

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE FILOSOFIA E DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**INTERFACES DA DOCÊNCIA A PARTIR DO ARTICULADOR PEDAGÓGICO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA (CAXIAS DO SUL – 1998/2012)**

SIMONE CARDOSO DE QUADROS

Caxias do Sul

2015

SIMONE CARDOSO DE QUADROS

**INTERFACES DA DOCÊNCIA A PARTIR DO ARTICULADOR PEDAGÓGICO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA (CAXIAS DO SUL – 1998/2012)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela

Caxias do Sul
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

Qli Quadros, Simone Cardoso de, 1975-
Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na educação de
jovens e adultos – EJA(Caxias do Sul 1998/2012) / Simone Cardoso de
Quadros.-2015.
106 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2015.
Orientador: Profa. Dra.: Nilda Stecanela.

1. Educação de jovens e adultos – Caxias do Sul. 2. Professores -
Formação. 3. Educação. I. Título.

CDU 2.ed.: 374.7(816.5CAXIAS DO SUL)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação de jovens e adultos – Caxias do Sul	374.7(816.5CAXIAS DO SUL)
2. Professores - Formação	37.011.3-051
3. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na Educação de Jovens e Adultos - EJA (Caxias do Sul – 1998/2012)”

Simone Cardoso de Quadros

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 13 de maio de 2015.

Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dra. Iara Caierão

Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo

Dr. Sérgio Haddad

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dedicatória

Ao Ser Superior por me oportunizar esta vivência e desejá-la.

AGRADECIMENTOS

O agradecer se torna um momento muitíssimo agradável e emocionante. Há tantas pessoas que precisam ser lembradas desta minha trajetória, que até me causa um receio imenso de omitir alguém.

Começo por agradecer aos meus pais: à minha mãe, Cenira Cardoso de Quadros, que sempre sonhou em ser professora e que aos 26 anos, com três filhas, ao vir para “a cidade”, não se sentia autorizada a enfrentar os estudos, mas seu desejo de escolarizar as filhas era imenso. Foi meu primeiro exemplo educativo. Alfabetizou minha irmã mais velha em casa com medo de que a demora em sair do sítio a prejudicasse; ao meu pai, José Eroni Pinto de Quadros, que, mesmo tendo sido privado de frequentar uma instituição escolar, pois onde morava não tinha acesso à escola, criou o desejo de que as filhas estudassem e, por isso, trouxe-nos para a cidade para que tivéssemos acesso à escola. Foi auto didata e se alfabetizou na escola da vida, sendo extremamente letrado. A eles, meus pais, minha eterna gratidão e amor incondicional.

Agradeço às minhas irmãs, Ceura Teresinha Cardoso de Quadros e Sinara Quadros Ribeiro, que, ao dividirem a vida comigo, além de todas as coisas boas que vivemos juntas, também dividiram sua escolarização, foram minhas professoras indiretas desde a infância, com quem brincava de “aulinha”, suscitando em mim o encantamento pela escola. Mais tarde, Ceura Teresinha Cardoso de Quadros, ao se tornar professora, criou em mim o desejo de ser também professora, e Sinara Quadros Ribeiro, que não dormia enquanto eu não chegava em casa da faculdade à 1h da madrugada, a elas o meu amor e gratidão constante.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Nilda Stecanela, que me encantou com suas ideias, já em 2003, quando tive o privilégio de tê-la como professorana especialização e, na sequência, como orientadora da monografia em 2004. Como professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS)-Mestrado em Educação, recebeu-me com muito carinho e me oportunizou “crescer” mostrando que posso “ir além”. Seu conhecimento encanta, sua postura diante da vida e da educação geram uma admiração imensurável, um sonho de ser como ela “quando crescer”. Uma generosidade em partilhar conhecimento, abrir sua casa e sua vida! Uma mulher linda, por dentro e por fora. Uma honra poder conviver e aprender com a senhora. Minha eterna gratidão.

Ao meu amado e romântico marido, Giliano Colombo Morales, que esteve na torcida desde o momento da seleção, um apoio constante na trajetória afirmando que “vai dar certo”, mesmo quando eu não acreditava, agradeço comovida. Ele traz para meus dias a leveza de que preciso para seguir em frente e dar sentido às minhas escolhas. Faz-me sentir segura e amada, porque, quando desanimo, sabe que uma bela rosa amarela me devolve aos “trilhos” para o que há de mais importante na vida que é o amor! Te amo!

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) – Mestrado em Educação, pelo conhecimento e possibilidade de construí-lo, gerando um sentimento de “orgulho” por fazer parte desta instituição, assim como à secretária Júlia, sempre competente e pronta a divulgar oportunidades e novos desafios, a minha gratidão.

Para os colegas de Mestrado que, juntos, puderam, em meio ao espaço tão sério da academia, trazer riso, leveza, descontração, vontade de estudar e de estar junto, em especial a Julia Poletto, Ruy Barcellos e Michelle Grezzana, meu agradecimento. De cada encontro, de cada espaço de troca, de dúvida, de apresentação em congressos e seminários e dos poucos, mas intensos momentos de turismo, que foram indescritíveis, meu desejo é de que não percamos o contato e possamos ainda estar juntos. Como todos sabem, a Bruna Conrado foi um presente à parte deste tempo. Uma identificação com esta “menina/mulher” que começou antes mesmo de entrarmos no Programa, no banquinho do corredor. Não acredito em acaso, por isso Deus nos aproximou e sabia que essa amizade se solidificaria, rimos, choramos, dividimos os lanches, os trabalhos, os achados das pesquisas, mas também a vida. Minha eterna gratidão por tê-la “achado”!

Agradeço os colegas de trabalho, especialmente enquanto tive as aulas no Mestrado: Iara Aparecida Palhano da Silva, Isaura Benetti dos Santos, Ana Lúcia Bianchi, Dorotéa Swaizer Muller, Márcia Elisa Baretta, Simone Wagner, Elisa Maria Poletto Labatut, Sizandra Inês Ribacki, Bianca Ambrosini, Priscila Benetti, Gilberto Tegner, Alexandre Beck, Vanete de Oliveira e Joice Baretta que além de colegas, eles foram amigos que me incentivaram durante a caminhada e me apoiaram ajudando a criar formas de recuperar ausências, de articular as participações em Congressos, Seminários, inclusive na viagem para Lisboa, com um sempre acolhedor: “Vai”! “Precisa de alguma coisa?” “Qualquer coisa grita”. Enfim, a essas gentilezas e considerações, que levarei para toda minha vida, o meu eterno obrigada!

Aos amigos Giovana Rissi Musiris, Sandra Thiele, Erik Andrade Musiris e Augusto Costa, por tornarem meus finais de semana motivo de alegria, de encontro, de descontração e

comemoração, verdadeiros parceiros de vida e apoiadores constantes, o meu sincero obrigada, meus “maninhos” emprestados.

Agradeço à banca do exame de qualificação composta pelas Professoras Dra. Andréia Morése Dra. Iara Caierão que muito contribuíram para as construções feitas e reorganização de rotas e a banca de defesa. A elas, meu reconhecimento.

Às professoras Márcia, Vânia, Helena Regina e Tânia, por doarem seu tempo e suas memórias para a construção das narrativas, “abrindo” suas trajetórias profissionais e pessoais, contribuindo de forma a viabilizar a pesquisa, meu respeito e sincera admiração pela trajetória construída na educação. Obrigada!

Aos professores e pesquisadores do Observatório de Educação que, numa atividade constante e dedicada, têm sido um exemplo de construção coletiva de conhecimento, meu agradecimento.

O meu reconhecimento à minha terapeuta Sabrina Sironi que, durante todo o processo, me auxiliou a manter o centramento e a credibilidade em mim mesma, trazendo à tona o melhor de mim em todos os momentos para que eu pudesse concretizar este sonho.

Enfim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram me acompanhando nesta caminhada, a cada professor com quem me deparei em cursos de formação, nas escolas, cursos, seminários, palestras, seja na condição de ministrante, seja na de ouvinte; às minhas alunas do ensino superior, da educação básica, meus diretores, colegas e equipes pedagógicas, a todos a minha gratidão.

Todos os espaços contribuíram para minha construção como profissional e como pesquisadora. Sou, enfim, um emaranhado de todos os lugares. Gratidão a todos...

RESUMO

Inserido na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS), a presente dissertação tem como objeto de estudo “Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico da EJA” (1998-2012), visando à análise da formação continuada da docência nos espaços escolares. A pergunta que orienta a pesquisa teve a seguinte formulação: De que forma constituiu-se a docência a partir da ação do articulador pedagógico na EJA do município de Caxias do Sul? O recorte temporal se deve ao fato de que, neste período de 1998 a 2012, a EJA se reconfigura na rede municipal, trazendo novas perspectivas e demandas aos professores no que se refere ao seu lugar de ser e estar professor na EJA, visando a mapear a criação do cargo de articulador pedagógico, nos dias atuais denominado de coordenador pedagógico. O objetivo geral diz respeito à análise de como se constituiu a docência da e na EJA a partir do papel do articulador pedagógico, com vistas à formação continuada da na ação docente. As fontes foram construídas a partir das narrativas oriundas das entrevistas realizadas com quatro docentes, de forma direta, e de outros, indiretamente, a partir de outras pesquisas acessadas que decorrem da história oral, tendo os atores que protagonizaram a ação como interlocutores empíricos privilegiados. A análise documental foi feita a partir do Plano Municipal de Educação, da Revista de Educação de Jovens e Adultos, do Jornal da Secretaria Municipal de Educação e dos livros e artigos produzidos sobre o objeto de estudo. Dialoga, portanto, com os pressupostos da História da Educação de Jovens e Adultos e da Educação de forma abrangente e com a Formação de professores na medida em que busca indícios de como a docência se constituiu ao mesmo tempo em que procurou observar os caminhos, interfaces e desafios da formação continuada de professores no espaço da escola. Os princípios da História Cultural compõem o aporte teórico da pesquisa, a partir dos processos desenvolvidos por Chartier (1990), Pesavento (2005) e Burke (1992), procurando identificar como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada e dada a ler. Paulo Freire (1985) e Sérgio Haddad (2000), dentre outros, constituem o aporte teórico da Educação de Jovens e Adultos pela relevância de suas contribuições no cenário que vem sendo construído, tanto em aspectos de políticas públicas como nas bases pedagógicas que constituem essa modalidade de ensino. A história da docência no Brasil, a partir do olhar de Veiga (2007), aponta-nos para o cenário macro tecido na constituição dessa profissão. Finalmente, os achados da pesquisa refletem-se também nas interfaces que constituíram a docência na EJA em Caxias do Sul a partir das narrativas de seus protagonistas, dissecadas em categorias de análise para ampliar as lentes na visão e reconstrução deste objeto de pesquisa. A docência emerge sendo constituída com a mediação do Articulador Pedagógico durante as reuniões pedagógicas e para além delas e no planejamento efetivado em sala de aula, formando-se em exercício. O pertencimento à proposta a partir do tema gerador freireano mostram-se como potencializadores desta constituição do ser docente na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação continuada. Docência na EJA.

ABSTRACT

Inserted on the History and Philosophy of Education Post Graduation Program of the University of Caxias do Sul (PPGEDU/UCS), this current study has as an object of study “The interfaces of teaching from the pedagogical articulator of EJA” (1998-2012), aiming at the analysis of the continued teaching formation inside schools. The question that guides this study had the following wording: In what way was the teaching practice constituted from the pedagogical articulator act in EJA in the city of Caxias do Sul? The temporal cut is because from 1998 to 2012 EJA was reconfigured in the municipal education system. It brought new perspectives and demands to the teachers in terms of be a teacher in EJA, aiming at mapping the creation of the position of pedagogical articulator, with a view to the continued formation of and in the teaching practice. The sources were from the narratives provided by interviews with four teachers in a direct way and from others indirectly based on oral testimonials in which the actors who performed them were empirical key players. The documental analysis from the Municipal Plan of Education, The Young and Adults Education Magazine, the Municipal Department of Education, books and articles about the object of study are the main registered facts. Thus, it dialogues with the assumptions of The Young and Adults Education History and with the Education in a comprehensive way as well as the teachers’ formation as it searches for evidences on how teaching was constituted and at the same time tried to watch the paths, interfaces and challenges of the continued formation of teachers inside schools. The principles of the Cultural History were the theoretical support of this study based on the processes developed by Chartier (1990), Pesavento (2005) and Burke (1992), trying to identify how in different places and different time a particular cultural reality is built, thought and could be read. Paulo Freire (1985) and Sérgio Haddad (2000), among others, were the theoretical support of The Young and Adults for its relevant contributions in the scenery that is being built, not only because of the political public aspects, but also because of the pedagogical basis that form this teaching modality. The teaching history in Brazil from Veiga’s (2007) view point us to a macro scenery woven in the formation of this profession. Finally, the findings of this study are also reflected on the interfaces, which constitute the teaching in EJA in Caxias do Sul based on the main performers’ narratives divided into categories of analysis to enlarge the lens on the view and reconstruction of this study object. The teaching emerges and is established by the Pedagogical Articulator’s mediation during pedagogical meetings, beyond them, and in the classroom planning, becoming exercise. The belonging to the proposal from the “freireano” subject is a promoter of the teachers’ constitution in EJA.

Keywords: The young and Adults Education; Continued formation; Teaching in EJA.

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRE	Coordenadora Regional de Educação
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Moja	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeja	Programa de Educação de Jovens e Adultos
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

1	APROXIMAÇÕES INICIAIS COM A TEMÁTICA DE PESQUISA E A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA	12
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS DE BUSCA NA HISTÓRIA CULTURAL E SEUS PRESSUPOSTOS	19
2.1	INSERÇÃO NAS LEITURAS E MUDANÇA PARADIGMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA	19
2.2	CAMINHOS DELINEADOS PARA ALÇAR-ME NA PESQUISA: DO PRETENDIDO AO CONSEGUIDO	22
3	CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO BRASIL PARA CAXIAS DO SUL	27
3.1	PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EJA NO BRASIL: CAMINHOS TRILHADOS DA E NA MODALIDADE	27
3.2	CONFIGURAÇÕES E RECONFIGURAÇÕES DA EJA EM CAXIAS DO SUL (1998-2012)	39
4	A DOCÊNCIA COMO PROCESSO A SER CONSTRUÍDO	53
4.1	PERCURSOS DA CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE NO BRASIL	53
4.2	CONSTITUIÇÃO DOCENTE: MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO NA E PARA A EJA	66
4.2.1	Pluralidade nas vozes: o conhecimento construído a partir da perspectiva do “nós”	67
4.2.2	Marcas identitárias do ser docente de eja: questões de pertencimento	73
4.2.3	O planejamento como “potência” entre articuladores pedagógicos e docentes: formação <i>in loco</i>	80
	CONCLUSÕES	92
	REFERÊNCIAS	96
	ANEXOS	
A	Questões norteadoras para a Entrevista	102
B	Termo de Consentimento Informado	103
C	Cronologia	104
D	Cronologia a busca pelo espaço educativo – Caxias do Sul	105
E	Evolução da oferta da EJA nas Escolas Municipais de Caxias do Sul	106

1 APROXIMAÇÕES INICIAIS COM A TEMÁTICA DE PESQUISA E A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. Há momentos em que parece que todos dizem o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é como todos sabem a pior maneira de enfrentar os debates educativos. (NÓVOA, 2008, p. 2).

Parece-me necessário, neste momento, contextualizar minha trajetória profissional e, conseqüentemente, o de pesquisadora no processo de construção da escrita.

Minha trajetória como educadora iniciou em 1995, quando encerrei o curso de Magistério e ingressei como professora na rede municipal de Canela. No ano seguinte, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com o objetivo de dar continuidade aos estudos na área da Educação. Com isso, pude estabelecer um diálogo entre o que a academia me apontava e o cotidiano do meu fazer pedagógico. Após a conclusão da licenciatura e durante sua trajetória, circulei pelo espaço de docência nas séries iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e nas séries finais, e cada um desses espaços se constituía em um lugar de encantos e desafios.

Paralelo ao estudo e à docência em escola pública municipal e estadual, veio o desafio de assumir uma função de gestão, o que, ao primeiro impacto, parecia fora do foco de meu interesse, devido à docência. No entanto, o desafio foi mais relevante que o receio, e a possibilidade de circular por todos os espaços e conhecer a realidade de cada setor falaram mais alto.

A necessidade de estudar questões voltadas à problemática da gestão trouxe como possibilidade o estudo no Curso de Especialização em Supervisão Escolar da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Muitas inquietações, porém, ainda permaneciam, e daí decidi cursar uma nova especialização em formação para Educação a Distância (EaD) na Universidade de Caxias do Sul (UCS). A atuação como tutora por quatro anos no curso de Pedagogia EaD da UCS possibilitou-me estar bem próxima à formação de professores e à minha própria formação. Assim, esse olhar de continuidade somente é compreendido por mim atualmente, pois não percebia com muita clareza como e quando me tornara professora.

Nessa direção, Nóvoa (2008) afirma:

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referências lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (2008, p. 10).

A partir de então, atuando como coordenadora pedagógica e formadora de professores, na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, percebi que as incertezas são constantes, e a motivação e necessidade de estudar, atreladas aos avanços e entraves do cotidiano, perpassavam o meu fazer docente, assim como todo o contexto que me cercava, e isso se tornava cada vez mais instigantes dentro de mim.

Sendo assim, motivada pela experiência e pela vontade/necessidade de estudar, ingressei no Mestrado em Educação para buscar “respostas” para meus anseios. Inserida na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGE/UCS), este estudo tem como objetivos: “Descrever e analisar como os professores da rede municipal de Caxias do Sul, na modalidade de EJA, constituíram-se docentes a partir de um dado momento histórico, com distintos atores e protagonistas, apoiados pelo papel do Articulador Pedagógico¹ como potência da constituição da docência.”²

Para que pudesse atingir o objetivo geral, foi necessário organizar os objetivos específicos, exercício muito importante nesse processo de construção e desenvolvimento da pesquisa. Para que houvesse um direcionamento da ação, eles foram definidos e delimitados como decorrentes do objetivo geral, sendo que ambos foram elaborados no intuito de responder da melhor forma possível ao questionamento apresentado.

Foram eles:

– mapear alguns professores que exerceram a função de articuladores pedagógicos nas 21 escolas que oferecem a modalidade EJA no período estabelecido de 1998 a 2012 e também dos professores que foram alvo de sua ação;

¹ Professor do quadro do Magistério que exercia a função mobilizadora de construção do conhecimento junto aos colegas, hoje denominada de coordenação pedagógica. São escolhidos a partir das determinações do Regimento Municipal de Educação e legislação vigente.

² A palavra provém do termo latim *docens* que, por sua vez, deriva de *docēre* (“ensinar”). Na linguagem cotidiana, o conceito é geralmente usado enquanto sinônimo de professor ou mestre. Nesta pesquisa, a docência não pode ser compreendida como sendo apenas um ato de ministrar aulas, visto que esse conceito vai além disso. O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas. Nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares. (LIBÂNEO, 2007, p. 23).

– construir as narrativas com alguns atores identificados no estudo, sendo eles os professores que exerceram a função de articuladores pedagógicos, hoje coordenadores, e os professores que estiveram “contracenando” com tais profissionais, percebendo como eles enxergam sua função;

– buscar registros que apontam para a caracterização da função do articulador pedagógico nas escolas da rede municipal de Caxias do Sul na modalidade Educação de Jovens e Adultos a partir dos planos de carreira, do regimento municipal de educação, revistas e periódicos no período.

É recorrente nos discursos que todos os envolvidos nos processos educacionais mostram-se desejosos em buscar uma educação de qualidade, mais exitosa e qualificada. Quando encontrei indícios, não como “receituários”, mas como forma de reflexão e ação, precisei observar, pesquisar, rastrear essas marcas para que outras possibilidades pudessem ser criadas e recriadas.

Tardif (2002) nos afirma que:

[...] a pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional de ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade. (2002, p.149).

Quando um docente busca formação inicial ou continuada, percebe a dimensão de sua autonomia para construir-se e desconstruir-se, confrontando os saberes já pertencentes a ele com aqueles em que percebe a necessidade de avançar. Por levar em conta os saberes autônomos³ dos professores, a pesquisa me instiga a estudar a história da educação, olhando de forma simultânea o passado e o presente, buscando perceber de que modo aquele se reflete nesse. A história se constrói na vida diária e nas brechas do cotidiano, tanto da escola como nos demais espaços educativos.

As inquietações já citadas anteriormente estão presentes em toda minha constituição como professora, ao longo de vinte anos de magistério, inquietações essas que não são exclusividade minhas, são da grande maioria dos docentes com quem tenho cruzado, seja no dia-a-dia das escolas, seja nos espaços de formação inicial e continuada. E, quando não

³ Os saberes autônomos dos professores são entendidos como a capacidade reflexiva, o poder da criatividade, a capacidade que temos de encontrarmos a nossa própria maneira de agir e de intervir na vida social. A essa capacidade alia-se a de sistematizarmos conhecimento sobre o que fazemos e as condições em que agimos que condicionam o quê e o como. (ALARCÃO, 2003).

encontro tais inquietações, fico em “sinal de alerta”, pois a hipótese que levanto é a de que algo não está bem, afinal a “dúvida”, no meu ponto de vista, é um indício de que há vontade de um “ir além”, de que não há uma resposta pronta, uma certeza inquestionável. Nesse contexto, emergiu o problema de pesquisa o qual me propus enfrentar: “De que forma constituiu-se a ação do articulador pedagógico na Educação de Jovens e Adultos de Caxias do Sul, entre o período de 1998 a 2012, tornando-se mediador no processo de construção da docência na formação continuada”?

