁ, M. R. G. B. DE.; **TRAMAS DAS RELAÇÕES NA ESCOLA: Trajetórias escolares de jovens da EJA**. Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador v.21, n. 37, p. 117-126. Jan/jun., 2012.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania / Vera Capucho**. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação e direitos humanos; v.3).

CARMO, Maria Claudia Silva do. **Atos de Currículo como mediação nas políticas de sentido da didática**. – 1ª ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.

CARVALHO, Maria Inez. O A-CON-TECER DE UMA FORMAÇÃO. Maria Inez Carvalho. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan/jun., 2008.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DANTAS, Tânia Regina. **Formação de professores em EJA:** uma experiência pioneira na Bahia. Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador v.17, n. 29, p. 119-136. Jan/jun., 2008.

DANTAS, Tânia Regina. **Práticas de formação em e EJA e narrativas autobiográficas de professores.** Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador v.21, n. 37, p. 147-163. Jan/jun., 2012.

DANTAS, Tânia Regina. Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas. In, BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos** / Valdo Barcelos, Tânia Regina Dantas. (orgs.). – Petrópolis, RJ : Vozes, 2015.

DANTAS, T. R., AMORIM, A., LEITE, G. de O. **Pesquisa, formação, alfabetização em Educação de Jovens e Adultos.** Tânia Regina Dantas, Antônio Amorim, Gildeci de Oliveira Leite (org.) – Salvador: EDUFBA, 2016.

DANTAS, T. R., LAFFIN, M. H. L. F., AGNE, S. A. A. (Org.). Formação nas pesquisas e no cotidiano escolar na EJA. In, **Educação de Jovens e Adultos em Debate:** pesquisa e formação. Editora CRV, Curitiba – Brasil, 2017.

DANTAS, T. R.; SANTOS, J. J. R. dos.; CONCEIÇÃO, A. P. S. DA.; **Pesquisa e experiências sobre a formação no contexto da educação de Jovens e Adultos.** / Tânia Regina Dantas, José Jackson dos Santos, Ana Paula Silva da Conceição (organizadores). Salvador: EDUFBA, 2018.

DANTAS, T. R.; CARDOSO, J. S. Tecendo saberes e a formação de professores(as): reflexões com a Educação de Jovens e Adultos. In, **Educação de Jovens e Adultos: Políticas, direitos, formação e emancipação social.** Tânia Regina Dantas, Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2019.

DANTAS, T. R.; DIONÍSIO, M. de L. da T.; LAFFIN, M. H. L. F. **Educação de Jovens e Adultos: Políticas, direitos, formação e emancipação social.** Tânia Regina Dantas, Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2019.

D'ÁVILA, C. m., ABREU, R. M. DE A. **O Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores Pedagogo:** Ente a realidade e o devir / Organização Cristina Maria D'Ávila, Roberta Melo de A. Abreu. - 1ª ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, vol. 17, núm. 51, pp. 523-536 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil, septiembre-diciembre, 2012.

DI ROCCO, Gaetana Maria Jovino. **Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. Edições Loyola, São Paulo, 1979.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In, NÓVOA, A. e FINGER, M. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. / organização Antônio Nóvoa; Mathias Finger. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226p. – (Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. – São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **PEDAGOGIA DA MEMÓRIA: 20 anos reinventando a práxis com Paulo Freire**. Pedagogia da memória / Ivo Dickmann... [et al.]. – Chapecó: Sinproeste, 2017.