O caminho para chegar a esse problema de pesquisa faz parte de uma “rede”, ancorada primeiramente num projeto mais amplo, ou seja, “Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais”, o qual, por sua vez, desenvolve-se no âmbito do projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, financiado pelo convênio firmado entre a Universidade de Caxias do Sul e o Ministério da Educação, visando a construir narrativas que “descrevem” a trajetória da EJA no município de Caxias do Sul.

Como produtos desse projeto, várias publicações foram disponibilizadas contendo diferentes olhares para os contextos de EJA na Serra gaúcha, decorrentes da pesquisa matriz (STECANELA, 2015) e de subprojetos originados a partir de sua origem: resultados de investigações realizadas nos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) das turmas de Especialização em EJA desenvolvidas no âmbito do projeto; reflexões produzidas em nível de iniciação científica (STECANELA, AGLIARDI e LORENSATTI, 2014); sistematizações realizadas a partir do planejamento das aulas abrigadas nas formações em nível de extensão, aperfeiçoamento e especialização desencadeados em três anos e meio de projeto (STECANELA, 2013b; 2013c; 2013d; 2013e); e, também, oitenta artigos resultantes de TCCs e onze vídeos aulas sobre o tema.

Cabe salientar esse contexto para que o objeto aqui explicitado seja contextualizado em um panorama mais amplo do qual faz parte. Cito ainda uma dissertação já defendida (CONRADO, 2015) e outra em desenvolvimento (BISINELLA, 2014) junto ao Programa do Mestrado em Educação que possuem forte vinculação ao meu objeto. Todas essas produções são coordenadas pela minha orientadora Profa. Dra. Nilda Stecanela. Ressalto ainda a importância de tal contexto para a educação como um todo e de Caxias do Sul em particular.

Passei então a questionar minhas certezas provisórias olhando com cautela e buscando entender o potencial da formação continuada, da percepção da constituição da docência num processo de construção existente ou não, nos discursos dos professores, e da necessidade de um docente com algumas especificidades para cada modalidade de ensino,

aqui focada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos que possui demanda específica, com enfrentamentos também específicos. Essa afirmação parte de minha própria experiência como professora de EJA citada anteriormente.

A intencionalidade de pesquisar e instigada pelo desejo de assumir-se pesquisadora foram e estão sendo a principal contribuição para o direcionamento do olhar para essa nova e desafiadora etapa. Assim, parafraseando Pesavento (2005), é uma etapa de “assumirmos riscos”. Afinal, estar em busca de uma postura e de uma intenção partilhada de traduzir o mundo gera a necessidade de descobrir os fios, tecer a trama geral de um certo modo de fazer História, prestar atenção em elementos recorrentes e, talvez, revelar as diferenças entre os autores. Tudo isso, sem dúvida, constitui um risco.

Quando estamos no “chão da escola”,⁴ muitas vezes basta saber fazer, sem necessariamente repensar cotidianamente o que se faz, com o compromisso e seriedade necessários ao fazer. Dessa forma, um distanciamento do olhar fez-se necessário o tempo todo para que a professora não falasse mais alto que a pesquisadora. São “lugares” que se complementam, e não pode anular um em detrimento do outro, pois o equilíbrio é necessário nessa construção.

O objeto de uma pesquisa é a escolha que se faz, escolha que obedece a sentimentos intensos que se relacionam de alguma forma com nosso modo de ser, com a maneira de pensar e com nossos desejos de vida. (SANTOS GRAZZIOTIN E ALMEIDA, 2009, p. 95).

A trajetória profissional descrita brevemente sinaliza para as motivações de busca constante rumo ao entendimento das questões ligadas à educação. Na experiência como docente, como formadora de professores, como tutora no curso de Pedagogia seja dos professores de anos iniciais ou finais, ou na coordenação pedagógica, indiferentemente da modalidade, percebo a necessidade da reflexão constante sobre a constituição da docência e suas implicações.

Dessa diretriz, a pesquisa buscou, concordando com seu problema inicial, a análise das interfaces da docência a partir do articulador pedagógico, gerando possibilidades de um entendimento sobre possíveis atores do processo de formação continuada e permanente na escola.

A experiência vivenciada nos diferentes cargos e funções nos espaços escolares possibilitou-me encontrar caminhos para as inquietações do trabalho docente, os quais

⁴ Expressão comumente utilizada para referir-se à prática propriamente dita da educação escolar em seus espaços.

também foram elementos de forte motivação da pesquisa. Além do encantamento gerado na docência direcionada à educação de jovens e adultos, que resulta em forte potencializador motivacional, há a possibilidade de olhar para um espaço que se tornou muito marcante do ponto de vista profissional.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2000, p.121).

Adentrar no mundo da pesquisa é, de certa forma, procurar compreender o processo das relações estabelecidas na sociedade, investigando o contexto social, as orientações teóricas e a própria realidade e seus atores que são socialmente construídos de forma contínua.

Pelo exposto até o momento, esta pesquisa intitulada “Interfaces⁵ da docência a partir do articulador pedagógico na EJA (Caxias do Sul 1998/2012)” está organizada da seguinte forma:

Neste primeiro capítulo referente às *Aproximações iniciais com a temática de pesquisa e a constituição da pesquisadora*, falo das aproximações que me “seduziram” para o ser pesquisadora e para o ser professora. Tento, num exercício de reflexão e ação, que também são meus, trazer à tona as experiências profissionais, pessoais e acadêmicas para justificar as motivações da pesquisa, os objetivos propostos, o objeto de pesquisa e seu cenário, assim como as direções escolhidas. Nada é insignificante num processo de construção, embora algumas coisas sejam mais marcantes que outras, mas nada deixa de fazer sentido quando somos desejosos de sentido. Somos, enfim, todos os pesquisadores, desde que tenhamos disponibilidade e tempo para observar os cenários e pensar sobre o que eles evocam.

O segundo capítulo abrangerá a apresentação dos *Percursos Metodológicos: Caminhos de Busca na História Cultural e seus Pressupostos*, localizando a forma de organização da pesquisa respaldada e filiada nos pressupostos da História Cultural e em seus autores de referência. Subdividido este capítulo em “Inserção nas leituras e mudança paradigmática na construção da história” e “Caminhos delineados para alçar-me na pesquisa:

⁵ Trata-se de uma expressão comumente utilizada na informática e possui um sentido amplo que remete às interligações, comunicações, circuitos, dispositivos, meios planejadamente dispostos, dentre outros. A meu ver, torna-se adequado o seu uso justamente pela complexidade existente nas relações comunicativas, aqui pensando na relação docente-articulador pedagógico que é subjetiva e onde uma interfere e afeta a outra. Interação esta que “supostamente” contribuiu para a constituição da docência desses profissionais.

do pretendido ao conseguido” com o intuito de situar o leitor na trajetória de inserção, primeiramente teórica para que a metodologia possibilite situar a pesquisa e a pesquisa possa ser orientada por ela. Seria pensar no movimento de um caminho de reflexão da própria busca antes de ir para a busca propriamente dita.

No terceiro capítulo, trago um breve histórico sobre a *Educação de Jovens e Adultos [EJA] no Brasil*, para que o entendimento sobre todo contexto social e político, como tem sido “olhada” essa modalidade de ensino em distintos momentos históricos, seja revisitado, num movimento de compreensão do momento presente. Em seguida, mais especificamente no município de Caxias do Sul no recorte temporal proposto – 1998 a 2012 –, refiro-me à tentativa de buscar compreender as configurações e reconfigurações da EJA no seu contexto histórico-social e ideológico pertinente ao período proposto.

O quarto capítulo terá como foco *A docência como processo a ser construído*, abordando os percursos da construção do ser docente no Brasil, evocando a trajetória histórica da profissão.

Na sequência, serão apresentados os *Movimentos de formação na e para a EJA em Caxias do Sul* a partir das narrativas construídas por seus protagonistas, os professores e articuladores pedagógicos que participaram da trajetória da EJA na rede. Para que as “vozes” sejam potencializadas, foram definidas três categorias de análise que serão as seguintes: *Pluralidade nas vozes: o conhecimento construído a partir da perspectiva do “nós”* que se propõe a identificar a construção do conhecimento na coletividade presente nas falas; *Marcas identitárias do ser docente da EJA: questões de pertencimento* em função de serem elencadas especificidades na constituição do professor que trabalha nesta modalidade, e, finalmente, *o Planejamento como “potência” entre articuladores pedagógicos e docentes: formação in loco*, que evoca todos os “ecos” trazidos nas narrativas sobre a importância da formação continuada nos espaços escolares, tendo como pano de fundo um mediador potencializando o planejamento.

Nas conclusões, serão revisitadas algumas considerações feitas ao longo da pesquisa no intuito de “amarrar” algumas reflexões e não de encerrá-las.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS DE BUSCA NA HISTÓRIA CULTURAL E SEUS PRESSUPOSTOS

Nenhum processo de construção ocorre se ficarmos apoderados apenas ao que já conquistamos e construímos e às aprendizagens que já ocorreram. Na minha visão, deve existir uma permanente busca e um contínuo “permitir-se” experienciar e experimentar o novo. Imbuída desse sentimento, dessa ideia de “estar em processo”, tenho buscado sempre novas possibilidades para crescer como pessoa, como profissional e como acadêmica.

Não posso afirmar que “desaprender”, ou que “rever” conceitos tenha sido tarefa fácil. No entanto, penso ser uma tarefa necessária para quem deseja procurar outras respostas para velhas e novas perguntas. Já citei na trajetória acadêmica que realizei graduação e duas especializações, mas, para tal, foi necessário construir os trabalhos de conclusão. Mas, nenhum percurso é parecido à feitura de uma dissertação. Creio que já no curso preparatório para a seleção isso ficou claro para mim, o que inevitavelmente pensava era: “Estou entrando numa seara ainda não habitada”.

Poderia ter sido o medo o sentimento mais presente, afinal ele se fez intensamente na organização do projeto, nas primeiras aulas, nas primeiras exposições, nas orientações, nos primeiros passos. Não sei em que momento isso ocorreu, não posso mensurar, mas posso afirmar que mudanças ocorreram e que todo o percurso escolhido contribuiu para essa mudança que já faz parte de mim.

2.1 INSERÇÃO NAS LEITURAS E MUDANÇA PARADIGMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA

A partir das problematizações de Stecanela (2013, p. 16),

[...] seria o objeto de investigação o elemento determinante para o desenvolvimento da pesquisa com base num método ou noutro? O tempo para realização da pesquisa teria influência em nossa imersão e/ou permanência no campo de investigação? Qual é o grau de sedução ou de prescrição que as filiações a determinadas comunidades científicas, organizadas em linhas de pesquisa e/ou em grupos de trabalho têm sobre o método que orienta nossos trânsitos metodológicos? Qual é o lugar dos referenciais teóricos nesse processo? Em que medida os percursos pessoais e profissionais do pesquisador afetam suas escolhas? Seriam elas autônomas ou ao acaso?

São essas problematizações que me afetam como profissional, como pessoa e pesquisadora. A minha busca pelo percurso metodológico fez-se a partir do momento da filiação à linha de pesquisa da História e Filosofia da Educação, e os caminhos começaram a

ser delineados a partir de então. Existem vários caminhos, mas acredito que há por parte do pesquisador um processo de identificação atrelado fortemente ao objeto de estudo. A apropriação dos referenciais da História Cultural iniciou minhas construções e desconstruções desde o momento da elaboração do projeto de pesquisa. O que desejo “descobrir” pode ter diferentes “respostas”? A escolha do método pode ser determinante para a construção dessas “respostas”?

A identificação ocorreu diante da possibilidade de romper com a visão que existia em minha trajetória, visão essa presente no ensino tradicional da verdade histórica.⁶ Essa necessidade de rompimento foi uma das primeiras motivações para alçar-me na pesquisa com o auxílio muito intenso de minha orientadora Profa. Dra. Nilda Stecanela. Trata-se, a partir dos princípios de Chartier (1990), de “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (p. 17).

Dessa forma, as tessituras da história da constituição da docência na EJA de Caxias do Sul contadas por seus atores me situaram num “lugar”, como cita Certeau (2011, p. 122): “O historiador está deveras obrigado a passar por aí, não há ponto de vista universal”. Sabia que encontraria respostas, mas não “a resposta”, aquela famosa resposta completa, que pode ser “ditada.”.

Sendo assim, tendo na História Cultural seu aporte, esta pesquisa propôs a especificidade do tempo e dos espaços escolares como categorias centrais para se entender como a escola contemporânea se organiza e as mudanças que operam na cultura escolar⁷ e, portanto, a distribuição das pessoas, objetos e significados são os elementos centrais que possibilitaram o mapeamento dos novos movimentos que a escola opera e para os quais busca legitimação. Perceber também que não olharia mais para “a cultura” e sim para diversas e controversas “culturas”.

A História Cultural apresenta rupturas com a forma tradicional de se escrever a história, o que representa uma possibilidade para a história da educação de distanciar-se de uma história determinista, que explica o presente como uma mera consequência do passado.

Para Stecanela (2010), observar e descrever o cotidiano da escola exige distanciamento para ver e registrar imagens que passam despercebidas, muito provavelmente devido ao processo de naturalização dos fenômenos que se repetem a cada dia, ou que

⁶“A verdade histórica não se refere a um além filosófico, exterior a um lugar-tempo determinado. Esse lugar-tempo é uma sociedade, uma política, uma instituição. A pesquisa histórica é uma prática enredada nestes lugares.” (REIS, 2000, p.340).

⁷ Cultura Escolar “é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e agir. Conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo de tempo das instituições educativas”. (FRAGO, 1995, p.68).

constituem efeitos da reprodução secular impregnada na estrutura clássica. Dessa forma, voltei o olhar para outra realidade fora do contexto diário, mas próxima no sentido de representação local de onde se fala. Tal deslocamento aprimorou o olhar para tecer e produzir uma narrativa sobre tal história de forma intencionalmente crítica, a partir de fontes orais e documentais.

A representação é entendida como a categoria central da História Cultural, sendo incorporada por Marcel Mauss e Émile Durkheim no início do século XX. De acordo com Pesavento (2005), “as representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que o homem perceba a realidade e paute a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade”.

Como cada profissional representou a si mesmo e à sua trajetória constituindo-se docente a partir das narrativas colocou-se como o grande desafio da pesquisa. “Não é a reprodução do passado tal como ele foi vivido, mas tão só as lembranças e as representações que as testemunhas dele conservam”. (VIDIGAL, 1993, p. 19).

Representar é um conceito ambíguo, pois na relação que se estabelece entre ausência e presença, a correspondência não é da ordem do mimético ou da transparência. A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele. (PESAVENTO, 2005, p. 40).

A História Cultural, entrelaçada com a História da Educação, precisa analisar a escola com um olhar voltado à maneira como ela vê a si mesma, como percebe suas imagens, sons e silêncios, sendo que as narrativas foram construídas a partir de suas margens, ou seja, pelos seus protagonistas.

Nesse sentido, a História Cultural é entendida como o estudo dos processos com os quais se atribui um sentido, uma vez que as representações podem ser pensadas como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. (CHARTIER, 1990, p.17). Portanto, ao voltar-se para a vida social, esse campo pode tomar por objeto as formas e os motivos das suas representações e pensá-las como análise do trabalho de representação das classificações e das exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais de um tempo ou de um espaço.

Segundo Pesavento (2005), “a História Cultural é chamada de Nova História Cultural porque está sendo uma nova forma da História trabalhar a cultura.⁸ Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”.

A História Oral está presente na pesquisa desde seu início, assim como a compreensão dela como um método de trabalho que incide sobre o passado dos entrevistados, sobre aspectos da vida social que são geralmente passados para a escrita e cujo relato social é filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais, sendo a história do vivido. Segundo Alberti (2005), o trabalho com a História Oral se beneficia de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas das Ciências Humanas, como a Antropologia, a História, a Literatura, a Sociologia e a Psicologia. Trata-se, pois, de uma metodologia interdisciplinar por excelência.

Por isso, entre o texto e o sujeito que lê coloca-se uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, a maneira como eles afetam o leitor e o conduzem a uma nova forma de compreensão de si próprio e do mundo. Quando citei mudança de paradigma, refiro-me a toda essa apropriação necessária para um estudo que se organizou de forma a privilegiar as narrativas, as histórias contadas pelos atores que construíram a história da Educação de Jovens e Adultos em Caxias do Sul, voltando o olhar para a formação em exercício dos docentes, história essa que também muito tem a contribuir para os docentes de uma forma abrangente e para mim em particular.

2.2 CAMINHOS DELINEADOS PARA ALÇAR-ME NA PESQUISA: DO PRETENDIDO AO CONSEGUIDO

Ao considerar os princípios da História Cultural para observar as culturas escolares, me propus, conforme Burke (2008), a ler nas entrelinhas dos documentos, a retratar o socialmente invisível, a ouvir o inarticulado. Pesquisar a cultura escolar nessa perspectiva me remeteu a procurar esses indícios, esses sinais, não nos grandes sistemas e cenas grandiosas do dia-a-dia, mas nos interstícios, na entrada em cena das forças que constroem esta ficção de si mesmo, esta narrativa.

⁸ “A cultura como uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já com um significado e uma apreciação valorativa”. (PESAVENTO, 2005, p.15).

O desafio que se apresenta aos pesquisadores é explorar seus limites operatórios, questionar seu potencial explicativo e identificar os vazios que deixam as interpretações. E, nesse percurso, apontar para o esgotamento das soluções trazidas pela cultura escolar na construção de inteligibilidade sobre o passado e o presente da escola, seus sujeitos e a materialidade com que convivem. (VIDAL, 2010, p.33).

Nesse contexto, isso significa considerar a cultura escolar como um lugar de afrontamento, um espaço de distribuição de sinais, dos ritos, dos acontecimentos. E na pesquisa, a exploração do potencial explicativo é um desafio constante ao pesquisador, sendo um exercício de sensibilizar o olhar para “ver” o que não está sendo visto e “ouvir” o que não está sendo dito, nas palavras de Stecanela (2010), trata-se de “escutar o silêncio das palavras”.

Segundo Vidal (2009, p. 25), “invadir a “caixa-preta” da escola, máxima reiterada nas investigações recentes, tem significado também perscrutar as relações interpessoais constituídas no cotidiano da escola, seja em função das relações de poder ali estabelecidas, seja em razão das diversas culturas em contato (culturas infantis, juvenis e adultas, culturas familiares e religiosas, dentre outras)”.

Nessa perspectiva, a percepção de tensões e conflitos no ambiente escolar e nas formas como a escola se exterioriza na sociedade vêm matizando a visão homogeneizadora da instituição escolar como reprodução social. Ao mesmo tempo, surgiu uma nova sensibilidade para com os desdobramentos sociais e culturais da instauração da escola como local obrigatório de passagem de toda a infância (e mesmo juventude).

O percurso trouxe como problema a investigação acerca dos efeitos nem sempre previsíveis do próprio funcionamento da escola no interior da sociedade, na disseminação e construção de valores, hábitos e saberes, colocando em discussão as decorrências da crescente escolarização do social. Nesse panorama, a cultura escolar tem se constituído em uma importante ferramenta teórica para o estudo das relações entre escola e cultura. Ao pensar o papel do articulador pedagógico na escola, pode adentrar na cultura escolar que está sendo constituída e legitimada em seu percurso.

A construção das narrativas⁹ indicou a representação do passado, compondo as fontes da pesquisa, não como verdades absolutas, mas como verdades construídas que retratam parte da paisagem e parte daquilo que possa estar invisível. Ao ouvir os protagonistas, pude observar suas reações, suas emoções, suas construções. Pude vê-los

⁹ Narrativas, de acordo com Pesavento (2005, p. 19), “são formas de dizer o mundo, de olhar o real. São discursos, falas que discorrem, descrevem, explicam, interpretam, atribuem significados à realidade. São representações, ou seja, são discursos que se colocam no lugar da coisa acontecida. Correspondem a elaborações mentais que expressam o mundo do vivido e até mesmo o substituem.”.

revisitando suas memórias, seus encantos e desencantos e, a partir das narrativas, pude começar a desenhar as aproximações entre o que diziam os documentos que apontam para as atribuições dos articuladores pedagógicos e suas contribuições na formação pedagógica deles mesmos e de seus pares.

A história oral é, portanto, um método de trabalho que incide sobre o passado dos inquiridos, sobre aspectos da vida social que não são geralmente passados a escrito e cujo relato pessoal é filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais; podemos mesmo falar da história do vivido. Baseia-se numa técnica de inquérito, pretendendo recolher testemunhos orais que passam a interagir (uma vez registrados e fixados) arquivos orais, segmentos de memórias sociais. (VIDIGAL, 1993, p. 6).

A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas¹⁰ (ANEXO A) com quatro professoras da rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul que fizeram parte da EJA, seja na função de articulador pedagógico, seja na docência da Educação de Jovens e Adultos. O contato com as docentes foi realizado por telefone e e-mail percebendo a disponibilidade e interesse da docente em participar da entrevista. Duas entrevistadas optaram pelo ambiente escolar para responderem à entrevista, uma optou por me receber em sua casa e uma na Universidade de Caxias do Sul.

A primeira entrevista, de caráter exploratório, teve por objetivo analisar as questões elaboradas para a entrevista percebendo se elas atendiam ao objetivo do objeto e como forma de me situar como pesquisadora nesse processo. A presença da orientadora Profa. Dra. Nilda Stecanela foi muito importante para dar o primeiro passo, afinal, como citado no capítulo anterior, tornar-se pesquisadora também é um processo.

Percebi nesse momento o quão importante e valioso são os espaços de escuta. Há muito para ser dito. Não há pressa, não há timidez, não há roteiro que limite tudo o que o entrevistado tem vontade de dizer, há uma vontade empolgante e emocionante de um “lugar”. Sua memória o faz visitar o momento vivido e traz para o momento presente uma série de emoções que dão um sentido totalmente singular e especial à narrativa.

Esse processo de escuta é apaixonante, pois permitem lançar-se na pesquisa para construí-la. Há uma história que pode ser contada, revisitada, sentida, reinventada. Segundo Pesavento (2008, p. 15), “[...] assim como a história é a narrativa que presentifica uma ausência no tempo, a memória recupera, pela evocação, imagens do vivido”.

¹⁰ As análises aqui pretendidas consideram as quatro entrevistas realizadas, no entanto, ao longo da pesquisa, ocorreu o acesso ao banco de dados do projeto matriz, sendo narrativas indiretas.

O cronograma das entrevistas está expresso logo abaixo (Quadro 1), respeitando a disponibilidade das entrevistadas e, também, da minha, pelo fato de morar em outro município e vir para Caxias nas terças e quartas-feiras em função das aulas do Mestrado.

Cabe salientar que as entrevistadas são docentes que atuam há bastante tempo na rede municipal, em média 24 anos e que na Educação de Jovens e Adultos ocuparam diferentes cargos e funções: secretária de educação, assessora pedagógica, docente, articuladora pedagógica, cargos de direção e vice-direção, estas questões são importantes, pois localizam de “que lugar” estas docentes falam.

O termo de consentimento (ANEXO B) foi assinado por todas as entrevistadas. Vou utilizar o gênero feminino pelo fato de que as entrevistas ocorreram com quatro mulheres docentes. Todas permitiram a identificação da autoria e do uso de nome. Utilizarei o primeiro nome para denominá-las ao longo da pesquisa.

Quadro1 – Sistematização das entrevistas

Entrevistada	Data	Local	Tempo de atuação no Magistério
Márcia	29 de maio de 2013	Universidade	27 anos
Vânia	6 de novembro de 2013	Escola	24 anos
Helena	13 de novembro de 2013	Residência	33 anos
Tânia	26 de novembro de 2013	Escola	Não informado

Fonte: Acervo da pesquisadora (2013).

A partir dessa perspectiva, as narrativas foram gravadas e transcritas. Considera-se, entretanto, muito importante que se estabeleça alguns critérios para realizar a entrevista. A escuta aos poucos vai se “refinando” para que o pesquisador ouça as palavras e o que está para além delas, como cita Alberti:

É preciso saber ouvir o que a entrevista tem a dizer tanto no que diz respeito à narrativa do entrevistado: o que nos revela sua visão dos acontecimentos e de sua própria história de vida acerca do tema, de sua geração, de seu grupo, das formas possíveis de conceber o mundo, etc. (ALBERTI, 2005, p. 185).

Os pressupostos da Análise Documental, cujos procedimentos orientaram o trabalho de campo foram utilizados para rastrear os documentos que institucionalizam a EJA em Caxias do Sul e a EJA no contexto nacional: Projeto Político Pedagógico da Educação de

Jovens e Adultos, Referenciais da Educação da Rede Municipal de Caxias do Sul, Plano de Carreira, Regimento Municipal de Educação.

Os documentos foram analisados na tentativa de evocar o que o recorte temporal tem a dizer sobre a estruturação da EJA em Caxias do Sul e no cenário nacional, confrontando e complementando o que as narrativas trouxeram.

Cabe citar como parte de toda construção e imersão na pesquisa, além do percurso já exposto e, igualmente importante, a participação em eventos, pois auxiliaram e muito na tessitura de todo material e compreensão do cenário da Educação de Jovens e Adultos: reuniões no Observatório de Educação (2013), VI Seminário Luso-brasileiro (Lisboa, 2013), X ANPEDSUL (Florianópolis, 2014), X COLUBHE (Curitiba, 2014). Esses espaços de troca e aprendizagem oportunizaram, ao longo da formação no Programa e na pesquisa, perceber que o que ocorre em determinado espaço geográfico, mesmo que aparentemente distante, tem muita relação com o que ocorre em outro. Em educação, raramente encontramos realidades isoladas. O incentivo constante na pessoa da orientadora ampliou as possibilidades de estar mestranda, mostrando que há vida além das quatro paredes da sala de aula, há um universo a ser “descoberto”.

Para fazer o fechamento deste capítulo, recorro a Pesavento (2005) quando expõe que é fundamental:

[...] uma ideia na cabeça, uma pergunta na boca, os recursos de um método nas mãos e um universo de fontes diante de si a explorar. Parece que o historiador tem o mundo em suas mãos, pois tudo lhe parece capaz de transformar-se em História. Tudo é realmente fonte, caco, traço, registro, vestígio e sinal emitido do passado à espera do historiador.

3 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO BRASIL PARA CAXIAS DO SUL

Neste capítulo pretendo situar o leitor a partir de uma breve apresentação da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na cidade de Caxias do Sul. Nesse contexto se alicerça o objeto de estudo. Além disso, apresentarei os primeiros indícios das relações entre a trajetória histórica com a trajetória pedagógica de formação de um docente para atuar na EJA e para a EJA.

Segundo Haddad (2011), o campo de estudos voltados à Educação de Jovens e Adultos é recente no Brasil. Há poucas pesquisas e poucos pesquisadores estudando o tema. Considero que a EJA, mesmo sendo um direito e tendo ainda muito a ser feito por milhares de brasileiros que não tiveram seu direito garantido, apresenta uma espécie de “cortina” que impede que se volte o olhar para esse importante e interessante objeto de investigação. No entanto, embora recentes, os estudos têm se ampliado e ganhando visibilidade a partir da criação do GT 18 da Anped. O Programa de Pós Graduação da Universidade de Caxias do Sul citado no primeiro capítulo tem buscado contribuir para os estudos neste campo, como a produção de muitos materiais. Esta pesquisa será a segunda dissertação na área de EJA dentro do Programa.

3.1 CONFIGURAÇÕES DA EJA NO BRASIL: CAMINHOS TRILHADOS DA E NA MODALIDADE

Os cursos noturnos no Brasil, desde o seu surgimento, apresentam uma característica bem definida: atender às massas trabalhadoras, dando uma continuidade à formação delas e capacitando-as para o emprego industrial. A atenção a esses pontos é importante, uma vez que é com base neles que podemos compreender de forma mais clara qual o caráter e como se apresentam, hoje, as escolas noturnas.

Atualmente, a escola pública brasileira adota a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos para todos os adultos e jovens que não concluíram os estudos e que precisam ou desejam retornar à escola a fim de obter conhecimento e concluir os estudos. A EJA surgiu a partir da Lei 9.394/96 – LDB (BRASIL, 1996), para atender a um enorme contingente de alunos, de uma ampla faixa etária, que buscam o conhecimento, a ascensão social, profissional, econômica e cultural.

Através de um olhar para a história de longa duração, observa-se que o acento da pedagogia sobre a instituição escolar fez com que os conceitos de educação e escola quase chegassem a se confundir, como se qualquer possibilidade de intervenção sistemática de caráter educativo tivesse que se materializar na escola ou por meio dela, marginalizando outras formas de intervenção possíveis e reais. Entretanto, foi preciso considerar que a educação abrange outras dimensões que vão além da educação escolar. (STECANELA, 2012, p. 205).

Os estudos de Haddad revelam a importância de perceber as dimensões de uma educação que transcende os muros da escola, uma educação que é construída ao longo da vida, sendo que não pode ser restringido aos espaços de escolarização, indo ao encontro da ideia que a aprendizagem ocorre em todos os espaços de construção de suas identidades, em muitas dimensões. Emergindo assim a temática de “*educação não escolar de jovens e adultos*”.

Antes de ser criada a modalidade de ensino EJA, houve outras formas de ensino para as pessoas que, por vários motivos, não conseguiram cursar a modalidade regular de ensino e concluir os estudos no tempo normal/regular. O sistema supletivo foi uma delas. Nesse sistema, o aluno ingressava a partir dos 18 anos e, normalmente, o fazia em função da necessidade econômica de inserção no mercado de trabalho.

A responsabilidade pela oferta de escolarização de jovens e adultos no Brasil sempre foi compartilhada por órgãos públicos e por organizações da sociedade civil. A partir de 1940, o setor público, particularmente o governo federal, assumiu o papel de protagonista da oferta educacional dirigida à população adulta, tomando a iniciativa de promover programas próprios e acionar mecanismos de indução e controle sobre outros níveis de governo, seja no plano federal, seja nos planos estaduais e municipais.

A criação dos cursos profissionalizantes, que proliferaram no país nas décadas de 1950 e 1960, visava principalmente à manutenção da sustentabilidade do mercado. Em 1945 foi regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário, o qual deveria gradativamente incluir o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos com 25% da totalidade dos recursos desse fundo destinados à escolarização de tais sujeitos.

Ao mesmo tempo, a Unesco denunciava ao mundo a enorme disparidade entre os países ditos “subdesenvolvidos”, especialmente no que dizia respeito à Educação de Jovens e Adultos, fomentando a prática de programas nacionais de educação nestes países e, entre eles, o Brasil.

Surge em 1947 o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como parte do Departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação e Saúde. Paralelo a esse cenário, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, Paulo Freire, como um dos

participantes do evento, afirmou como diretriz do programa que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

É nesse momento que começa a ecoar as palavras de Paulo Freire, considerado como principal idealizador de uma educação que proporcionasse a conscientização do analfabeto e alibertação “do oprimido que hospeda o opressor” por meio do movimento de cultura popular.

Em 1964, com o golpe militar, as diversas experiências de Alfabetização de Adultos foram sendo extintas por represálias, “calando” os movimentos desencadeados até então. Vários intelectuais foram exilados, inclusive Paulo Freire.

A ditadura tratou de desmontar a educação popular e, como legitimização desse pressuposto, surgiu o Mobral, criado com o objetivo de romper em 10 anos com o analfabetismo, espalhando-se em todo território nacional. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), com as campanhas de alfabetização da década de 50, com o Mobral, ou com a Lei 5.692 /71 (BRASIL, 1971), que institucionalizou o Ensino Supletivo, elevam ao ponto alto o movimento de reconhecimento do direito de todos à escolarização e a correspondente responsabilização do setor público pela oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos, que ocorreu com a aprovação da Constituição brasileira em 1988. (BRASIL, 1988).

O final dos anos 80 e década de 90 foi marcado por transformações na educação e, como consequência, as ideias de uma educação popular,¹¹ alimentadas e idealizadas por Paulo Freire, após o retorno do exílio, trouxeram para o debate político a EJA, chegando ao contexto das políticas de educação básica. O Mobral teve seu término em 1985. O momento caracteriza-se pela necessidade de desvinculação da Educação de Jovens e Adultos com o regime militar, conforme segue:

O primeiro governo civil pós-64 marcou simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar com a extinção do Mobral, cuja imagem pública ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120).

As problematizações trazidas por muitos autores, principalmente por Freire, foram aos poucos convertendo a lógica de uma educação que seguia um modelo de formação, ou seja, de sujeitos produtivos para o mercado que se tornava hegemônico, constituídos pelas competências necessárias à empregabilidade, para pensar em uma educação que viesse na

¹¹ Segundo Freire, a educação popular comprometida com a classe trabalhadora é uma educação ético-política e intelectual dessa classe, acontecendo em todos os espaços educativos, direcionada ao atendimento das necessidades e dos reais interesses das camadas populares. Ao visar tornar os sujeitos elaboradores de sua própria cultura, acontece dentro e fora dos muros institucionais, tendo a escola como um espaço fundamental de sua realização por ser lugar de cultura, de ciência e de tecnologia. A educação deixa de ser vinculada somente à transmissão de saberes e passa a ser ato político. (FREIRE, 2003).

direção oposta a essa ideologia, que atendessem às necessidades da população excluída dos direitos básicos da existência humana e dos princípios da formação de sujeitos críticos, conscientes e construtores de sua história.

Nesse sentido, em 1985, foi criada a Fundação Educar, com o objetivo de criar novas diretrizes político-pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos, organizando o ensino Supletivo e criando a Política Nacional da EJA, iniciativa que buscava resgatar as diretrizes de alfabetização dos anos 60 mobilizadas por Paulo Freire.

Como indica Freire (1985), a alienação é o resultado de uma ordem social injusta, que leva os oprimidos a incorporarem a ideia de serem menos. Por que isso ocorre? Há a necessidade, por parte das elites, de desqualificar o saber popular, o saber cotidiano das camadas populares. Em uma sociedade, como a atual, na qual o saber é igual ao ter, o poder está ligado a uma relação de posse do conhecimento.

Tais mudanças trazem a necessidade de um aprofundamento complexo sobre os fundamentos dessa educação a ser direcionada e construída para atender às necessidades do povo a partir da sua realidade. Paulo Freire consolidou uma concepção de educação de jovens e adultos que recupera e valoriza os saberes prévios dos educandos, enquanto sujeitos sociais e produtores de cultura. Além disso, elabora um método, materiais e estratégias para os jovens e adultos no âmbito da educação popular.

Não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta. (FREIRE, 1985, p. 109-110).

A partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, a escolarização de jovens e adultos contempla a educação como direito, demandando a construção de alternativas no sentido de pensar as especificidades desse público, de um currículo adequado e metodologias de ensino que possam ir ao encontro das necessidades do aluno.

No governo Collor, em 1991, o terceiro ministro da Educação, Professor José Goldemberg, fez a seguinte declaração:

O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora e em 10 anos desaparece o analfabetismo. (JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 12 dez. 1991).

Com base nessa declaração, fica evidente o processo histórico vivido neste momento no país em relação à supressão do direito, a partir de um discurso de exclusão, indo contra inclusive à Constituição de 1988.

No governo do Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.16), uma das primeiras atitudes foi a extinção da Educar, o que surpreendeu os órgãos públicos, entidades civis e outras instituições conveniadas. A partir daquele momento, tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação. Essa medida marcou o processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois, embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta da responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios.

Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental. Os estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Nos dois anos que antecederam o *impeachment* do Presidente Collor, seu governo prometeu colocar em movimento um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que, salvo algumas ações isoladas, não transpôs a fronteira das intenções. Tendo mobilizado representações da sociedade civil e instâncias subnacionais de governo em sua elaboração, o PNAC prometia, dentre outras medidas, substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. Desacreditado como o governo que o propôs, o PNAC foi abandonado no mandato exercido pelo vice-presidente Itamar Franco. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 19).

Em 1993 o governo federal desencadeou mais um processo de consulta participativa com vistas à formulação de outro plano educacional, cuja existência era requisito para que o Brasil (na condição de um dos nove países que mais contribuem para o elevado número de analfabetos no planeta) pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Concluído em 1994, às vésperas do final daquele governo, o Plano Decenal de Educação fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados.

Segundo Haddad (2014), no governo Fernando Henrique, eleito em 1994 e reeleito em 1998, foi colocado de lado o Plano Decenal (que não chegou a ser submetido ao Congresso Nacional) e foi priorizada a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas, dentre as quais a aprovação de uma emenda constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seguida, houve a aprovação da Emenda Constitucional n. 14, de 1996, que alterou o inciso I do artigo 208 da Constituição, mantendo a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimindo sua obrigatoriedade, restringindo o direito ao acesso.

Novamente fica evidente a desvalorização da EJA, desobrigando o governo federal da manutenção do ensino fundamental e da eliminação do analfabetismo, restringindo os direitos que a Constituição de 1988 declarava como universais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reservou dois artigos à EJA, que poucas novidades trouxeram. Previsto pela LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi apresentado em fevereiro de 1998 e, ao longo de suas reconstruções, inspirou-se no paradigma da educação continuada ao longo da vida. Sob o olhar desse paradigma, os desafios, segundo Haddad e Di Pierro (2000), seriam: erradicar o analfabetismo, treinar o público de jovens e adultos para o mercado de trabalho e ofertar uma educação permanente. Uma nova visão à EJA começava a ser tecida:

Pressionado por dirigentes estaduais e municipais de educação e por redes e organizações sociais, o MEC se dispôs a uma cooperação financeira mais substantiva com os governos subnacionais em assuntos relativos à educação de jovens e adultos, instituindo em 2001 um programa de elevação de escolaridade denominado Recomeço, focalizado nos estados menos desenvolvidos do Norte e Nordeste e nos municípios com baixos índices de desenvolvimento humano. Esta demanda visava atender à continuidade dos estudos dos alunos dos programas de alfabetização, que funcionavam com poucos meses letivos, insuficientes para assegurar as habilidades recém-adquiridas. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 21).

A criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), previsto pela LDB 9394/96, não reservou parcela financeira à EJA. Em 2003, quando assume o governo Luís Inácio Lula da Silva, ele inicia seu mandato colocando a alfabetização de jovens e adultos como uma prioridade e, como proposta de ação, implementou o Programa “Brasil Alfabetizado”¹² que visava, de uma maneira descentralizada

¹² O Programa Brasil Alfabetizado visava a alfabetizar cerca de 8 milhões de jovens e adultos no período 2003/2007, reduzindo em 50% o analfabetismo no país. Convênios proporcionam o repasse de recursos do MEC/FNDE para organismos governamentais e não governamentais para que desenvolvam atividades de formação de alfabetizadores e de alfabetização de jovens e adultos em um período de seis a oito meses. Em

entre Estados, municípios e organizações sociais, a alfabetizar jovens e adultos. O programa recebeu críticas por assemelhar-se em alguns aspectos às campanhas de alfabetização que o Brasil aderiu ao longo de sua história e que poucos resultados efetivos trouxeram, porque, até os dias atuais, não trouxeram os resultados almejados. O Governo Lula (2003-2010) propôs ainda o Fundeb, fundo para financiar toda a educação básica e não somente o Ensino Fundamental como o Fundef previa.

No Brasil, as pesquisas já identificaram, em alguns períodos, a ausência de referencial teórico sobre educação de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). No entanto, essa modalidade vem se afirmando no campo da pesquisa e das práticas, além da formulação de políticas e legislação para essa demanda.

Conforme Soares (2011), nos últimos 25 anos, desde o período marcado pela redemocratização do país, muitas iniciativas influenciaram a inserção de jovens e adultos nas universidades e nas políticas governamentais. Nessa linha, Caxias do Sul também segue a tendência nacional e atenta para essa importante modalidade de ensino.

A partir da Anped¹³ de 2007, quando no ano seguinte o GT¹⁴ de Educação de Jovens e Adultos completaria 10 anos de produção, foi organizado um livro com a trajetória da pesquisa da última década.

Segundo Soares (2010), a partir do levantamento das fontes da página do GT no site da Anped, anais impressos, que continham programação e resumos dos trabalhos, disquetes e CDs das reuniões anuais, bem como cadernos de registros foram apontados cerca de 120 trabalhos a serem objetos de pesquisa para mestrandos e doutorandos a partir deste *loco* privilegiado.

Através dessas análises, fica evidente o crescimento da modalidade EJA num lugar de visibilidade que reúne muitos pesquisadores e ganha cada vez mais espaço nos contextos educacionais. A consolidação do GT em 2000 também é um indicativo da importância do tema, o que reitera a relevância de atentar para esse assunto tão “caro” para mim e para tantos outros pesquisadores que buscam entender melhor a EJA e a ressignificá-la.

Entretanto, as políticas educacionais mais recentes foram delineando uma transição na direção do esvaziamento do direito social à educação básica de jovens e adultos e que correspondeu a um movimento da fronteira que delimita as responsabilidades do Estado e da

2004, o Programa firmou 382 convênios com secretarias estaduais e municipais de educação, organizações sociais e instituições de ensino superior para que mais de 84 mil educadores alfabetizassem 1,7 milhão de inscritos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.21).

¹³ Foi fundada em 1976 a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

¹⁴ GT 18 – Grupo de Trabalho que pesquisa questões voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Atualmente possui em torno de 23 GTs.

sociedade no provimento dos serviços educativos destinados a esse grupo sociocultural. Segundo Haddad (2000, p. 27),

O Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais, e comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população. O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer convergir metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização.

No ano de 2013, novas alterações foram realizadas na Constituição no art. 4º, sendo introduzidas pela Lei 12.796 de 2013 o seguinte texto:

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

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...]

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não concluíram em idade própria; [...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Com as mudanças realizadas, percebo que há uma alteração garantindo ao jovem e ao adulto o direito público de poderem frequentar, tanto o ensino fundamental como o ensino médio, dando ênfase também ao fato de que grande parte da população que frequenta esses programas é constituída de trabalhadores.

Outra importante alteração ocorrida na mesma Lei, o art. 5º da LDB, trata sobre a exigibilidade da educação básica por parte da população, conforme se vê abaixo.

Art. 5º [...]

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - Recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

II- Fazer-lhes a chamada pública.

Há, assim, um espaço de intervenção que pode criar possibilidades de confrontar o universo da demanda com o volume e a qualidade da oferta, criando-se argumentos para um maior compromisso do setor público com a educação de jovens e adultos. Esta estratégia, no entanto, tem sido muito pouco utilizada pela sociedade.