FREIRE, P.; NOGUEIRO, A. **QUE FAZER: Teoria e Prática em educação popular**. Vozes. Petrópolis. 4ª edição. 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. / Paulo Freire. – 30 ed. – São Paulo: Cortez, 1995. – (Coleção questões da nossa época; v. 13).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do oprimido**. Nota: Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. / Paulo Freire. 36. Ed. ver atual. – São Paulo; Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Lins Leme. – São Paulo : Cortez, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADOTTI, Moacir. Consciência e História. In, **Conscientização**. Paulo Freire. Tradução de Tiago José Lins Leme. – São Paulo : Cortez, 2016.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeano de Freitas. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 21ª Edição. 1985.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In, **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e ciências humanas** / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. – Salvador: EDUFBA, 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é Pedagogia**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. / 14ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho** / Jussara Hoffmann. – Porto Alegre: Mediação, 2009. (11. Ed. rev., e atual., org.). 144 p.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas** / José Rubens Lima Jardimino; Regina Magna Bonifácio de Araújo – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2014. – (Coleção docência em formação; Educação de jovens e adultos).

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passegi, Marie-Cristine Josso – 2ª ed. ver. Ampl. Ntal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, 341 p. – (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente** / Maria do Socorro Lucena Lima. – Brasília : Liber Livro, 2012.

LOWY, M. **Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil**. In. Por que gritamos golpe? : para entender o impeachment e a crise política do Brasil / André Singer ...[et.al]; organização Ivana Jinkings, Kim Dória, Murilo Cleto; [ilustração Laerte Coutinho]. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Menga Ludke, Marli E. D. A. André. – [2. Ed.]. – [Reimpr.]. – Rio e Janeiro : E.P.U., 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender / mediar a formação: o fundante da educação.** Roberto Sidnei Macêdo; prefácio de Marie-Christine Josso; apresentação de Jaqueline Monbaron-Houriet. – Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **ATOS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO: O príncipe provocado.** Revista Teias v. 13 • n. 27 • 67-74 • jan./abr. 2012 – CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência e compreender/mediar saberes experienciais / Roberto Sidnei Macedo.** – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACEDO. R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL. A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e ciências humanas / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess.** – Salvador: EDUFBA, 2009.

MAESTRI, Mario. **O escravismo no Brasil / coordenação Maria Ligia Prado, Maria Helena Capelato.** – São Paulo: Atual, 1994 – (Discutindo a história do Brasil).

MAIA, H. C A.; PAZ, J. da S.; DANTAS, T. R. QUEM E O QUE FAZ O ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? In, AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; FARIA, E. M da S. **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos / Antonio Amorim, Tânia Regina Dantas, Edite Maria de Faria, organização.** – Salvador: EDUFBA, 2016.

MELO, Jacilene Silva de. **Memorial de uma professora sonhadora.** In A arte de tecer a si mesmo: memórias, reflexões e formação docente. / Alexandra Marselha Siqueira Pitolli (org.). – Ilheus, Ba. Editus, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** István Mészáros; [tradução Isa Tavares]. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. – (Mundo do trabalho).

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOURA, Gerusa do Livramento C. de Oliveira. **Formação do Pedagogo e o Pedagogo em formação: contrastes entre a(s) política(s) de sentido de formação**

nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as experiências formativas compreendidas na cotidianidade dos atos de currículo. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2017.

MOURA, Regina das Chagas. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades. In, **Educação de Jovens a Adultos: Reflexões a Partir da Prática**. Jaqueline Luzia da Silva, Pedro Carlos Pereira. (Organizadores). Rio de Janeiro, Wak Editora, 2015.

MORAES, Camile Barbosa. **Ingresso na docência: caminhos de encontros e desencontros**. In A arte de tecer a si mesmo: memórias, reflexões e formação docente. / Alexandra Marselha Siqueira Pitolli (org.). – Ilheus, Ba. Editus, 2018.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTA, Solange Freitas. O Ato de Ler na Educação de Jovens e Adultos. In, In, **Educação de Jovens a Adultos: Reflexões a Partir da Prática**. Jaqueline Luzia da Silva, Pedro Carlos Pereira. (Organizadores). Rio de Janeiro, Wak Editora, 2015.

NÓVOA A.; FINGER, M. **O Método (Auto)biográfico e a Formação** / organização Antônio Nóva; Mathias Finger. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p. – (Pesquisa (auto)biográfica – Educação, Classicos das histórias de vida).