Haddad e Ximenes (apud BRZEZINSKI, 2014, p. 245), afirmam que o art. 5º da LDB assim como o art. 4º, trata a educação de jovens e adultos no contexto da educação

básica, interpretando-a corretamente como um direito de todos, sem discriminação. Outro aspecto importante a ser considerado é a possibilidade de exigir dos poderes constituídos a identificação daqueles que não completaram o ensino fundamental ou o ensino médio através de uma chamada pública. Para isso, é necessária a realização do levantamento anual da demanda real pela EJA, em cada território. Vale ressaltar a intencionalidade de citar essas alterações atualizadas e revistas nos últimos anos para que o contexto que configura a EJA nas últimas décadas seja compreendido de forma ampla no sentido de explicitar como vem sendo construídas “novas” concepções e avanços significativos na forma de “ver” essa modalidade de ensino por parte dos governantes e, por consequência, da sociedade. O objeto de pesquisa definido delimita o período de 1998 a 2012, como já citado e justificado no primeiro capítulo. No entanto, é imperioso refletir como a EJA vem sendo pensada após o recorte temporal proposto, mesmo que de forma breve.

Passados dezenove anos da promulgação da LDB, alterações relevantes na configuração da EJA desenham parte da realidade atual, dando sentido à própria Constituição Federal de 1988 que sinaliza o direito à educação para jovens e adultos. Além das emendas já citadas, o Plano Nacional de Educação, ao estabelecer as diretrizes para a EJA (2001-2011), muito contribuiu para sua efetivação, o PNE dispunha:

[...] Mas não basta ensinar a ler e escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com a Carta Magna (art. 208, I), a modalidade de ensino “educação de jovens e adultos” no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que não tiveram acesso na idade própria. Trata-se de um direito público subjetivo (Cf. art. 208 § 1º). Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.

O desafio que se instaura na atualidade será o de efetivar o direito, através de políticas públicas de qualidade que atendam à enorme demanda que existe para ser atendida por essa modalidade de ensino. “O Brasil tem cerca de 65 milhões de pessoas com 15 anos que não concluíram os nove anos do ensino fundamental”. (HADDAD, 2014, p. 253). O que se observa, entretanto, é que as matrículas em cursos de educação de jovens e adultos vêm caindo e turmas vêm sendo fechadas, e esse fato instiga pesquisadores a estudarem o movimento de juvenilização¹⁵ da EJA, assim como os processos de evasão.

¹⁵ Fenômeno contemporâneo iniciado a partir dos anos 90 e resultante do desenvolvimento de uma combinação de diferentes fatores em que estão envolvidos desde questões do próprio ambiente escolar, do histórico dos

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012), a taxa de analfabetismo no Brasil para a população jovem e adulta subiu de 8,6% para 8,7% depois de 15 anos de queda consecutiva, representando 13,2 milhões de analfabetos”. (HADDAD, 2014, p. 254).

Na análise de Haddad e Di Pierro (2000), o fenômeno da juvenilização da EJA emerge como um dos desafios dessa modalidade de ensino a partir dos anos 80, com a constituição de um perfil crescentemente juvenil dos alunos, em geral, com histórias de fracasso escolar e/ou de exclusão da escola regular por inadaptação às suas regras e normas.

Para os autores,

[...] os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, à medida que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 23-24).

Já nos estudos de Stecanela e Panizzon, quando os autores se referem a Caxias do Sul em relação aos processos de juvenilização, fazem a seguinte observação: “A EJA de Caxias do Sul parece enfrentar o fenômeno da juvenilização mais tardiamente, adentrando nos anos 2000 ainda com um perfil marcadamente de alunos adultos”. (STECANELA, 2013c, p. 19).

Nesse contexto, Stecanela e Panizzon (2013c) nos apontam para vários questionamentos sobre a identidade e representação de quem seriam esses jovens da EJA cruzando vários dados de ordem quantitativa para que esse movimento possa ser melhor compreendido. Sobre o panorama das matrículas em Caxias do Sul, observam quatro fases:

A primeira fase consiste num período de cinco anos, entre 1997 e 2001, caracterizada por um crescimento percentual de 260% ou o equivalente a 8.000 alunos matriculados. A segunda fase consiste num período de três anos, entre 2001 e 2003, onde se observou uma queda de 31%, atingindo-se o patamar de 9.345 em 2003. A partir de 2003, que podemos caracterizar como a terceira fase, houve uma retomada no crescimento de 17%, e o número de alunos permaneceu estável até 2007, em torno de 10.200 alunos. É justamente a partir de 2007 que se observa o período de queda mais significativo, caracterizando-se como a quarta fase, sendo que entre 2007 e 2012 houve um decréscimo de 53% na ordem de alunos matriculados ou cerca de 5000 alunos. (STECANELA; PANIZZON, 2013c, p. 18-19).

Stecanela e Panizzon (2013c) observa que os números de matrículas de Caxias do Sul não possuem uma realidade isolada do restante do país; pelo contrário, reflete um

educandos e, principalmente, da elaboração de políticas públicas que favorecem os jovens à entrada “antecipada” nesta modalidade. (BRUNEL, 2004, p.11).

panorama que é nacional. No entanto, de acordo com os números apontados, em 1997 e em 2012 o número de matrículas se equiparam.

[...] sustenta a hipótese de que há sim um processo de juvenilização na EJA, com o agravante de que a maior parte dos alunos começa a se caracterizar pelo perfil de jovens entre 15 e 18 anos, do sexo masculino, em que, neste contexto, constituem-se em maioria com posturas resistentes à autoridade e ao formato da escola regular. O que a análise nos aponta é que, em 2007, o público formado por jovens do sexo masculino entre 15 e 18 anos respondiam por 21% do total dos alunos da EJA. Em apenas 5 anos, este percentual dobrou, enquanto houve queda no público adulto (homens e mulheres). Os números indicam ainda que houve um aumento de 13% para 21% no número de mulheres entre 15 e 18, o que embasa um processo de juvenilização, mas com uma tendência de aumento significativo na predominância do perfil masculino. (STECANELA; PANIZZON, 2013c, p. 25-26).

Os números citados anteriormente sobre o número de analfabetos no Brasil não podem ser omitidos e precisam ser “encarados” de forma a atender efetivamente ao direito garantido, não de forma parcial, como vem sendo percebido historicamente em muitos momentos, mas de forma a atender o lema lançado na posse da atual presidente Dilma Rousseff, no dia primeiro de janeiro de 2015, no Congresso Nacional: “*Brasil: Pátria Educadora*”, sintetizando a educação como prioridade de seu governo para os próximos quatro anos.

O quadro a seguir (ANEXO C) mostra a cronologia da EJA no Brasil divulgado na Revista do Programa de Educação para Jovens e Adultos (Proeja) de Caxias do Sul, 2000:

Quadro 2 – Cronologia: A busca pelo espaço Educativo

Década de 40	1945	- Até a II Guerra, a educação de adultos foi integrada à educação chamada popular, que significa difusão do ensino elementar.
	1946	- Tem início a realização de grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzada”, sobretudo para erradicar o analfabetismo, compreendido como uma “chaga”, uma doença.
	1947	- Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes.
Década de 50	1952	- Campanha Nacional de Educação Rural.
	1958	- Campanha de erradicação do analfabetismo. - Realização do Congresso Nacional de Educação de Adultos, do qual participou Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização no qual a educação de adultos seria entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base.
Década de 60	1961	- Campanha de mobilização contra o analfabetismo.
	1963	- Foram extintas todas as entidades existentes e foi criada a Comissão de Cultura Popular, junto ao gabinete do ministro da educação, com o objetivo de implantar em todo o país o método Paulo Freire.
	1964	- Centros Populares de Cultura (CPCs), extintos logo após o Golpe Militar de

	1967	64, e o Movimento de Educação de Base (MEC), apoiado pela igreja, que durou até 1969. Ambos foram influenciados pelas ideias que permeavam a educação de base. O governo militar insistiu em campanhas, como a “Cruzada ABC” (Ação Básica Cristã) e, posteriormente, com o MOBREAL. - Criação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), iniciando suas ações em 8 de setembro de 1970.
Década de 70	1970	- O Mobral foi concedido como um sistema que visava basicamente ao controle do analfabetismo da população, sobretudo da população rural; concepção essa modificada posteriormente. - A educação Estatal ou Oficial, isto é, os programas de capacitação de pessoas e grupos predominavam durante a década de 70 e 80, visando a produzir a passagem dos modos populares do saber tradicional para modelos de saber modernizado, segundo os valores dos polos dominantes da sociedade.
	1971	- A Educação de Jovens e Adultos foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71.
	1975	- Criação do Programa de Autodidatismo.
	1978	- Criação do Programa de Tecnologia da Escassez.
Década de 80	1985	- A “Nova República” extingue o MOBREAL e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBREAL dispunha. De certa forma, a educação de jovens e adultos foi enterrada.
	1989	- Foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização, inicialmente coordenada por Paulo Freire, depois por José Eustáquio Romão. No final desta década, ocorre a contribuição dos movimentos sociais para a formulação de políticas públicas de educação popular, que lutavam pela extensão da educação para todos e, especialmente, pela alfabetização e pela educação de adultos. A educação popular tem como objetivo apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade.
Década de 90	1990	- Ano Internacional de Alfabetização, preparado pela Comissão Nacional de Alfabetização, inicialmente coordenada por Paulo Freire. - Criação do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PANAC). Esse plano foi extinto no ano seguinte. - Extinção da Fundação Educar.
	1994	- Neste ano, são publicadas diretrizes para a Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, na qual ficou explicitada a necessidade de abandonar a crença em soluções de curto prazo ou emergenciais. Fala-se, então, em “educação continuada de jovens e adultos”. O conceito de Educação de Jovens e Adultos ampliou-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e de construção da cidadania.

Fonte: Revista PROEJA, dezembro de 2000.

A intenção de usar esse quadro como forma de sintetizar o panorama vivido na EJA, desde a década de 40 até a década de 90, tem um caráter de “fechamento” do resgate histórico a que me propus, dando ao leitor uma visão panorâmica dos principais acontecimentos que envolvem o cenário brasileiro na modalidade em questão. Enfim, como já citado no capítulo

dois, a metodologia adotada embasada na História Cultural, que busca revisitar o passado e que percebe como ele se reflete no presente e, posteriormente, no futuro, justifica a minha escolha como embasamento teórico e prático da presente pesquisa.

A história da EJA mostra tentativas de ultrapassar a rigidez dos sistemas de ensino, como tendo uma forma única de articular trajetórias de vida e trajetórias escolares dos setores populares. Reconhecer os compromissos com os direitos de jovens e adultos será um passo necessário para que haja diálogo entre os sistemas escolares e a EJA.

Conforme Arroyo (2011, p. 49),

[...] A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência. (ARROYO, 2011, p. 49).

3.2 CONFIGURAÇÕES E RECONFIGURAÇÕES DA EJA EM CAXIAS DO SUL (1998-2012)

O exposto até o momento sobre o cenário nacional da Educação de Jovens e Adultos sinaliza a semelhança com as ações desenvolvidas no município de Caxias do Sul. Portanto, o contexto maior do país é a base que permeia as ações municipais.

A década de 40 foi marcada por ser um período de crescente industrialização no país, o que suscitava mão de obra qualificada. Uma das formas para qualificar esta mão de obra era a erradicação do analfabetismo, como já citado anteriormente, visto como uma “chaga” ao país.

Conforme Silveira e Stecanela (2014), na esfera federal, foi criada a diretriz que determinava a criação de três novas escolas em cada município do país, a partir do movimento chamado “Cruzada Nacional de Educação”. Algumas empresas criaram suas próprias escolas para atender a seus trabalhadores. Foi o caso da Escola de Alfabetização Abramo Eberle,¹⁶ fundada em 1939, em Caxias do Sul, para atender aos operários e a seus dependentes. As aulas ocorriam após o expediente, e os funcionários eram melhor preparados que aqueles que

¹⁶ A Metalúrgica Abramo Eberle foi a maior e mais importante indústria metalúrgica da cidade de Caxias do Sul na primeira metade do século XX. A empresa iniciou quando Abramo Eberle, com 17 anos apenas, comprou de seu pai em 2 de abril de 1896 uma pequena oficina de funilaria, à qual deu o nome de Eberle S.A, tendo seus próprios vizinhos como seus primeiros funcionários. A primeira peça que produziu foi uma lamparina de querosene. Em 1918, a Ourivesaria e Funilaria Central Abramo Eberle & Cia. começou a produzir talheres, cutelaria e objetos de mesa. Entre 1923 e 1928 foi instalada uma forja que permitiu a produção de armas para o Exército como espadas e facas, ao mesmo tempo em que se inaugurava uma seção de produção de rebites e botões de pressão, e outra para fabricação de artigos sacros. Seus prédios centrais, desativados na década de 1990, são hoje patrimônio histórico tombado de Caxias do Sul, e recentemente foram recuperados para abrigarem a Faculdade dos Imigrantes. (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Metal%C3%BAArgica_Abramo_Eberle).

as ministravam. De acordo com os fundadores da escola, era uma oportunidade de os funcionários “subirem na vida”.

Em 1942, a escola passou a ofertar vários cursos. Foi criada uma biblioteca, e o governo estadual enviou professores para ministrarem as aulas no Ensino Primário. Em 1958, formaram-se as primeiras turmas do Curso Supletivo noturno, e os alunos já podiam entrar no ginásio. No ano de 1964, o Curso de Alfabetização da Empresa Eberle completou 25 anos e mais de mil alunos concluíram o Ensino Primário.

Na década de 60, o Brasil registrava uma taxa de 39,5% de analfabetismo da população acima de 15 anos. Na região Sul, o número médio de anos de estudos da população era de 2,4 anos. Em Caxias do Sul, no final dos anos 80 e início de 90, o índice de analfabetismo registrava 15mil pessoas que nunca haviam frequentado a escola, e 45 mil pessoas que haviam frequentado, no máximo, por dois anos. (Revista Proeja, 2000).

No Brasil, o Mobral foi criado em 1967, em Caxias do Sul, data de 8 de setembro de 1970, de acordo com a estrutura do programa nacional: alfabetização (1ª série do 1º Grau, com duração de 5 meses, Educação Integrada (2ª, 3ª, 4ª séries do 1º Grau, com duração de 10 meses e a área profissionalizante com 40h, atendendo às demandas da sociedade local.

Em 1971, a LDB (Lei 5.692/71) estabeleceu que o ensino Supletivo atendesse a adolescentes e adultos que não haviam concluído a escolarização regular “na idade própria”. Conforme o Jornal Pioneiro¹⁷ de 2 de abril de 1977, foi assinado um convênio entre a Comissão do Mobral do RS e as prefeituras municipais da 4ª Região Escolar para que a “Alfabetização Funcional”, um dos programas do MOBREAL, também fosse divulgado em Caxias do Sul e cidades da Região. (SILVEIRA; STECANELA, 2014, p. 111).

No Brasil, em 1985, após a extinção do Mobral, foi implantada a Fundação Educar. Em Caxias do Sul, indo ao encontro do que ocorria nacionalmente, promoveu, neste período, encontros com professores para estudo das novas diretrizes para a EJA. Os princípios freireanos, como trabalhar com temas geradores, considerar a realidade do aluno e o contexto da comunidade onde eles estão inseridos, mostraram-se presentes novamente.

No final da década de 80 e início da década de 90, com as mudanças de governo, foi extinta a Fundação Educar. Nesse período, Caxias do Sul possuía um alto índice de analfabetos e de pessoas que haviam frequentado por pouco tempo a escola, em torno de dois anos.

¹⁷ O Pioneiro é um jornal fundado em 1948, na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul, com sede em Caxias do Sul/ RS e que, desde 1993, pertence ao Grupo RBS. O jornal, inicialmente de circulação semanal, passou a ser de circulação diária desde o ano de 1981, possuindo também uma versão online desde 2008.

Segundo os estudos de Silveira e Stecanela (2014), a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul decidiu responsabilizar-se pela continuidade da oferta de escolarização para a alfabetização de adultos, realizando campanhas para sensibilizar os analfabetos a frequentarem a escola. Professores foram chamados, distribuiu-se material didático e era oferecido lanche aos alunos. Em relação a questões didático-pedagógicas, houve alterações em relação às matrículas, que poderiam ser efetuadas em qualquer período do ano letivo, e à avaliação, que assumiu um caráter individualizado, definindo a série de acesso para o ingresso e também a conclusão do curso.

A proposta de “Educação Massiva” foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 1991. As especificidades de seu funcionamento estão descritas no quadro “Cronologia: A busca do espaço Educativo” (ANEXO D). Na continuidade, em 1992, o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul recebe o parecer n. 288/92 – CEED.

Autorizo-me a perceber que, em relação ao panorama nacional, Caxias do Sul estava à frente, pois tomou para si o compromisso da Educação de Jovens e Adultos mantendo as diretrizes das concepções freireanas para atingir a população que, no meu ponto de vista, estava “esquecida” pela esfera federal, mesmo que as motivações dos trabalhadores ainda estivessem alicerçadas na ideia de educação como necessidade e/ou como exigência do mercado de trabalho. Essa realidade remete a outra concepção que não é a de uma educação libertadora.

Atendendo também às demandas que surgiram nacionalmente, Caxias do Sul também se adequa a elas e novas propostas surgem a partir delas. De acordo com Stecanela (2013), no ano de 1993, a então Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Smec), hoje designada de Secretaria Municipal de Educação (Smed), propôs um Projeto de Educação Básica de Jovens e Adultos. Nessa fase, o projeto recebia a sigla Proeja, sem ter, contudo, vinculação com o programa efetivado pelo governo federal a partir de 2005, envolvendo a educação profissional dos alunos da EJA. Nos anos de 1993 a 1994, estavam matriculados 115 alunos no projeto, segundo boletim estatístico da SMED.

Um projeto político pedagógico para a EJA municipal foi construído com a participação dos professores, marcando o início de um processo que passou a incluir a EJA no conjunto das diretrizes da Educação Municipal.

No que se refere à participação das pessoas da comunidade escolar, os documentos, assim como as narrativas que serão trazidas no próximo capítulo, indicam que essa participação constituía-se em uma necessidade de construção coletiva. De acordo com o Plano

Municipal de Educação (1999), a implantação do programa municipal de educação, enquanto componente do programa global, pressupõe uma escola com cidadania que enseja a ultrapassar a democracia de representação para a de participação, com a colaboração das pessoas na comunidade escolar, nos diferentes saberes, exigindo a democratização das relações. Nelas, o saber é poder.

Nesse sentido, o saber popular e o científico são construídos e reconstruídos na escola, em seu contexto histórico e social, de forma dialógica, problematizadora e coletiva. Com isso, é possível vislumbrar um novo projeto social em que os espaços públicos estão a serviço dos interesses e necessidades dos cidadãos, construindo a sua consciência.

Com essas diretrizes fortemente calcadas no diálogo e na construção coletiva, os referenciais de Piaget, Vigotsky e, principalmente, de Paulo Freire tornam-se marcantes em toda construção de uma educação dialógica.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. (FREIRE, 1987, p. 16).

Assim, quando leio o plano municipal, “enxergo” as palavras de Freire, pensando em uma comunidade de participação e não de representação, preconizando o diálogo como “única” forma possível de entender o mundo e a si mesmo.

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca encontrar-se além de si mesma. (FREIRE, 1987, p. 16).

A partir de 1997, a comunidade escolar da rede municipal passou a discutir sobre “A escola que temos” e “A escola que queremos”. As ideias resultantes das discussões foram agrupadas em cinco eixos temáticos: [1] gestão democrática; [2] reestruturação curricular; [3] avaliação; [4] princípios de convivência; [5] formação e valorização profissional. O objetivo era que o processo de diálogo fosse potencializado e, conseqüentemente, a comunidade passasse a refletir sobre sua realidade e pudesse projetar seus anseios somente motivados por forte sensação de pertencimento e compromisso.

Como afirma Freire,

quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1979, p. 61).

Acredito que a comunidade, aqui pensando em todos os envolvidos no processo de construção coletiva, como a equipe pedagógica, gestores, assessores, professores, alunos e pais, fez a sua reflexão sobre o mote para nortear a “escola que queremos”. Refletir, portanto, precisou ser um exercício necessário, assim como participar efetivamente enquanto sujeito de relação, único e plural.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que o homem responde aos desafios deste mesmo mundo, na sua ampla variedade, na medida em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. Pluralidade não só como relação aos diferentes desafios que lhe faz o ambiente, mas também com relação ao próprio desafio. (FREIRE, 1979, p. 62).

A reestruturação curricular incluía em seus princípios fatores determinantes para mudança, que implicava um novo jeito de organizar o currículo escolar, quer seja na organização dos tempos e espaços, quer seja na definição do conteúdo programático.

Conforme a proposta, a Educação de Jovens e Adultos:

[...] supera a formação tecnicista, pois acredita na construção do conhecimento. Dessa forma, torna-se um espaço dialógico onde se discute e promove a construção de uma identidade coletiva, baseada em valores humanos e no desenvolvimento do senso crítico, a fim de que o aluno seja um propositos de novas alternativas diante das demandas de sua comunidade. (SMED, 2001).

Ao estudar a proposta, reporto-me constantemente ao objeto de estudo, percebendo a recorrência das expressões: trabalho coletivo, construção do conhecimento, identidade coletiva, comissões, protagonismo, metodologia, diálogo, dialogicidade. Todas essas expressões remetem não somente aos alunos da EJA, mas também aos docentes da EJA, porquanto não há dissonância entre o aluno que estava se construindo e o professor que vinha sendo construído. A relação professor e aluno foi sendo amarrada paralelamente e com igual importância, afinal:

Não há docência sem discência, as duas se explicam sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2008, p.12).

A partir dessa visão freireana da docência, a formação continuada e a constituição da docência foram sendo “tecidas” visando a estabelecer um diálogo constante com a visão de processo e de inacabamento abordadas por Freire em sua obra.

Segundo Freire em sua obra “Pedagogia da autonomia”, o conhecimento é a forma de libertação do indivíduo, e o educador precisa estar preparado para essa missão libertadora.

“Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha.” (FREIRE, 1995, p. 37).

Assim, a docência, estando em constante construção e formação, a partir da intervenção do articulador pedagógico na instituição escolar, ao longo de toda a trajetória profissional, aponta como uma possibilidade de exercício constante de libertação que não existe somente para o aluno. Autorizo-me afirmar que tal libertação só é possível se antes de se chegar ao aluno também ocorra a libertação dos docentes.

Como e para que exercemos nossa docência? Como o nosso “saber fazer” na sala de aula se concretiza para que possamos sair das metodologias rígidas, estruturantes e reducionistas e adotemos metodologias dinâmicas, vivas, flexíveis, globalizadoras e que preparem o aluno para viver e conviver com as rápidas transformações do mundo, numa vida de incertezas e imprevisibilidades? Essas inquietudes, já citadas no início do texto, vão me instigando na busca da possibilidade de uma resposta, mesmo que provisória, para refletir sobre tal contexto na EJA, em Caxias do Sul, e sobre todos os aspectos que a compuseram.

Segundo Charlot (2000), nascer, aprender, é entrar em contato com um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido no qual se diz quem eu sou, quem é o mundo e quem são os outros. Essas interrogações apontam para o fato de que o mundo está exigindo uma nova humanidade, e educar o ser humano para esse contexto exige outra abordagem de educação e uma nova postura dos professores. Nesse sentido, alargar-se-á a função do docente para além do ensinar apenas os conhecimentos construídos pelo homem ao longo da história, abarcando também a compreensão de que todos são atores dessa história e de que ela está em constante transformação.

A preparação do educador, portanto, deve realizar-se de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência.

Segundo Stecanela (1998, p. 5), Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul: “[...] o suporte metodológico para implementar este processo tem como base Paulo Freire que, com a Educação Libertadora, nos aponta caminhos para estabelecer a verdadeira comunicação com a realidade, através do diálogo. Quando Paulo Freire aponta para a necessidade de criação de um “método” afirma que a educação não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou exposição, mas de dentro para fora pelo próprio aluno, auxiliado pelo educador. Afirma Freire sobre o tema gerador: “Esta é a razão pela qual buscamos um método que fosse capaz de se fazer

instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo da aprendizagem.” (FREIRE, 1979, p. 72).

Falar em Tema Gerador Freireano implica pensar na educação voltada à realidade, pois, através do estudo da realidade, da organização e da aplicação do conhecimento, é possível “desvelar” as contradições existentes na leitura do mundo, valendo-se de recortes do conhecimento historicamente sistematizado e provocando rupturas que possibilitam ao indivíduo ser sujeito e agente de sua história, construindo sua cidadania.

Neste momento, creio ser relevante apresentar de que forma a metodologia, via Tema Gerador Freireano, começou a ser proposta para a Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul, em 1998, sob a orientação da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Foram realizados Seminários Municipais que discutiram os cinco eixos acima citados. Um dos assessores que acompanharam toda a reestruturação foi o pedagogo Antônio Fernando Gouvea da Silva¹⁸ que trabalhou na formação de professores abordando temas de suas áreas de pesquisa em políticas públicas e reformas educacionais curriculares.

De forma sucinta, os procedimentos para efetivação dessa metodologia, conforme os registros de Stecanela (2015) seguiram as seguintes etapas:

a) o 1º passo é a preparação da pesquisa socioantropológica, em que os professores elaboram um roteiro de pesquisa a ser seguido. São aproveitados todos os momentos informais a fim de que se possa buscar informações sobre como a comunidade escolar entende sua realidade;

b) após o levantamento e registro de dados, o grupo de professores se reúne e faz uma sistematização dessas informações, ou seja, realiza a classificação e análise das falas levantadas, a fim de selecionar qual delas representa um problema vivido pela comunidade em questão;

c) do estudo e da classificação das falas, o grupo de professores retira o Tema Gerador (fala ampla que expressa os limites explicativos para as situações vividas), o Contratema (fala que representa a superação da visão de mundo da comunidade) e a Questão Geradora (questão elaborada pelo coletivo dos educadores da escola que irá nortear a programação pedagógica a ser desenvolvida, no sentido de levar à superação do patamar explicativo da comunidade);

¹⁸ Assessor do educador Paulo Freire (1989 a 1991) na Secretaria de Educação de São Paulo; professor da Universidade de São Paulo; assessor de várias secretarias de Educação no país e defensor da educação libertadora teorizada por Paulo Freire.

d) após essas etapas, os docentes organizam a Rede Temática (análise relacional da realidade local que orienta a seleção dos conhecimentos);

e) após a construção da programação geral, elabora-se a Questão Geradora das Áreas, orientando o processo pedagógico a partir dos conhecimentos teóricos de cada área do conhecimento, visando à prática pedagógica dialógica e crítica;

f) o último passo é o Planejamento de Sala de Aula, com três momentos pedagógicos: 1. Estudo da Realidade (ER): é o momento em que se realiza uma pesquisa na sala de aula, levantam-se dados, questionam-se e ouvem-se os alunos sobre o assunto ou questão; 2. Organização do Conhecimento (OC): é o momento em que a situação de estudo começa a ser interpretada, através do conhecimento sistematizado; 3. Aplicação do Conhecimento (AC): é o momento que se caracteriza pela possibilidade de generalização e transferência do conhecimento adquirido na Organização do Conhecimento.

Conforme o exposto, o aprofundamento teórico por parte de todos os envolvidos de forma coletiva foi marcante no processo de implementação. A visão interdisciplinar esteve presente em todos os princípios que nortearam a proposta, e o articulador pedagógico tinha por excelência coordenar o planejamento conjunto com os professores da escola objetivando qualificar o trabalho realizado em sala de aula, alicerçado num trabalho coletivo constante e sistemático.

As diretrizes do programa de educação do governo Gilberto José Spier Vargas e da Vice-prefeita e Secretária de Educação Marisa Formolo Dalla Vechia eram: acesso e permanência do aluno no ensino fundamental, educação infantil e especial; democratização da gestão escolar; educação de jovens e adultos e nova qualidade de ensino. Segundo a Secretária de Educação Marisa Formolo Dalla Vechia (Smed, 1998).

[...] a educação popular, enquanto um ato político perpassa todas as diretrizes do governo e as ações das diferentes unidades administrativas. A transformação social é percebida como processo histórico, em que a objetividade e a subjetividade se prendem dialeticamente, e a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso, como afirma Paulo Freire.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) teve seu início na Escola Municipal Tancredo de Almeida Neves, Bairro Belo Horizonte, no segundo semestre de 1998. Na época, a escola atendia a um total de 180 alunos do Proeja, sendo 60 das etapas iniciais, de 1ª a 4ª séries e 120 das etapas finais, de 5ª a 8ª séries. As aulas iniciavam às 19h30min, mas os alunos chegavam meia hora antes para que pudessem jantar antes do início das aulas visto que vinham direto de seus locais de trabalho para a escola.

Na experiência pioneira da Escola, todo o trabalho foi acontecendo de forma concomitante: saídas a campo, pesquisas, estudos para a própria redação do projeto, tais como carga horária e sua distribuição e escolha de nome do projeto, tudo de forma coletiva. De acordo com a assessora pedagógica responsável pela coordenação da EJA na Secretaria Municipal de Educação, do período de 1997 a 1998, Tânia Rauber, afirma:

“Na história deste processo um aspecto importante deve ser ressaltado, naquele momento o grupo envolvido na construção coletiva não tinha certezas absolutas do que não deveria ser. Já era ponto superado que o ensino regular não atendia às necessidades dos alunos. Outro fator importante, a implementação da proposta, foi acontecendo nos momentos coletivos de estudos, de planejamento das aulas. Nessa troca reside sua real efetivação para o trabalho na sala de aula. Sem a prática coletiva ela não se concretiza”. (Tânia, 2000).

As etapas do Proeja iniciaram em 1996, já as etapas finais a partir do mês de agosto de 1998, dando conclusão ao ensino fundamental. Também foi nesse ano que os professores, com orientação da Smed, construíram e implementaram a proposta de reestruturação curricular via Tema Gerador Freireano, conforme já citado anteriormente.

De acordo com a revista Proeja, Rela (2000) afirma:

[...] a proposta político pedagógica do PROEJA visa a superar concepções teórico-metodológicas que não atendem às especificidades do aluno jovem/adulto trabalhador. Para tanto, mudanças foram necessárias no sentido de desenvolver um programa que tem na realidade seu objeto de estudo e no tensionamento entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico a possibilidade de ruptura dos limites explicativos de uma dada comunidade. Busca-se na resignificação do ser e da sua atuação no meio social com uma postura de intervenção na realidade como ação transformadora. Só assim estará assegurada a formação de cidadãos autônomos, comprometidos com suas causas pessoais e comunitárias, apontando para uma mudança de paradigma educacional.

Através da pesquisa e seleção das falas significativas, era extraído o tema gerador, o problema a ser trabalhado. Cada professor organizava os conteúdos necessários para buscar a transformação. A avaliação dos alunos ocorria de forma emancipatória, contínua e global. O aluno não reprovava: ou avançava, ou permanecia.

Neste panorama outras ações foram sendo efetivadas na EJA tanto em âmbito nacional, como na rede municipal, desta forma podemos acompanhar estas ações nos estudos de Stecanela (2014):

Iniciativas do governo federal se fizeram presentes na EJA municipal, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA-FIC) em 2009. A RME também aderiu ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), nos anos de 2005 e 2006. Além dessas, pode-se situar ainda o Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido no município desde o ano de 2004. (STECANELA, 2014, p. 37).

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Caxias do Sul, a Educação de Jovens e Adultos está descrita como uma modalidade da Educação Básica, constituindo-se numa oferta de educação regular, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental na idade própria. Essa modalidade apresenta características que considera as necessidades e disponibilidades dos sujeitos, articulando-as com a sociedade onde estão inseridos, garantindo ao jovem e adulto o direito ao acesso, permanência e sucesso na escola pública gratuita e de qualidade.

Para tanto, a educação formal deve prover o sujeito cognoscente de instrumentos e infraestrutura básica (condições físicas, emocionais e sociais) que oportunizem o desenvolvimento de competências e habilidades, a construção de conhecimentos, a adoção de atitudes e a constituição de valores, a fim de que possa construir sua própria identidade, com base nos princípios de liberdade e autonomia.

Assim, o planejamento contempla a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento, uma vez que o aprender, como processo individual e intransferível, permite ampliar o domínio cognitivo reflexivo, por meio de novas experiências, construir significados, criar e recriar múltiplas possibilidades de intervir na realidade, buscando apropriar-se dela e, se for o caso, transformá-la.

A EJA está organizada em Totalidades Iniciais e Finais: As Totalidades Iniciais compreendem o período de alfabetização (T1, T2, T3). Entende-se a alfabetização como um processo contínuo que se preocupa com a aquisição do código escrito, levando em consideração que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Fazem parte dessa etapa as apropriações dos diferentes códigos culturais e das linguagens que incluem os conceitos relacionados à construção de número, grandezas, tempo e espaço.

As Totalidades Finais compreendem o período da pós-alfabetização (T4, T5, T6) onde ocorre um aprofundamento dos conceitos desenvolvidos nas Totalidades Iniciais, a partir dos componentes curriculares. Assim, os conteúdos ganham maior abrangência e complexidade.

Considerando os aspectos elencados, é fundamental a formação permanente e continuada dos profissionais que atuam na EJA. Dessa forma, é previsto um turno semanal de formação e planejamento coletivo, reuniões pedagógicas, cursos e encontros.

A proposta das totalidades pressupõe avaliação contínua, participativa, global, diagnóstica e prognóstica, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Os

procedimentos metodológicos e instrumentos avaliativos privilegiam uma abordagem qualitativa.

Na rede municipal, a modalidade EJA atualmente, conforme informações da Secretaria Municipal de Educação é oferecida em 17 escolas. Ao longo de sua trajetória há aumento gradativo e nos últimos anos permanecem basicamente estáveis entre 17 e 18 escolas oferecendo a modalidade. O quadro da Evolução da oferta da EJA nas Escolas Municipais de Caxias do Sul demonstra como esta foi se configurando. (ANEXO D).

A falta de especificidade na formação do educador da EJA tem se refletido, segundo estudos de Baquero (1991), em práticas pedagógicas que se encontram alicerçadas numa série de falácias a respeito da compreensão do que seja o adulto, da sua função social, bem como a respeito de seus processos de aprender. Ao ler a proposta do Proeja, de Caxias do Sul, tomo a liberdade de afirmar que encontro uma prática pedagógica oposta a esta ideia de fracasso, de falta de respeito aos processos de aprender. O aluno inserido diretamente no processo de aprender, no seu aprender e, conseqüentemente de sua comunidade.

Para Losso (2004), é importante investigar as circunstâncias e condições necessárias para que se processem as mediações nas situações de ensino, que potencialize o aluno à aprendizagem do conteúdo trabalhado, que responda mais adequadamente à complexidade da EJA e que criem condições de desenvolver o pensamento teórico dos estudantes e a práxis dessa modalidade de ensino, com vistas a possibilitar a transformação dos indivíduos e da própria sociedade, mostrando-se a realidade como um desafio.

Os estudos voltados à educação e à docência em particular buscam fundamentar o sentido da mediação que responde mais adequadamente à complexidade da EJA e como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento teórico dos estudantes e da práxis nessa modalidade de ensino.

Portanto, os professores que foram envolvidos na proposta da EJA em Caxias do Sul foram se constituindo um “grupo” com uma identidade específica de “professores da EJA” e não foram vistos como meros “distribuidores de conhecimentos”, mas sim como Morés (2003, p. 96), com muita prudência, afirma: “um construtor de saberes, de habilidades, de conhecimentos e de competências necessárias ao seu ofício docente”.

Os Referenciais Curriculares para as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul apresentam a Educação de Jovens e Adultos na escola como o direito do acesso ao conhecimento enquanto direito civil. Busca o acesso aos bens culturais de valorização da pessoa, de resgate da autoestima, através da construção e reconstrução de aprendizagens,

favorecendo o processo contínuo de inclusão de sujeitos capazes de participar das definições da vida social, econômica e política.

O conhecimento, na Educação de Jovens e Adultos, deve ser construído para a emancipação dos alunos, para que eles possam, após a construção do conhecimento, reconhecer a realidade e transformá-la, se necessário. A construção do conhecimento na EJA deve levar em conta os princípios freireanos de: dialogicidade, politicidade, utopia e inacabamento, pois, como dizia Paulo Freire (1997, p.16) “[...] O diálogo fenomeniza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes admiram um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem, nele põem-se e opõem-se.” Sendo assim, alunos e professores mediatizados pelo mundo, dialogam, como forma e condição para a construção do conhecimento. O conhecimento é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada.

De acordo com o Projeto Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, o planejamento contempla a problematização da realidade, a totalidade do conhecimento e a interdisciplinaridade, considerando a articulação entre as diferentes áreas e/ou componentes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos, bem como a vivência e socialização de valores socioculturais.

A coordenação pedagógica é escolhida segundo os critérios estabelecidos para a Rede Municipal de Ensino e a legislação vigente e tem por finalidade coordenar o planejamento pedagógico para qualificar a ação do coletivo da escola, vinculando e articulando o trabalho à Proposta Pedagógica.

Segundo Referenciais da Educação da Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul (2010, p. 38-39), as competências/habilidades específicas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) são:

- gerenciar o planejamento pedagógico e sua implementação, vinculando-o e articulando-o à proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino e da escola, com vistas à qualificação das ações docentes e discentes; problematizar a prática pedagógica do(s) professor(es), orientando-o(s) na elaboração e articulação dos Planos de Trabalho de Sala de Aula do Professor, vinculados aos Planos de Estudo, Planos de Trabalho, proposta pedagógica da escola, Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e diretrizes legais, contemplando as necessidades específicas da escola e de cada turma;
- contribuir, articulando com o corpo docente da escola, na organização dos Planos de Estudo e Planos de Trabalho, em consonância com os Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e diretrizes legais;
- propor ações pedagógicas multi e interdisciplinares, contribuindo para a ressignificação das situações de aprendizagem, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades e à formação de conceitos científicos;

- gerir tempos e espaços escolares junto à equipe diretiva, de modo a facilitar o planejamento da práxis docente e a consequente melhoria da qualidade das aprendizagens;
- planejar e implementar, com a equipe diretiva, as reuniões pedagógicas (de estudo), os Conselhos de Classe e as reuniões de pais;
- atuar junto com o professor titular no planejamento de estratégias diferenciadas para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, discutindo os encaminhamentos necessários.

O articulador/coordenador pedagógico aparece nos documentos como o responsável por gerenciar as questões de natureza pedagógica das instituições conforme as diretrizes de suas atribuições, pontuando anteriormente as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e de organização de planejamento e, conseqüentemente, da docência.

Intitulado: *Cronologia: A busca do espaço educativo*, o quadro a seguir (ANEXO E) nos mostra o panorama da Educação de Jovens e Adultos em Caxias do Sul nas décadas de 70 a 90. Outros estudos, a exemplo de Silveira e Stecanela (2014), apontam para registros do Curso Supletivo Noturno de Alfabetização Eberle em 1956 na iniciativa privada. Nessa fonte, o enfoque dado relata a educação da rede Municipal de Caxias do Sul através da Revista PROEJA (Ano I, n.1, dez. 2000), publicado pela Prefeitura Municipal de Caxias do Sul e Secretaria Municipal da Educação, conforme segue:

Quadro 3 – Cronologia: a busca pelo espaço Educativo

Década de 70	1970	– Implantação do Mobral em 8 de setembro.
Década de 80	1988	– O Programa de Educação Básica da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul recebe parecer 38/88– CEE.
	1989	– As aulas de Educação Básica para Jovens e Adultos são ministradas pela Fundação Educar e prefeitura Municipal. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal e Universidade de Caxias do Sul realizam trabalho conjunto com a Fundação Educar com vistas à formação de educadores de alunos jovens e adultos. O curso teve duração de 400 horas.
Década de 90	1990	– Com a extinção da Fundação Educar, o município assumiu, com recursos próprios, a tarefa de alfabetização de jovens e adultos. O Programa oferecia a oportunidade de alfabetização e conclusão até a 4ª série do 1º Grau. As aulas eram ministradas por professores da Rede Municipal, nos fundos da Comai e na Escola Municipal Angelina Sassi Comandulli.
	1991	– Projeto de Alfabetização Massiva. As aulas de Educação Básica de Jovens e Adultos passaram a ser ministradas em escolas da Rede Municipal, com previsão de atendimento para 15 classes. O Programa foi dividido em 3 etapas: 1ª etapa (alfabetização); 2ª etapa (correspondente à 2ª e 3ª série do 1º Grau) e 3ª etapa (correspondente à 4ª série do 1º Grau). Foram implantadas atividades extraclases, tais como atividades esportivas e teatrais. – O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul recebe parecer 288/92 CEED.

1992	– Foi iniciado o projeto de reestruturação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da SMEC de Caxias do Sul. O projeto visava ao redimensionamento da proposta pedagógica e foi construído com a participação de professores e alunos da Rede Municipal. Os teóricos que embasaram a proposta foram Piaget, Vygotsky e Paulo Freire. A Avaliação foi definida por pareceres de cada uma das matérias de ensino, sendo que o referido parecer deveria ser sustentado por uma nota de 1 a 100.
1993	
1994	– Realização do Curso de Educação Básica de Jovens e Adultos-II Etapa, com o objetivo de capacitação de docentes para atuarem no projeto. – A Universidade do Rio dos Sinos convidou a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul a relatar a sua experiência desenvolvida no projeto Educação de Jovens e Adultos. -Diálogo com o Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre (SEJA).
1995	– Definição de Políticas e Estratégias para a Educação de Jovens e Adultos; Realização de palestras para alunos e professores.
1996	-O Programa permite ao aluno matricular-se durante qualquer período do ano letivo e sair no momento em que atingir os objetivos propostos. Evidência de flexibilidade quanto ao conteúdo.
1997	-A Educação de Jovens e Adultos recebe atenção especial, considerando que o Programa é uma das diretrizes de governo.
1998	– Ocorre a efetivação da proposta pedagógica via tema gerador freireano. -Ampliação do Programa de Educação de Jovens e Adultos, que passa a oferecer as totalidades finais (de 5ª a 8ª série), de forma que os alunos do Programa pudessem concluir o Ensino Fundamental. -Realização do I Seminário do Programa de Educação de Jovens e Adultos.
1999	-Realização do II Seminário do PROEJA, do qual participaram professores e alunos.
2000	– Formatura das duas primeiras turmas de PROEJA Totalidades Finais. -Realização do III Seminário do Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: PROEJA em Revista, Programa de Educação de Jovens e Adultos, dezembro de 2000.

De acordo com Silveira e Stecanela (2014, p. 120),

mesmo sendo uma cidade livre de analfabetismo, ainda há uma parcela significativa da população sem o Ensino Fundamental completo e, nesse ponto, a EJA ganha novos contornos, exigindo políticas públicas não somente de caráter compensatório, mas também de investimentos que ampliem e qualifiquem a escolarização da população e oportunizem uma educação continuada e ao longo da vida.