NÓVOA, Antônio. **Professores e Trabalho Pedagógico**. EDUCA Lisboa, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente**. EDUCA Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Julho de 2009.

PAIVA, Jane. **Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan/jun. 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. Revisão técnica José Cerchi, Fusari, - 6ª ed. – São Paulo; Cortez, 2011. – (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teórica e Prática?** - 10ª ed. – São Paulo; Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. et. al. Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In, SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. DE A.

Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. / Magali Aparecida Silvestre, Umberto de Andrade Pinto (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2017.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de.; VICENTINI, P. P.. **Entre a vida e a formação:** pesquisa autobiográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista / Belo Horizonte / v.27 / p. 369-386 / abr. 2011.

PINHO, A. S. T. DE.; RIBEIRO, N. M. A pesquisa (auto)biográfica: algumas aproximações teórico-metodológicas. In, **Pesquisa (auto)biográfica:** Diálogos epistêmico-metodológicos. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Jorge Luiz da Cunha, Lúcia Villas Bôas (organizadores) Elizeu Clementino de Souza (direção) Jorge Luiz da Cunha, Ecleide Cunico Furlanetto, Maria da Conceição Passeggi (coordenadores) – Curitiba: CRV, 2018.

RIBEIRO. Djalnila. Avalanche de retrocessos: uma perspectiva feminista negra sobre o impeachment. In, SINGER, André...[et. al]; **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. Organização Ivana Jinkings, Kim Doria, Murilo Cleto; [ilustração Laerte Coutinho]. – 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Milton. **O país distorcido:** o Brasil, a globalização e a cidadania. / Milton Santos. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro : ensaio de Carlos Walter Porto Gonçalves, - São Paulo, Publifolha, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. / Milton Santos. – 22ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, A. M. M. ; COSTA, G. dos S. Educação de Jovens e Adultos como um Direito Humano, In In, DANTAS, T. D.; SANTOS, J. J. R. dos.; CONCEIÇÃO, A. P. da. **Pesquisas e experiências sobre formação no contexto da educação de jovens e adultos** / Tânia Regina Dantas, José Jackson Reis dos Santos, Ana Paula Silva da Conceição (Organizadores). Salvador: EDUFBA, 2018.

SILVA, Daniel Barbosa da. A formação de professores para a EJA: um olhar dos professores em formação. In, **Educações:** novos olhares, velhas demandas. / Jurandir de Almeida Araújo, Deyse Luciano de Jesus Santos, Raquel Alves Sobrinho. (organizadores). – Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, J. L. da.; PEREIRA, P. C. **Educação de jovens a adultos: reflexões a partir da prática / organização** Jaqueline Luzia da Silva, Pedro Carlos Pereira. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SOARES, Magda. **Metamemória – Memórias: Travessia de uma educadora**. Mágda Soares. – São Paulo: Cotrez, 1991. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

SOUSA, Rosiane Costa de. **Professoras de Classes Multisseriadas: Condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano/** Rosiane Costa de Sousa. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação** NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

SOUZA, E. C. DE; PASSEGI, M. C. DOSSIÊ (AUTO)BIOGRAFIA E EDUCAÇÃO: PESQUISA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO – Apresentação – Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.327-332 | abr. 2011.

SOUZA. E. C. de. **Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Narrativas de Infância e Formação de Professores: Memórias, Histórias de Vida e Acompanhamento**. O presente texto corresponde à síntese de questões teórico-metodológicas sobre narrativas, infância e formação, que será apresentado no VI Semana de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, II Seminário Aconchego Convivência Familiar e Comunitária, V Ciclo Internacional Resiliência e Cultura, realizado no Senado Federal, em Brasília entre os dias 18 a 21 de novembro de 2013.

SOUZA, E. C. de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Educação / Santa Maria / v. 391/ p. 39-50 / jan./abr. 2014. <http://dx.doi.org>

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho: da escravidão à Lava Jato**. Jessé de Souza. – Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade / Jessé de Souza. – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

VARGAS LLOSA, Mário. **A civilização do espetáculo**: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Mário Vargas Llosa; tradução Ivone Benedetti. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Oliveira, 2013.