Esse panorama objetiva apontar parte dos caminhos percorridos pela EJA em Caxias do Sul. Ainda há muito para ser pensado, pesquisado, refletido, “vasculhado” e evocado. As narrativas que foram construídas no campo mostrarão, no próximo capítulo, outras nuances dessa história que não tem fim, que não se encerra, mas que permanece viva na vida de todos seus atores e de toda a sociedade caxiense.

4 A DOCÊNCIA COMO PROCESSO A SER CONSTRÚIDO

Pensar a profissão docente é um exercício constante na minha trajetória de vida e profissão e, na pesquisa, não poderia ser diferente, como já citei em outros momentos da escrita. Nesse sentido, optei por traçar uma rota que vai pontuando marcas que foram sendo sinalizadas ao longo da História da Educação e, conseqüentemente, da constituição do lugar do ser docente.

4.1 PERCURSOS DA CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE NO BRASIL

De acordo com os referenciais de Veiga (2007), na Idade Média, as escolas eram dirigidas por escolásticos,¹⁹ ligadas a um estabelecimento religioso e submetidas a um bispo ou abade. Os membros da Igreja, no intuito de controlar a doutrinação, reuniram os alunos no mesmo ambiente, pondo fim à prática de os alunos se dirigirem à casa do mestre. No entanto, com o aumento do número de alunos e da falta de mestres, houve a necessidade de que as autoridades eclesiásticas autorizassem a criação de escolas fora da catedral, em casas de mestres que residissem perto da catedral.

Sobre a “autorização para tornar-se mestre”, o referido autor declara:

Pela tradição, o futuro mestre deveria ser orientado por um mestre autorizado e depois, por meio de um ritual de iniciação (*inceptio*), dar a sua primeira aula na presença do bispo ou do chanceler. Se aprovado, recebia sua *licença docendi* e ingressava no ofício. Ocorre que a outorga da licença era centralizada nas mãos dos eclesiásticos, e esse costume expunha os futuros mestres a muitas arbitrariedades, numa dependência total dos poderes da Igreja. (VEIGA, 2007, p. 21).

Outra característica interessante sobre a autorização de mestre é que o título concedido era reconhecido em outras cidades, oportunizando a possibilidade de circulação dos então denominados mestres. “Fazer uma faculdade e se graduar consistia em frequentar um professor da corporação e praticar os atos prescritos para se tornar um mestre (faculdade de artes) ou um doutor (medicina, teologia, direito).” (VEIGA, 2007, p. 27). Os estudos tinham duração variável, podendo ocorrer entre seis e quinze anos e, para ingressar, era

¹⁹ A Escolástica tem tanto um significado mais limitado ao se referir às disciplinas ministradas nas escolas medievais – o trívio: gramática, retórica e dialética; e o quadrívio: aritmética, geometria, astronomia e música -, quanto uma conotação mais ampla ao se reportar à linha filosófica adotada pela Igreja na Idade Média. Essa modalidade de pensamento era essencialmente cristã e procurava respostas que justificassem a fé na doutrina ensinada pelo clero, guardião das verdades espirituais. Essa escola filosófica vigora do princípio do século IX até o final do século XVI, que representou o declínio da era medieval. A Escolástica é o resultado de estudos mais profundos da arte dialética, incluindo a radicalização de tal prática. No começo, seus ensinamentos eram disseminados nas catedrais e mosteiros e, posteriormente, eles se estenderam às Universidades.

necessário ter conhecimento prévio de latim, adquirido na escola ou com um mestre. Já o autodidatismo teve maior difusão no século XV com a circulação de livros impressos.

Os mestres expunham seu conhecimento não apenas de um assunto, mas sim de uma obra. O objetivo era ensinar como o autor demonstra suas ideias, a lógica da construção do discurso, e, para isso, era feita a decomposição dos argumentos. Em seguida, por meio de discussão, estabelecia-se o ensinamento retirado do texto, e o professor apresentava a conclusão como determinação da verdade.

Sobre o exposto, cabe refletir a respeito da construção da identidade docente fortemente filiada à religiosidade e autorizada por ela, pois a religião era a “autoridade” do saber, e isso conferia a ela um espaço social, reiterada também pela quantidade de livros disponíveis, tanto dos alunos como dos professores. Nos dias atuais, ainda encontramos indícios de relação entre professor e aluno que estão fortemente vinculada à essas concepções.

Na Idade Média, uma instituição muito importante foi criada, os colégios que, aos poucos, foram substituindo os estudos dos mestres nas faculdades de artes. Primeiramente surgiram como forma de abrigar os alunos, servindo-lhes de local de alimentação, dormitório e também de orientação moral. Com o passar do tempo e com o aumento da procura, transformaram-se em locais de estudo coletivo e de organização de bibliotecas, especializando-se no século XVI como locais de ensino.

Fez-se necessária uma nova organização do tempo, sendo divididos, portanto, os dias em horários, tarefas prefixadas. Assim, os conteúdos foram sendo distribuídos nos meses, ao final, acontecia a avaliação através da prestação de exame:

Torna-se evidente a preocupação com o controle da aquisição dos conhecimentos, mas também com o trabalho do professor. Em outras palavras, novas estruturas e relações de poder se delinearão, expressas na concentração de estudos num só local, na instituição de uma autoridade educacional, na centralização do controle dos estudos, na reordenação do uso do tempo e espaço e no estabelecimento do ensino compulsório, seriado e de conteúdo hierarquizado. (VEIGA, 2007, p. 31).

Entre os séculos XVI e XVII, há um grande destaque para a ideia de riqueza, como virtude, prestígio. Aos poucos, a aquisição de conhecimento se torna um diferencial para a obtenção de prestígio na sociedade. Arrisco a afirmar que, até os dias atuais, há esse diferencial. Para muitos, há a vontade, mesmo que oculta, de que alguns tenham mais “direito” ao acesso do que outros. A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades que apresenta, ao longo de sua história (como já citado no capítulo II), uma lacuna na oferta

de ensino para uma parte da população que, por vezes, se encontra à margem de possuir o “diferencial” da aquisição do conhecimento.

Surge no século XVII a *Didática Magna: Tratado Universal de ensinar tudo a todos*, segundo Comenius um processo eficaz de ensino a ser aplicado em todas as localidades e para jovens de ambos os sexos, com economia de tempo e fadiga, com agrado e solidez para a formação dos bons costumes e da piedade. A pedagogia do século XIX foi fortemente afetada pelas orientações de um ensino que o dimensiona do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato, dos objetos para as palavras, sempre por meio da observação e experimentação. A grande influência para os outros pedagogos esteve em precisar uma didática orientada para a eficácia, rapidez e solidez. (VEIGA, 2007, p. 40).

Os colégios jesuítas foram o marco do ensino nas sociedades católicas. A ordem dos jesuítas foi fundada em 1534, a denominada Companhia de Jesus, que criou diferentes tipos de colégios, conforme a origem social dos estudantes. Segundo Casimiro (2002), afirma que:

A pedagogia jesuítica, implementada a partir das raízes inicianas, isto é, originada e fecunda nos Exercícios Espirituais, era destinada, prevalentemente, aos Colégios da Companhia da Jesus, em suas atividades educativas, religiosas, humanísticas e filosóficas. A *Ratio Studiorum*,²⁰ especialmente, constitui-se num paradigma norteador para a educação e para a pedagogia até o início do século XX. (CASIMIRO, 2002, p.91).

Em meados do século XVIII foram fechados e expandiu-se o movimento Iluminista. Para esta pesquisa vale ressaltar o surgimento da concepção de infância como uma fase distinta da vida adulta, o que demanda ações educativas diferenciadas.

No século XIX salienta o monopólio da educação pelo Estado, delimitando o acesso de mulheres à escola. Mesmo quando foram criadas as escolas primárias para meninas, seu funcionamento dependia de existirem professoras, o que se concretizou apenas no final do século XIX. As diferenciações de gênero foram marcadas, e as mulheres foram situadas em níveis inferiores.

Neste momento, a reflexão que me instiga é que dois séculos mais tarde as mulheres passaram a ser maioria em todos os níveis da educação escolar, tanto como discentes como docentes.

²⁰ *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações. (FRANCA, 1952).

Aos poucos um conjunto de mudanças passou a interferir nos procedimentos didáticos e na organização da escola, destacando-se também os novos conhecimentos sobre infância e o crescente processo de feminização do magistério, que remete à problemática sobre o papel social da mulher e suas atribuições. Em nome do que seria seus atributos naturais, ela foi convocada para participar do projeto de civilização da sociedade, seja na manutenção da ordem e da harmonia familiar, seja como educadora de crianças. Por outro lado, essa realidade interferiu no processo da divisão do trabalho escolar. Tal como na estrutura familiar, os homens assumiram os postos de comando nas políticas educacionais e na direção escolar, reservando às mulheres a tarefa da docência. (VEIGA, 2007, p. 124).

Após a independência, a institucionalização da escola pública, gratuita e obrigatória mostrou-se um elemento político como forma de afirmar o novo governo. A escola passou a ser organizada pelo governo central. Em 1759, além das diretrizes administrativas, ganhou espaço uma nova organização dos estudos, a partir de um “novo método”, além do impedimento de lecionar sem a licença do diretor de Estudos. A determinação faria com que os professores tivessem privilégios da “nobreza ordinária”, dando a eles uma distinção social. O novo método deveria priorizar o ensino prático e simplificado das “letras humanas”, base para todas as ciências.

A partir desse momento, é definida a função do professor: educar a mocidade na virtude e preservação da união cristã e da sociedade civil. Aos professores que pretendiam exercer a função deveriam redigir um requerimento declarando sua pretensão de ensino e sua experiência. Informações de ex-alunos, assim como sobre sua competência, vida e hábitos eram recolhidas e, posterior a essa análise, é que prestariam os exames. Esses realizavam-se perante uma mesa composta por outros professores régios e na presença do diretor-geral. Aos professores particulares, valiam as mesmas regras, apenas sem a presença do diretor-geral.

Muitos problemas foram enfrentados para que as diretrizes fossem colocadas em prática, dentre eles: demora na nomeação dos professores aprovados nos exames, falta de livros para aplicação do “novo método” e as rivalidades entre os professores régios de Portugal e do Brasil. Os salários baixos dos professores e as diferenças entre os valores pagos aos professores das primeiras letras em relação aos demais, além dos constantes atrasos, geravam muito descontentamento. O desfecho acabou sendo a contratação de professores leigos.

Mais uma vez me reporto aos dias atuais em que os desafios, embora já tenhamos avançado muito, ainda parecem muito semelhantes no que se refere à valorização do professor e à sua institucionalização como profissional. Para Bencostta (2001), o método intuitivo foi uma marca no ensino proposto pelos grupos escolares. No final do Império, Rui Barbosa

traduziu e adaptou o livro *Primeiras lições de coisas*, difundindo regras e princípios para a formação dos professores:

As Escolas Normais contribuíram na formação didática dos professores primários, sendo que a organização da proposta de construir o conhecimento de forma simultânea foi oposta ao método mútuo, ou método Lancaster, pois como afirma: O método reunia na mesma sala alunos com idades e níveis diferentes de escolarização. A seriação e uniformização dos conteúdos sancionados pelo método “Lições das coisas” foi responsável por organizar o tempo escolar, distribuindo gradualmente os conteúdos nos quatro anos que compunham o ensino primário. Também limitações pedagógicas do método e falta de condições técnicas definiram a seu desuso nas décadas seguintes, sendo substituído pelo método misto ou simultâneo. (BENCOSTTA, 2001, p.71).

Os salários pouco atrativos foram afastando o universo masculino do magistério primário, e, aos poucos, as mulheres foram aproveitando a oportunidade de ocupar este espaço de atuação na esfera pública dentro de um contexto histórico rigidopredominantemente pelo universo masculino.

Afirma Veiga (2007) que, em 12 de outubro de 1827, uma lei fixou os salários dos professores a patamares que os incluía como cidadãos ativos com direito ao voto. Os professores deveriam buscar habilitação nas escolas das capitais, às suas custas (a lei não especificava quais eram essas escolas), mas os prédios onde as escolas funcionavam e os materiais escolares eram fornecidos pela Fazenda Pública. Além disso, aos professores que comprovassem mais de 12 anos de exercício do magistério teriam direito a uma gratificação de 1/3 de seu salário, igualdade aos salários de mestres e mestras e ainda cargo vitalício. Os professores passaram a ser fiscalizados pelas câmaras municipais.

O ingresso se dava por concurso público. Além de aprovados nos exames, os candidatos deviam apresentar atestado de boa conduta emitido pelo juiz de paz ou pároco local e ser preferencialmente casado. No caso das mulheres, exigia-se ainda comprovante da condição matrimonial.

A primeira experiência de formação de professores ocorreu na Escola do Arsenal da Marinha e envolveu a preparação de militares-professores para aplicação do método mútuo.²¹ A Lei de 1827 não menciona a fundação de escolas normais, embora faça referência à instrução de professores nas escolas. O funcionamento das escolas, em geral, ocorria de forma

²¹ A determinação legal que dispunha sobre o funcionamento uniforme da escola elementar em todo o Brasil e em que pesem as limitações do funcionamento do modelo mútuo. O método mútuo apresentou inovações no sentido de atender à crescente necessidade de racionalizar o tempo e disciplinar as condutas. Sua grande popularidade se deveu, portanto, a uma nova organização da aula, e não a um novo método de conhecer, pois esse continuava se valendo da memorização. Criou um procedimento que ocupava todos os alunos a um só tempo, introduzindo princípios hierárquicos e baseados no mérito pessoal, além da abolição dos castigos físicos. (VEIGA, 2007, p. 50).

irregular até a década de 1870. Outras possibilidades de formação eram as aulas de mestres avulsos, os seminários religiosos e os liceus.

Pela primeira vez nessa retomada histórica encontro a palavra “formação” de professores. Pensar a origem de toda a criação do ser e estar professor me auxilia muito a compreender a realidade vigente. Os professores, desde o início de seu papel na sociedade, foram se tornando “professores em exercício” devido a uma demanda que também é social.

A primeira escola normal a entrar em vigor no Brasil foi a de Niterói em 1835. A partir de 1870, ressalta-se a maior participação da mulher na sociedade e o processo de feminização do magistério. Multiplicaram-se estudos sobre a infância. Houve grande incentivo à criação de cursos normais integradas a instituições de recolhimento de órfãs pobres e meninas desvalidas. Muitas expostas e órfãs iniciaram suas atividades docentes na própria instituição que as abrigou. Essas transformações são citadas por Inácio Filho:

O destaque a educação era verificado apenas no nível do discurso, mas não no nível da ação, por isso as políticas iam e vinha, sem que os problemas educacionais fossem enfrentados de modo efetivo. Quanto aos papéis, pudemos observar que as transformações sociais agem tanto sobre a educação, como sobre os professores e sobre a mulher que, na redefinição de seu papel social, se aproxima ou é aproximada da atividade docente. Além da feminização da educação ocorrida naquele momento, diversos outros caminhos abriram-se para as mulheres nas primeiras décadas do século XX. (1997, p. 242).

Em relação à formação profissionalizante, além dos cursos de arsenais militares foram criadas escolas de primeiras letras, asilo com ensino de prendas femininas, cursos de agricultura, artes, estenografia, náutica e astronomia. Cada um deles com distintos modos de ensinar e de aprender:

Diferentes modos de organizar as aulas e transmitir conteúdos caracterizaram as escolas elementares no período imperial: o individual, o simultâneo, o mútuo ou misto, todos fundamentados na memorização. Por volta da década de 1870, no entanto, passou a ser divulgado o método intuitivo e as “lições das coisas”. Também na época no Rio de Janeiro, surgiram as “conferências pedagógicas”, com vistas à atualização de professores, e houve um aumento da circulação de material educacional impresso (cartilhas, livros e periódicos especializados em educação). (VEIGA, 2007, p. 169).

Nessa perspectiva, creio que podemos pensar que estão surgindo as primeiras formas de “formação continuada” de professores num espaço coletivo, mas também podemos pensar em uma forma de padronização. Não sendo ingênua, percebo o contexto imperial com muitas restrições e modos de regulação, mas se as conferências objetivavam a atualização dos professores, possivelmente era uma forma de terem acesso aos materiais educacionais que circulavam e de conhecer como eles eram abordados minimamente em distintos lugares.

Faria Filho (apud VEIGA, 2007, p. 170) afirma que a Lei de 1835 [...] “previu o envio de professores para instruírem-se nos “métodos dos países civilizados”, fora ou dentro do Império, com o objetivo de implantar a escola normal na Província de Minas Gerais. Dois professores, Francisco Assis Peregrino e Fernando Vaz Melo, foram selecionados para ir à França para reunir informações sobre o ensino normal e sobre o ensino secundário”.

A partir da década de 1870 foram criadas alternativas para a formação de professores, mas, apesar da ampliação do número de periódicos com assuntos educacionais e as “conferências pedagógicas”, ao final do século XIX, percebia-se que poucos professores tiveram acesso às novidades pedagógicas.

Bastos (apud VEIGA, 2007, p. 183) afirma que:

[...] no Brasil, a primeira iniciativa desse tipo ocorreu em 1854, no Rio de Janeiro, mas só se efetivou em 1873. Entre 1873 a 1886 ocorreram na Corte nove “conferências pedagógicas”. A de 1883 somou 465 palestras e 114 oradores. O evento ensejou a organização do Congresso de Instrução no Rio de Janeiro (1883-1884) e da primeira exposição pedagógica (1883) que contou com a participação de outros países. A exposição também levou a criação do Museu Escolar Nacional que, dentre outras, facilitaria a atualização dos professores no que se refere a inovações pedagógicas.

Ao final do século XIX, o Brasil viveu um momento de muitas contradições. Por um lado, havia movimentação intelectual e política para a melhoria da educação e, por outro, as escolas primárias públicas funcionavam de forma precária. Destaca-se no período o papel de Rui Barbosa, jurista baiano, que usou de dados estatísticos, consulta a especialistas, visitas a instituições para analisar a realidade da educação brasileira, além de buscar dados de outros países. Suas obras se destacam e servem como referência para os recursos que utilizou para argumentar cientificamente.

Chegando ao final do século XIX, início do século XX, novas concepções pedagógicas marcaram esse período com destaque para a “escola nova” e a “escola ativa”. Foi um século de muitas invenções em todas as áreas do conhecimento, com novas concepções de tempo e espaço e redefinição dos espaços urbanos. Com a educação não poderia ser diferente. Tendo o foco dessa subdivisão do capítulo na formação dos professores, sigo pontuando essas já citadas “marcas” tão relevantes para o estudo em questão.

Surge uma nova concepção de tempo e de espaço escolar assim como de material didático e de processo de transmissão do conhecimento com propostas de uma educação ativa e integrada às exigências da velocidade, do automatismo industrial e da eficiência de resultados.

As relações de trabalho e o sistema capitalista foram foco de estudo de Marx e Engels, e, assim como foram elaboradas as regulações do trabalho infantil, os dois pensadores desenvolveram a proposta pedagógica que unia educação e trabalho.

O lugar da infância foi fortemente marcado por vários autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel que apresentaram estudos sobre as necessidades específicas das crianças, fundamentando cientificamente suas propostas pedagógicas. Para os professores, foi imposta a criação de novos espaços na escola destinados a atividades físicas, a atividades da vida cotidiana e a espaços de alimentação. Foram construídas áreas de recreio, ginásios e quadras esportivas.

Observa-se uma mudança significativa no papel do professor na escola nova, sendo ele um coadjuvante do processo ensino-aprendizagem, e a criança, o centro desse processo. Cabia ao professor conhecer a potencialidade do aluno, estimulando-o e respeitando seus limites. Cardoso refere em sua obra que:

A crença na educação, compartilhada por setores expressivos da intelectualidade brasileira, embasou projetos e ações que mobilizaram uma multiplicidade de sujeitos e espaços, em meio aos quais se situou, com destaque, a instituição escolar e seus atores. A escola assumiu centralidade através da progressiva ampliação da rede pública e da introdução, nas primeiras décadas do século XX, de concepções educacionais e métodos de ensino identificados, em termos amplos, ao movimento da Escola Nova. (CARDOSO, 2014, p. 173).

No período da República (1889-1971), com a regulação de 8 de novembro de 1890, no Distrito Federal, fica definido que o professor deve ser o regenerador da escola pública primária. Em 1920, aproximadamente 75% dos brasileiros eram analfabetos. Nesse mesmo ano foi criada a Associação Brasileira de Educação que acenava para as seguintes mudanças: a formação intelectual de seus atores, a reorientação pedagógica dela decorrente e uma nova visão quanto aos objetivos da educação. “Em 1930 generalizou-se no Brasil o modelo dos grupos escolares para o ensino primário e dos institutos de educação para a formação dos professores”. (VEIGA, 2007, p. 259).

Nos anos 50, num contexto de altas taxas de reprovação e repetência e de um grande número de professores leigos, surgiu uma nova iniciativa com o objetivo de introduzir novos elementos para se pensar o fazer pedagógico: foi o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae), A principal meta era: “qualificação do professor primário, por meio de capacitação dos professores das escolas normais e produção de material didático, principalmente livros, tendo em mente as escolas primárias e normais de todo o país”.

O Programa, que sofreu resistência por parte dos professores que percebiam o projeto como uma intromissão ao seu trabalho, permaneceu no país até 1964. De acordo com o estudo, havia uma concepção de formação de professores que estava alicerçada em:

A concepção da capacitação de professores referia-se a seu aparelhamento com tecnologias de ensino que promovessem um ensino primário mais eficaz. Dava-se relevo aos estudos de administração e supervisão escolar voltados ao planejamento educacional e aos estudos de currículo centrados numa visão mais técnica de ensino. (VEIGA, 2007, p. 281).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases tramitou por 13 anos e foi aprovada em 20 de dezembro de 1961 sob o n. 4.024. A Lei manteve a autonomia administrativa dos estados em relação ao ensino primário e ao curso normal. A única padronização foi quanto à duração dos cursos. Ao mesmo tempo, estabeleceu parâmetros genéricos válidos para todo o território nacional e assegurou que a educação, com base nos princípios da liberdade e solidariedade, fosse direito de todo cidadão.

Percebo que o “direito à educação”, já previsto na primeira LDB, ainda não se consolidou até os dias atuais. No caso específico da EJA, entre os anos 1960 a 1964, houve uma considerável produção de políticas de educação de jovens e adultos envolvendo intelectuais, progressistas e estudantes. Isso contribuiu para o amadurecimento da concepção de educação de jovens e adultos, não baseada no transplante da pedagogia da escola primária, mas efetivamente dirigida a jovens e adultos trabalhadores, como já citado no terceiro capítulo. Paulo Freire, sendo a maior personalidade de todo o movimento, pressupõe intensa participação, criatividade e debates das vivências das pessoas na construção dos temas geradores no método que leva seu nome.

Durante o regime militar, duas reformas protagonizaram as mudanças no ensino brasileiro: a reforma universitária (Lei n.5.540/1968) e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.5.692/71). Se, por um lado, elas representavam os anseios da educação, por outro lado, foram criadas em um contexto de autoritarismo e de privação de liberdade. Os principais problemas eram: “Necessidade de ampliação de vagas, de criação de novos cursos e capacitação de professores”. (VEIGA, 2007, p.310).

A capacitação de professores aparece como um dos principais desafios da educação nacional. Vários avanços ocorreram devido à necessidade de mudar a formação para que a escola realmente mudasse e, conseqüentemente, houvesse melhoria na educação das crianças, conforme cita Cardoso (2014):

Tal preocupação com a formação do professor já se apresentava nos anos 30 do século XIX, momento de instalação da primeira escola normal no Brasil, quando veio se elaborando um discurso que faz coincidir a reforma da escola com a reforma dos professores. A ideia básica é que a ação dos professores adviria uma melhor educação das crianças. Aliada a essa preposição fundamental, e reforçando-a, está a ideia de que outro indicador fundamental para se analisar a qualidade da escola era o método utilizado. (CARDOSO, 2014, p. 177).

Todas as ações citadas vão ao encontro de uma desejável qualidade na educação, assim como da necessidade de ampliação e de acesso à escola, entre outros desafios. Um dos desafios com que nos deparamos na atualidade é o da formação continuada, muito recorrente nos discursos, principalmente após aprovação da terceira LDB (Lei n.9.394/1996).

A formação continuada precisa ser vista como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas na e além da escola. Essa formação deve ser voltada para o coletivo, ou, pelo menos, deveria ser encarada sob esse prisma. As experiências de formação continuada, mesmo as que acontecem fora do sistema de ensino, podem modificar ou consolidar crenças e práticas dos professores. Entretanto, para que tais ações ocorram, essa atividade requer apoio e parceria contínua, seja por parte da escola, seja por parte do sistema de ensino, ou até pelos próprios docentes.

Falamos muito em educação de qualidade, mas, para isso acontecer, necessita-se do compromisso de todos os envolvidos. Mudanças significativas já ocorreram na educação, principalmente no que se refere à formação do docente, fruto das exigências legais implementadas a partir da LDB, devido ao grande número de docentes em exercício que não possuíam formação adequada.

Várias iniciativas foram e estão sendo promovidas no sentido de melhorar as políticas públicas que asseguram e promovem a formação dos professores. Em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede foram os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Tendo-se em vista as diretrizes que estão sendo firmadas sobre a formação de professores, eu, como docente, em minha experiência diária, percebo que ocorreram avanços importantes desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961) até a que está em vigor (Lei 9.394/1996), com destaque para a reforma no ensino superior, a reforma do 1º e do 2º graus e do ensino profissionalizante, a valorização da educação infantil e a inclusão das modalidades de ensino, como a educação especial e a educação de jovens e adultos. Analisando os parágrafos 1º, 2º e 3º do art. 62 da Lei 9.394

(pela Lei 12.056/2009), e a redação que foi dada a seu art. 87, § 3º, III, pela Lei 11.330/2006, destaque:

Art. 62. [...]

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.

Art. 87. [...]

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...]
III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. (BRASIL, 1996).

Dispositivos referentes à promoção de formação inicial continuada e à capacitação dos profissionais do magistério em regime de colaboração com a União, estados e municípios provocam questionamentos no que remete à formulação de políticas dentro dos sistemas de ensino capazes de “dar conta” da necessidade de melhorias no sistema educacional como um todo.

Sob essa perspectiva, algumas questões pedem atenção dos nossos olhares, aumentados por lentes em relação à formação de professores. Como o tema é amplo, mas não genérico, de que forma está contemplada a formação continuada dos docentes dentro das políticas vigentes nos estados e nos municípios? O que está subentendido em capacitação dos profissionais do magistério na legislação em vigor? Não posso perder de vista essa dimensão macro, antes de pontuar os “achados” na dimensão micro a que me propus. Uma afeta o outro.

Considerando esses questionamentos e a composição das leis educacionais dos estados e municípios que devem estar embasadas nas leis de maior instância, a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96, incluindo-se as especificidades inerentes a cada uma delas, analisam-se os principais tópicos da legislação em relação à formação continuada de professores.

A LDB n. 9.394/96, no *caput* do artigo 62, estabelece em que nível e lócus se dará a formação de docentes para atuar na educação básica: “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (BRASIL, 1996).

A regulação da formação continuada dos professores no país iniciou com a LDB 9.394/96 e a Lei 9.424/96, que regulamentou o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Surgem logo após os Referenciais para Formação de Professores e as Diretrizes Gerais para Rede de Formação Continuada.

A Lei 9.394/96, no título VI, propõe o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica e ainda aponta os fundamentos e responsabilidades dessa formação no país, mas sem definir princípios e procedimentos para a sua realização. A partir da edição da Lei 12.014/2009, que altera o art. 61 da LDB, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, passa a ter a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

O art. 63, da LDB normatiza que os institutos superiores de educação manterão: [...] III – programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis. No entanto, o artigo 67 da LDB refere-se à promoção e valorização dos profissionais da educação e traz a seguinte redação:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

No art. 67, fica explícito que os sistemas de ensino deverão desenvolver políticas públicas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores em nível superior e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos professores.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que é de competência das secretarias municipais e estaduais de educação buscar parcerias com as universidades e demais instituições de ensino superior para assessoria na formação continuada dos professores em exercício na profissão docente.

Na sequência, foi promulgado o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse Decreto, no art. 3º, que dispõe sobre a formação inicial e continuada, institui que essa formação deverá ser realizada pelas instituições públicas de educação superior, aumentando assim o número de docentes atuantes na educação básica pública. Tal formação, desenvolvida em instituições públicas de ensino superior, além de estimular o desenvolvimento das habilidades e competências sob as “lentes do ensino público” objetiva também:

- I – promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI – ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial. (BRASIL, 2009).

As responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino na elaboração e implementação de políticas de valorização e qualificação da profissão docente estão claramente expressas no Decreto 6.755/09, estabelecendo-se assim os direitos dos profissionais da educação de se aperfeiçoarem por meio da formação continuada. Essa formação ganhou legitimidade com a publicação dos Referenciais para a Formação de Professores, documento elaborado pelo Ministério da Educação e publicado em fins da década de 90. (MEC, 1999).

Ao analisar todo esse cenário da formação de professores, sinalizo que as políticas públicas voltadas à formação continuada de seus profissionais estão mais articuladas e fundamentadas a partir da Lei 9.394/96 e da Lei 9394/99. Dessa forma, o recorte temporal do objeto de pesquisa ocorre paralelo a essas mudanças legais, estando em consonância com tal

cenário. No entanto, há que se pensar a relação existente entre teoria e prática para que possamos avançar neste processo formativo, como nos alerta Passeggi:

Com a Lei n. 9.394/1996, estabeleceu-se a exigência de nível superior para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental, o que motivou o aumento dos investimentos na educação continuada do magistério, cujo espaço nas políticas públicas já vinha se ampliando desde a década anterior. Há que se observar que a multiplicação das iniciativas, nesse sentido, não é suficiente para romper com concepções que ainda norteiam propostas de formação docente (inicial e em serviço). Iniciativas que mantêm inalterada a relação estabelecida com o conhecimento e a própria prática, evidenciando as dificuldades relativas às apropriações dos resultados que a produção da área tem a oferecer sobre a profissão. (PASSEGGI, 2011, p.11).

A sociedade está em constante transformação, e a educação, seja ela nos espaços escolares, seja para além deles, precisa acompanhar tais transformações. A formação docente faz parte dessa tendência e precisa ir ao encontro desse “movimento” para poder se reinventar constantemente. É imperioso afirmar que não há mais espaço para acomodações, para um sentir-se pronto. Estamos em um processo dinâmico de “vir a ser”.

4.2 CONSTITUIÇÃO DOCENTE: MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO NA E PARA A EJA

Pensar como a docência se constroi, como ocorre essa constituição e como os processos de formação continuada podem contribuir para essa constituição são desafios perseguidos pelo problema de pesquisa. A amplitude da “ideia” de formação e da própria docência sinalizam o quão subjetivo são tais processos. Da mesma forma, tratando-se da EJA, não pode ser diferente, pois os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino apontam para características peculiares ao docente para atuar nessa seara.

Duas dimensões da atuação profissional do educador, em geral, são presentes na EJA: a dimensão prática (o fazer, a intervenção profissional em si) e a dimensão teórica (o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela). Portanto, ação e reflexão, como sempre é enfatizado por vários autores (Freire, Brandão), devem compor o cenário da práxis profissional do educador, alimentando-se mutuamente. Caso contrário, corremos o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se e não avança, ou no tecnicismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas. (SOARES, 2011, p.243).

Quem são? Porque são? Como são os professores de EJA de Caxias do Sul? Como se constituíram? A partir das narrativas construídas nas entrevistas de forma direta e das que foram acessadas indiretamente, me propus a criar categorias de análise, como sugere Moraes:

Categorizar, mais do que focalizar exclusivamente partes de um sistema, passa a significar dar ênfase a uma parte como modo de melhorar a compreensão do todo.

Cada categoria de análise passa a constituir uma perspectiva de exame, um direcionamento do olhar dentro do todo. Entendida desta forma, a categorização supera a regra da exclusividade mútua, podendo uma mesma unidade de significado ser utilizada em diferentes categorias, ainda que explorada de diferentes perspectivas. (MORAES, 1994, p. 9).

Busco aproximações e “ecos” nas narrativas no intuito de refletir sobre os “achados da pesquisa”. Esse exercício se fez necessário para tentar responder ao problema inicial definido e a outras problematizações decorrentes ou derivadas dele.

4.2.1 Pluralidade nas vozes: o conhecimento construído a partir da perspectiva do “nós”

Ao analisar as narrativas, indiferentemente da questão norteadora, pude encontrar em diversos momentos a ideia de que todo o processo de constituição de reestruturação da EJA, em Caxias do Sul, passa a ser realizada a partir do trabalho de um grupo de professores que foram sendo “reunidos” para pensar a proposta. Nos diversos momentos, as narrativas mostram a pluralidade de um discurso que passa a ser definido, dito sempre no plural. Para demarcar a importância dada ao plural, ao coletivo, optarei por destacar em algumas falas citadas a presença dessa pluralidade.

“Quando eu assumi a Secretaria tinha a questão da implementação da LDB em 1996, aí houve uma confusão generalizada porque parecia que era proposta **nossa**, mas era a questão da Lei que precisava ser implementada, então a gente teve uns atropelos em função da Lei com aquilo que **a gente** queria estar desenvolvendo. Então, **nós queríamos**, não, enquanto proposta. Nossa! **A gente** queria”: (a) a valorização do Magistério, trabalhando com a questão da formação continuada, **a gente** tinha aquela coisa de promover encontros, cursos, ah... Assessoria direta nas escolas, então dentro da formação continuada **nós** tínhamos estas questões aí; (b) a questão da universalização do acesso, então um pouco ajudados pela LDB, né. Na realidade naquela época tínhamos em torno de 11 escolas no município com 1º grau incompleto e hoje temos, não sei... Mas naquela oportunidade tínhamos 11 que eram assim, e umas 50 que tinham até 4ª série, então **nós** fomos fazendo a ampliação do ensino fundamental, naquela época nós tínhamos uma discussão problemática sobre as questões financeiras porque ainda não estava implementada a questão do recurso do FNDE, sabe aquelas coisas? (Professora Helena Regina Susin, 2013). (Grifos nossos).

As expressões citadas pela professora remetem à motivação existente quando o trabalho foi iniciado, respaldada também por circunstância da LDB e muito fortemente pela pluralidade já referida no início do texto. Este sujeito, que se mostra sendo constituído por muitas vozes, é “ser docente”. Segundo Nóvoa (1992, p.16) [...] “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças, quando necessário pensamos nós”.

Ao ser questionada sobre como ocorreu o processo inicial de reestruturação da EJA de Caxias de Sul e sobre como a professora foi inserida nesta trajetória, pude observar a seguinte afirmação:

“Eu entrei na EJA bem na época em que houve uma reestruturação, fui convidada a trabalhar na Secretaria de Educação. Antes tinha outra organização, era PROEJA, equipes anteriores fizeram a transição da educação do noturno para a forma como ela está estruturada até hoje, por totalidades. Se não me engano foi em 2000. Eu fui convidada porque na EJA estava precisando de uma estruturação bem nas questões pedagógicas e havia uma dificuldade de encontrar **peessoas que assumissem a “bronca”** (risos), fazer compreender que havia a necessidade de haver uma proposta pedagógica diferenciada para a educação de jovens e adultos, porque a mesma proposta curricular do diurno não funcionava pra EJA.” (Professora Vânia, 2013).

Quando a professora Vânia usa a expressão “assumir a bronca”, não há nenhum sinal de pesar atribuído ao momento em questão, inclusive há riso. Existe, sim, a ideia do grande envolvimento e da necessidade de que alguém se comprometesse. Sinal disso é a expressão usada ao final: “a mesma proposta curricular do diurno não funcionava para EJA”.

Segundo Soares (2011, p. 243), “além da dimensão prática e teórica, um terceiro elemento faz-se presente na práxis profissional [...], a explicitação da intencionalidade que orientamos ambas”. Dessa forma, o processo educativo propiciado pela intervenção profissional ganha sentido. A narrativa contempla a explicitação da intencionalidade, aqui alicerçada nos processos de mudança.

A respeito das demandas elencadas para que a reformulação fosse efetivada na rede, existem aspectos, citados pela professora a seguir, que mostram que os processos de mudança não ocorreram de forma simples e fácil, e sim, que houve muitos desafios para que o que estava sendo pensado pudesse ocorrer.

“**Nós** tínhamos que elaborar os projetos, mandar pra Brasília e lá pro MEC. Fazer toda a peregrinação para conseguir os recursos. Então meu primeiro ano como secretária foi um ano bem, bem difícil. Eu sempre disse que foi um ano de vacas magras que **nós** não tínhamos recursos e **tentamos** fazer o máximo que **a gente** pôde, mesmo sem recurso. Foi um ano que também **a gente** produziu muitos projetos. Aí, já em 1998 e 1999, começou a vir a questão dos recursos para serem aplicados”. (Professora Regina, 2013).

Percebo que os desafios existiram e foram enfrentados em busca de um ideal maior que se efetivou à medida que a busca pelos recursos, a sistematização de projetos e, por consequência, os retornos já foram sendo vistos no ano seguinte. Dessa forma, o grupo sentiu-se motivado a perseguir seus ideais, mesmo percebendo que, para alcançá-los, muitas situações deveriam ser superadas. É o que refere Rios (2010):

São boas condições a atitude crítica e responsável, da parte do docente, e também o respeito a todos os seus direitos da parte dos alunos, dos colegas, da direção, dos dirigentes do sistema educativo. Afirmar que não são de inteira responsabilidade dos professores as condições para uma ação de boa qualidade não quer dizer, numa perspectiva pessimista e ingênua, que o professor terá possibilidade de ser competente apenas quando todas as condições “que não dependem dele” se efetivarem. Na verdade, não há, estritamente, “condições que não dependa dele”, uma vez que faz parte mesmo da ação competente a reivindicação de condições objetivas de boa qualidade para que realizem seus objetivos, a crítica constante, para que se superem os problemas e se apontem e se transformem as condições adversas. (RIOS, 2010, p. 133).

Essa afirmação de Rios contribui para refletir acerca da ideia de que o professor deverá estar diretamente comprometido na busca das condições para bem exercer sua docência. No entanto, é responsabilidade também do docente saber reivindicar pela melhoria dessas condições, no sentido de “ir à luta” pelas melhorias que almeja. Penso que o grupo de professores, ao criarem projetos para reestruturarem sua realidade, comprometeu-se coletivamente em superá-la, e essa afirmação é reiterada pela fala da professora, conforme segue:

“**Tivemos** que fazer algumas mudanças bem difíceis, desconstruir algumas coisas que já estavam bem cristalizadas em termos de algumas práticas e isso foi bem difícil. **Enfrentamos** resistências muito grandes, mas foi necessário para construir o que temos até hoje. Porque houve mudanças de governo, mas uma das coisas que não se mexeu foi na estrutura da Educação de Jovens e Adultos.” (Professora Tânia, 2013).

Como foi exposto na narrativa, isso não quer dizer que tenha sido tarefa fácil. Na fala anterior, vimos que houve resistências, mas esse fato é muito normal nos processos de mudança, pois creio que mudar “dá”. Tenho percebido que as mudanças ocorrem de forma a efetivarem-se quando há interesse de que elas ocorram. Quando os professores falam sobre os seus enfrentamentos, seus desafios, suas crenças, eles refletem sobre sua maneira de pensar o ensinar e o aprender, como afirma Nóvoa:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1992, p. 9).

Em concordância com a fala de Nóvoa (1992), creio que a complexidade na ação pedagógica está intimamente ligada à complexidade da própria história de vida de cada professor, de sua história escolar, antes mesmo de começar a trabalhar já inserido neste universo. Toda a bagagem de conhecimento anteriormente construído sobre o ensinar e o

aprender, as crenças e representações que cada um faz da prática docente operam como uma forma de que nossa história passada se relacione com as práticas atuais.

Quando essas histórias podem ser contadas e trazidas para serem refletidas dentro do espaço educativo, e compreendendo a importância dessa construção coletiva, não somente os docentes como toda a sociedade podem ter a sua voz incluída na construção. Pensar em conselhos, assembleias, eleições e lideranças comunitárias, isso tudo aparece na trajetória da EJA, em Caxias do Sul, como sinalizadores de um processo democrático, como cita a professora abaixo:

“A questão da democratização da gestão foi quando **nós** trabalhamos com a verba do próprio município para fazer com que isto fosse diretamente para as escolas e ah...encaminhamos os projetos dos conselhos escolares naquele período e...aí teve a implementação dos conselhos que hoje está universalizado, mas naquela época era novidade. **Tínhamos** a questão da lei dos diretores, da eleição. Não indicação do governo e sim da participação da comunidade, da pessoa que fosse seu líder na escola.” (Professora Helena, 2013.)

Democratizar os processos de gestão, de selecionar os temas nas redes temáticas, de escolher os líderes, de inserir a participação da comunidade e de todos nas escolhas do grupo, isso tudo também tem relação direta com a proposta freireana. Todos os processos se consolidam a partir da ideia do diálogo, justamente no intuito de mudar a lógica excludente: “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, soffro e definho?” (FREIRE, 1987, P.81).

Uma hipótese que me ocorre quando encontro nas narrativas, na fala dos professores, as resistências encontradas, penso sobre o quanto pode ter sido desafiadora a proposta de uma educação popular, dando voz a quem ainda, supostamente, não tinha. Aqui me refiro tanto aos professores como aos alunos e também à comunidade em geral. Não tenho a intenção de generalizar, mas, na perspectiva freireana, de refletir: “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. (FREIRE, 1987, p.81).

O movimento da construção de conhecimento vivenciada pelos professores, de acordo com as narrativas, mostra uma faceta da “humildade pedagógica”, conforme refere a professora Tânia:

“**Convidamos** daí um professor de cada área do conhecimento e, durante seis meses, esses professores só estudaram, pagos pra isso, junto com a equipe da secretaria e... **nós estudamos e coletivamente...** **Fomos** conhecer outros municípios, **fomos** pra Porto Alegre e outros lugares também, daí **nós** montamos, **nós** escrevemos a proposta das totalidades finais”. (Professora Tânia, 2013).

Usando expressões encontradas e aqui replicadas: “*Não sabíamos tudo, não tínhamos certezas, mas precisávamos fazer, buscamos pessoas que sabiam mais, visitamos espaços, convidamos colegas, escrevemos, montamos*”. Cada vez que os professores que acessam suas memórias para falar da trajetória, eles mostram as fragilidades também de como o grupo se constituiu, e isso, de forma alguma, se reflete como entrave. Pelo contrário, essas fragilidades são apontadas constantemente como motivação para aprender mais, em nome de um “ideal” maior a ser concretizado. No grupo se abastecem e se fortalecem.

“Este **grupo** ficou do mês de março a junho debruçado sobre estudos, eles não tinham alunos, eles tinham que estudar e escrever a proposta, ir desenhando ela e vendo as necessidades que agente tinha, eles tinham a pesquisa de campo, a pesquisa antropológica da proposta de Paulo Freire.” (Professora Helena, 2013).