WEFFORT, Madalena freire. **Observação, Registro, reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico. <http://continuandoformacao.blogspot.com/2011/07>. Consultado em 31/01/2019.

WEFFORT, Madalena Freire. **Reflexão e processo de formação do educador**. In, Observação, Registro, Reflexão – Instrumentos Metodológicos I. Primeira Edição, maio / 1995. Madalena Freire Weffort (coord.).

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária** / Miguel A. Zabalza – 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2014. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta.

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS REGENTES DO ESTÁGIO DA EJA

O questionário abaixo tem por objetivo identificar quem são os profissionais que atualmente trabalham como professores da EJA, para fundamentar a compreensão da práxis nessa modalidade de ensino através do Estágio Supervisionado.

- Como forma de preservar sua imagem, você não precisa se identificar (**NÃO** colocar seu nome), por isso fique à vontade para ser o mais fiel possível em suas respostas.
- Nas questões que tem como opção “outras”, a linha ao lado poderá ser usada para identificar sua opção.

1. Dados gerais:

Quanto à faixa etária:

25 a 30 anos 30 a 35 anos 35 a 40 anos mais de 40 anos

Quanto ao gênero:

Masculino Feminino Outro

Você se definiria como:

Negro Branco Índio Mestiço Outros _____

Quanto à formação:

Pedagogia Outro/qual: _____

2. Há quanto tempo o/a senhor/a leciona na Educação de Jovens e Adultos?

1 a 3 anos 3 a 6 anos 6 a 10 anos mais de 10 anos

Questionário Mestrado Educação e Contemporaneidade, PPGEDUC - UNEB

Perfil sócio biográfico e histórias de vida de estudantes em formação no curso de Pedagogia.

Prezado (a):

Esse questionário tem como objetivo identificar quem são os/as estudantes do Curso de Pedagogia e o processo que vivem ou vivenciaram para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, bem como a contribuição na formação para atuar como professor/a da Educação de Jovens e Adultos.

Como forma de preservar sua imagem, você precisa se identificar (NÃO colocar nome), por isso fique à vontade para ser o mais fiel possível em suas respostas. Nas questões que tem como opção “outras”, a linha ao lado poderá ser usada para identificar sua opção.

1. Informações gerais:

Quanto a faixa etária:

- Menos que 25 anos Entre 25 e 30 anos Entre 31 e 35 anos
 Entre 36 a 40 anos Entre 41 e 45 anos Mais de 45 anos

Quanto ao gênero:

- Masculino Feminino Outro _____

Você se definiria como:

- Negro Branco Índio Mestiço Outro _____

2 Você tem conhecimento sobre a legislação que regulamenta o Estágio Supervisionado?

- SIM NÃO

3 Você realizou o Estágio Supervisionado somente em:

- ESCOLA PÚBLICA ESCOLA PRIVADA NAS DUAS

4 Na escola em que você desenvolvia ou desenvolve o Estágio Supervisionado, havia ou há alguém, com formação e experiência profissional, acompanhando e orientando o seu processo de Estágio?

- SIM NÃO ALGUMAS VEZES

5 Durante o Estágio Supervisionado, havia ou há um/a professor/a orientador/a, acompanhando o seu processo de Estágio?

- SIM NÃO ALGUMAS VEZES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA: LINHA II: EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO DO EDUCADOR.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Esse roteiro de entrevista é constituído por três questões, sendo realizado com quatro estagiárias estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

- 1) Fale sobre você, idade, residência, seu processo de vida, pessoal, profissional e acadêmico e a sua relação com a Educação de Jovens e Adultos.
- 2) Quais dificuldades você enfrentou para realizar o seu Estágio na Educação de Jovens e Adultos?
- 3) Como você conseguiu desenvolver e concluir o seu estágio na Educação de Jovens e Adultos?