O estudo coletivo para a apropriação dos conceitos necessários à aplicação da proposta foi citado em todas as narrativas em que os professores falaram sobre o momento de transição. A formação de um grupo para a implementação da proposta, primeiramente, na Secretaria de Educação e, posteriormente, nas escolas foram recorrentes nas falas dos professores. Saliento também que uma fala complementa a outra como que em sintonia, como se fossem feitas no mesmo momento.

Posso atribuir essa “sintonia” ao já explicitado na lente da pesquisadora como aspectos da coletividade, do trabalho em grupo, da possibilidade de várias vozes poderem ecoar com mais força.

Quando os professores se reúnem para estudar a proposta, eles tomam para si, para a sua própria prática, elementos que serão abordados posteriormente com os alunos. O diálogo, tão citado numa proposta dialógica, aparece, primeiramente, nas falas dos professores e, posteriormente, é vivenciado pelos alunos, o que, na minha visão, legitima o processo.

A seguir algumas narrativas que vão ao encontro dessa breve análise:

[..] “**nós escrevemos** a proposta, estudamos toda a questão teórica das totalidades também, **estudamos** a questão da metodologia dialógica pra colocar nesta proposta. Então, durante seis meses, este grupo estudou, ajudou a construir e depois ficou na escola para ajudar a programar a proposta, então se investiu neste grupo para esse grupo começar, daí depois é que se estendeu para as outras escolas”. (Professora Tânia, 2013).

Quando cito anteriormente a expressão “humildade pedagógica”, refiro-me ao fato de que muito comumente os docentes são colocados e se colocam no lugar do saber absoluto, daquele que muito sabe porque muito ensina. Tenho vivido como docente e como formadora a intrigante relação que há entre o desejo de aprender e a ideia de que talvez não haja o que aprender, ou de que “tudo já se sabe”. Nas narrativas que selecionei para essa categoria,

percebo que estudar aparece como algo muito satisfatório para a elaboração da proposta, e que se preparar no coletivo para poder mediar a transição mostra-se, a meu ver, como uma atitude “humilde” perante a profissão e a possibilidade de aprender. A próxima narrativa também está ancorada nessa visão de estudar e mediar algo a ser construído e não acabado:

“**Nosso** estudo foi muito profundo com base na metodologia dialógica, e nós trabalhamos na estruturação das redes temáticas, com pesquisas nas comunidades. Lembro-me de uma vez estar coordenando um trabalho que tinha 11 redes temáticas estruturadas... Isso é uma dimensão muito grande que **a gente** propunha, **agente** estruturava, acompanhava, questionava, problematizava, e isto virava o currículo que ia pra sala de aula.” (Professora Vânia, 2013).

Há também na fala uma dimensão de que, ao *acompanhar, questionar, problematizar e estruturar* para, posteriormente, chegar à sala de aula, exista um caminho que remete a processo, a algo que depende de *onde e de como* está sendo pensado pela comunidade, tendo *este ou aquele* currículo sendo construído. Pensar a realidade, é justamente esse processo de construção coletiva que não está engessado, ou preestabelecido. Existem etapas a serem cumpridas, mas elas dependem da participação de todos os envolvidos para poder se efetivar.

“Na nossa época, e mesmo quando eu saí, quem continuou, continuou com a proposta em si, era assim, permanente, pelo menos uma vez por mês a assessoria da Secretaria de Educação estava na escola para ver quais eram as dificuldades, que necessidades tinham que subsídios precisavam estar trazendo para este grupo, acompanhava de perto. Pegava toda a rede. Nós tínhamos naquela oportunidade os encontros sistemáticos, trocas, questão de troca, fazia sua catarse, colocava suas angústias.” (Professora Regina, 2013).

A narrativa se reporta à possibilidade de “ler a realidade”, que o universo “lido”, “interpretado”, a partir daqueles que o leram e o interpretaram, possa refletir constantemente sobre como essa realidade estava sendo pensada, aparando as “arestas” nos encontros, que eram sistemáticos, conforme o que “fala” a narrativa. Destaco a palavra “oportunidade” citada pela professora, como um indicativo de que estar no espaço coletivo discutindo possibilidades foi marcado como algo positivo e necessário.

Quando questionada sobre como na atualidade ocorrem os momentos de reunião dos professores, a professora afirma:

“Normalmente a gente faz coletas de falas, a partir da linha antropológica de Paulo Freire e a partir daí desenvolvemos os projetos. Este ano invertemos, nós trouxemos falas do Vinícius de Moraes e promovemos discussões com os alunos a partir dos materiais trazidos pelos professores e nesta vez toda a escola estava trabalhando Vinícius, e a EJA trabalhou junto.” (Professora Helena, 2013).

Fazendo um paralelo com o modo como ocorriam as formações, reuniões e planejamentos, a professora cita: “*Mas antes nós tínhamos na Secretaria (na época em que*

estávamos lá), era sistemático, o pessoal da Secretaria ia às escolas e ajudava os professores e os articuladores nesse planejamento. Então este planejamento acontecia com mais facilidade”. (Tânia, 2013).

Um dos momentos de maior emoção na entrevista ocorreu quando a professora, após resgatar muitas de suas memórias, pensa o que isso significou na sua formação pessoal e profissional:

“Foi um tempo muito bom. (emoção), **nosso grupo** acreditava muito na proposta e **entramos** de cabeça, eu fiquei somente três anos, me lembro que havia muitas resistências porque dava trabalho, porque era novo. Mas não **tínhamos** a opção de não fazer, precisava mudar, do jeito que estava não podia ser.” (Professora Vânia, 2013).

Na tentativa de “amarrar” as falas, concordo com Nóvoa (2008) quando aponta que a profissão docente se manifesta e se constrói ao vivenciar dimensões coletivas e colaborativas, com trabalho em equipe, com intervenções conjuntas nos projetos educativos da escola, e que tudo isso, de certo modo, seria o “novo” modo de exercer a profissão. O interior da escola seria o lugar adequado de organizar os movimentos pedagógicos nos ligando às dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

As dimensões coletiva e colaborativa foram a ênfase nessa fase, na categoria indicada. Busquei compreender os mecanismos do estar *com o outro* e preparar algo *para o outro*, tudo feito e tecido pelos professores de EJA de forma conjunta, ora na secretaria, ora na escola. As professoras entrevistadas passaram por muitos lugares para implementaressa modalidade de ensino e, por isso, possuem uma sensação de pertencimento e identificação muito presente nas falas, aspectos esses que serão abordados na próxima categoria.

Para fraseando Freire (1987), no acompanhamento do ato de deixar a *minha* fala, de ouvir as *tuas* falas para construirmos o *nosso* processo pedagógico está a crença no coletivo. É nele que se dá a mudança de concepção para novos conhecimentos.

4.2.2 Marcas identitárias do ser docente de EJA: questões de pertencimento

Uma questão bastante pertinente em meu cotidiano como docente é “rastrear” em todos os espaços de atuação, principalmente nos espaços de formação dos professores, pistas que apontem para uma compreensão mais ampla de como a docência se constitui.

Tenho escutado em muitos espaços a palavra “*identificação*” para designar como um docente “se coloca” e “se constitui” como professor desta ou daquela modalidade. Nas lentes que tenho usado para compreender esses processos identitários, na modalidade de Educação

de Jovens e Adultos, percebo que há um visível posicionamento dos professores no lugar do “Sou professor de EJA”. Mas o desafio é “vasculhar” os porquês. As narrativas apontam para possíveis respostas desse questionamento.

A partir das questões norteadoras (ver Anexo A): Se tivesse que optar por uma modalidade de ensino para trabalhar qual seria? Como um professor se torna professor de EJA? Que fatores são determinantes para a constituição dessa docência? Por que tornar-se um professor de EJA? As respostas mais frequentes foram: “*Estar na EJA é um constante aprender.*” (Professora Márcia, 2013).

Para que possa estar constantemente aprendendo, o docente precisa estar aberto à possibilidade do não saber, do desejo de aprender, apaixonar-se pelo conhecimento e apaixonar os alunos. É o que nos diz Moll (2004):

Fazer-se professor ou professora de jovens e adultos implica empreender trajetórias que se enveredem pela razão sensível que, compreendendo e explicando o mundo com seus condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, permite que a singularidade das histórias humanas se explicitem no espaço da sala de aula para que cada um, se dizendo, possa encantar-se com o universo de conhecimento que vem através delas. (MOLL, 2004, p.17).

Para a Professora Vânia, ser professor da EJA tem especificidades distintas do ensino regular, segundo ela:

“Totalmente diferente de ser professor do ensino regular. Há um envolvimento muito grande. Eles trazem muitas questões da sua vida, precisa ter muita relação entre o que eles buscam. Não existe um modelo, agente vai se tornando professor de EJA. Não existem nem materiais específicos para esta modalidade, precisamos ir criando”. (Professora Vânia, 2013).

Nesse sentido, a função do docente na EJA está intimamente ligada à concepção pedagógica de que ser docente não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas saber propiciar situações que viabilizem a construção de novos conhecimentos. Em contrapartida, a função do estudante da EJA é saber assumir sua condição originária de sujeito, que possui habilidades e competências e tem possibilidades de enfrentar e transformar sua realidade. Na verdade, docente e discente devem estar abertos para ensinar e aprender, pois ao mesmo tempo em que conhecem a realidade em que vivem e estabelecem suas interações, também ensinam e aprendem.

De acordo com Soares (2010), no que se refere à formação dos professores que estão trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, ele afirma:

A inserção profissional desses educadores na EJA tem ocorrido á medida que esses educadores vão vivenciando essa realidade específica e, a partir daí, vão criando

caminhos e alternativas de ação docente para o contexto que se apresenta. Nessa construção, encontramos professores das mais diversas áreas, formados nos mais diversos cursos de graduação, ou mesmo sem essa formação acadêmica, quando voltados para a EJA por seu envolvimento com movimentos sociais, programas de alfabetização de adultos do governo ou trabalhos voluntários. (SOARES, 2010, P.11).

A Professora da EJA também reflete sobre a importância de “lapidar” o olhar para poder “ver” o aluno e sua realidade:

“Eu trago as coisas bem da realidade deles, me preocupo com o processo. Claro, tem toda minha formação como psicopedagoga e com a educação inclusiva que contribui para este olhar.” (Professora Vânia, 2013).

Nas narrativas, posso encontrar que há formação em diferentes áreas do conhecimento das professoras entrevistadas, o que demonstra que elas possuem formação específica para o trabalho que exercem. No entanto, o movimento de formação voltado para a modalidade EJA tem sido mais frequente nos dias atuais, mas ocorretambém ao longo da vida profissional, na troca com seus pares, nos estudos em grupo, como citado na 1ª categoria, e nos seminários promovidos. Cursos de extensão destinados aos professores de EJA, especialização específica para EJA, Cadernos de EJA, dentre outros, são possibilidades dos dias atuais.

“Tem que ser diferente, nosso grau de tolerância, de paciência, tem que ser muito maior e por outro lado não é a questão de quantidade de conteúdo e sim a qualidade, através das habilidades e competências. Se eles conseguirem pegar o jeito de trabalhar com determinada habilidade, ele vai usar aquilo na vida, em qualquer situação. Agente consegue trabalhar muito mais as coisas da vida, dos desejos. Nós fizemos coisas das orientações da vida, cursos, encaminhamentos profissionais, talentos que são valorizados, expectativas de futuro, de vida. Tudo o que a gente consegue encaminhar. Assistência social, benefícios, direitos.” (Professora Regina, 2013).

Existe um pertencimento bastante demarcado nas falas dos docentesvinculado às questões sociais. Nesse sentido, as contribuições dos estudos que foram “alimentados” em Paulo Freire mostram a sua vinculação na proposta. As narrativas das professoras demonstram que o “resultado” de serem desafiadas pelos ensinamentos freireanos foi se transformando em ação, pois eles instigavam os professores a renovarem-se e, ao mesmo tempo, a transformarem o processo de conquista de direito, de conscientização, de contexto social da palavra nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

“Eu sempre digo o seguinte, normalmente no final de ano, quando entregamos os certificados eu sempre destaco algum aluno e digo o seguinte: a primeira vez que tu entrou aqui com uma posição de introspecção, olhar baixo, tímido, aquela coisa meio assustado, voltando a estudar, com receio. Ao longo dos meses tu vai ver aquela pessoa desabrochar, sendo líder, assumindo posição. Tu entende? A postura corporal sendo diferente. Se não valeu pra nada, valeu para isso, pra pessoa se

dar conta que ela é cidadã, que ela tem direito. Essas coisas são bonitas da gente perceber no dia-a-dia.” (Professora Helena, 2013).

As narrativas explicitam as vozes de profissionais extremamente comprometidos com a atividade docente. Poderíamos dizer que essas falas poderiam estar veiculadas a outra modalidade de ensino. No entanto, ao falar da EJA, destacam-se características como a proximidade com os alunos, a questão social, a inclusão em processos de mudanças do ser e do estar inserido numa comunidade, assim como o retorno positivo que normalmente os adultos e jovens expressam, talvez de forma mais direta que os discentes de outras modalidades que se manifestam como força de trabalho e realização profissional. Como cita a professora: *“Eu me sinto responsável pela EJA, porque quando foi pensada, estruturada, eu participei, como se fosse um filho que tu embalaste, que tu tentaste criar. Então a minha responsabilidade depois de sete anos afastada era voltar para atuar na EJA. Risos [...] quanta motivação! E quase em fase de... Parar! Eu procuro fazer o possível”*. (Professora Helena, 2013).

O comprometimento está presente e faz com que os docentes façam o melhor possível para mobilizar a construção do conhecimento. Isso me leva a entender que é necessário pensar em dois aspectos na formação do docente da EJA, já que são complementares entre si: [1] a formação teórica (os cursos e eventos formativos) e [2] a formação pela prática (a discussão coletiva e a reflexão sobre a prática educativa). Ambos têm o mesmo nível de importância no processo de formação do docente e se complementam.

Sobre esse aspecto, Moll (2004) reitera que os docentes, para poderem fazer-se professor de adultos, possuem uma disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes, e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. Encontro essas dimensões nas falas dos docentes entrevistados. Para a autora, o equilíbrio entre esses dois aspectos “define” a escola possível para adultos.

A sala de aula da EJA deve servir como um meio intermediário e facilitador, de incentivo na busca de novos conhecimentos. Se as atividades pedagógicas promovidas em sala de aula não auxiliarem o discente a entender melhor o mundo, a sala de aula pouco fez, portanto, não cumpriu sua função. Assim, a vinculação às demandas do cotidiano, da vida do aluno, que são também de um cidadão, pode ser potencializada pela ação do sujeito docente, e esse encontro pode gerar as aproximações citadas pela professora:

“Primeiro que pra ser professor tem que gostar de gente. Depois pra ser professor de EJA... eu não sei, acho que é uma coisa que vem de dentro. É chegar e [...] não sei [...] tem que gostar... de ouvir as histórias deles. Tem que gostar de gente. De trabalhar com a autoestima destes alunos. De achar que a culpa deles estarem no período fora do que seria a “idade normal” não é culpa deles, isso eu acho que é uma premissa básica, que a culpa não é deles. É social. E que é uma oportunidade, oportunidade que eles têm de superar isso e que agente pode contribuir.” (Professora Tânia, 2013).

Outro indício apontado pela professora é sobre a importância de ser “retirada”, eliminada da EJA a ideia da culpabilidade do aluno, incluída nas falácias de que o aluno está ali porque não quis estudar antes. Um estigma citado pela professora da próxima fala é referente ao ponto de vista de que a EJA torna-se mais fácil, de que os alunos aprendem menos, aspectos esses a serem superados.

“Uma das coisas que me deixa muito triste é aqueles comentários de que a EJA é algo de “segunda categoria”, que o aluno sai da EJA e não tem a mesma qualidade do aluno que sai do dia, e isso se ouve ainda muito. O aluno de EJA em alguns lugares ainda é discriminado. Então estas coisas ainda a gente tem que combater”. (Professora Tânia, 2013).

O conjunto das narrativas selecionadas, apresentadas a seguir, remetem aos motivos, interesses e explicações que cada uma das entrevistadas apresenta ao serem questionadas sobre a importância que atribuem ao fato de estarem trabalhando na EJA e como projetam o futuro profissional nessa modalidade de educação. Optei por deixar as professoras reunidas, sem interferir, porque as suas falas me propiciam usufruir, como pessoa, profissional e pesquisadora, momentos de muita emoção.

O que determina a escolha de um docente em “focar” a sua ação na modalidade de EJA? Digo focar pelo fato de que, mesmo que atue em outras modalidades, é recorrente nas narrativas a ideia de ser uma “escolha”, ou identificação com o ser professor de EJA. É o que afirma a professora citada, quando questionada sobre possíveis escolhas profissionais: *“Eu continuaria na EJA, embora goste também da sala de recursos. Mas é um desafio. Não sei explicar, como já disse, eu acho importante conhecer e fazer outras coisas. Mas eu gosto muito de trabalhar com a alfabetização da EJA.”* (Professora Vânia, 2013).

Entendo que o docente da EJA deve possuir capacidade de saber solidarizar-se e socializar-se com seus discentes, bem como estar aberto para enfrentar desafios, promovendo ações de constantes trocas. Essas e outras posturas tornam-se determinantes para identificar os aspectos que podem colaborar no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e que estão sempre presentes nas falas dos docentes e nos porquês de suas escolhas. Na verdade, o tipo de relação que se estabeleceu entre o docente e o discente na EJA são de fundamental importância na elaboração das ações pedagógicas. O diálogo mostrou-se como a estratégia de ação e está em consonância com a proposta via Tema Gerador Freireano. É no

diálogo que o professor pode compartilhar o conhecimento e a cultura com os alunos, respeitando, reconhecendo e “reprocessando” também os conhecimentos e as manifestações culturais trazidas por eles. Como cita emocionada a professora:

“Eu acho que é bem importante falar, porque faz parte da minha vida, isso faz parte da minha formação (emoção). São tantos anos, e isso faz parte da minha vida também. Eu acho que isso fica até na minha voz, porque é algo do qual eu falo com muita paixão!” (Professora Tânia, 2013).

Esse lugar “apaixonado” ocupado pela professora que a emociona, entendo ser o espaço do saber profissional que os anos de prática tornam decisivos na aquisição de sentimentos de “pertencer” a este grupo, com todas suas rotinas e estruturação desse tipo de prática profissional, aprendendo a trabalhar com e a partir dela, embasando teoricamente com momentos de tentativas, com acertos e erros, constituindo-se assim uma aprendizagem profissional que nunca cessa.

Entre os desafios que são colocados ao docente que trabalha na EJA está a configuração de seu campo de estudo e de atuação, e como parte dessa configuração está a formação do profissional que, a meu ver, está para além da formação inicial que não contribui de forma específica para que um professor torne-se “professor da EJA”. Segundo Rios (2010), toda a ação docente possui dimensão: técnica, política, estética e moral, e são essas dimensões que nos ajudam a ampliar a compreensão que podemos fazer da constituição da docência. Portanto, é nessa linha conceitual que a EJA constitui um professor para trabalhar na EJA. Vejo que a professora abaixo, ao identificar-se com a modalidade, afirma:

“Como acontece”? Tu tens que (pausa) primeiro que ser professor de EJA é tudo de bom, tem uma relação com o outro muito próximo. Há que ter humildade, a gente não sabe tudo. Vamos procurar, vamos pesquisar “[...] também acho que, claro, tenho experiência, a história está em mim”. (Professora Helena, 2013).

Nessa fala, a dimensão técnica abordada por Rios (2010) é sinalizada quando a professora fala sobre o *saber e o não saber*. A dimensão técnica seria aquela vinculada à ação, ao suporte de competência revelada na ação para que o ofício seja feito, enfim, ligado ao fazer alguma coisa. Segundo o autor, a técnica também está intimamente ligada ao caráter poético:

Ao mencionarmos a “arte” do docente, revelada em sua competência, apontamos aí a presença de uma dimensão poética, que requer a imaginação criadora, cuja marca é a sensibilidade (*aisthesis*) associada à razão. (RIOS, 2010, p.96)

Assim, a prática docente, para ser competente, não pode estar restrita ao domínio do conhecimento e dos recursos que, ao serem transformados em técnica, podem ser socializados. Como afirma Rios (2010), a técnica precisa ser oxigenada pela autonomia na elaboração dos objetivos e finalidades docentes para que a ação seja um compromisso com as

necessidades da coletividade, com a presença da sensibilidade e da criatividade. A fala da professora remete a essa dimensão técnica que está além do saber fazer e é identificada como um fazer responsável, sensível e criativo.

Sobre a dimensão estética, Rios (2010) refere-se à sensibilidade e à criatividade que não são limitadas ao espaço da arte, como já foi pensada, mas sim à dimensão como sendo parte da existência humana, do agir humano. Também ela não está somente ligada à questão sensorial, mas se refere às sensações apreendidas conscientemente da realidade, ligadas à intelectualidade. Assim, quando fala sobre a EJA, a docente cria uma representação de “beleza”, uma defesa sensível ao social e ao coletivo, dizendo:

“Ah... foi apaixonante, pra mim, foi! Trabalhar com o ensino regular noturno, com os adultos... Porque eu tenho 40h de município e comecei na minha segunda nomeação já trabalhando à noite. Foi uma novidade e pra mim é assim, trabalhar com educação de jovens e adultos ou tu gosta, ou tu não gosta, não é nem gostar, é se apaixonar. E eu me apaixonei, então é assim, em termos de educação é uma das minhas bandeiras. Eu defendo a Educação de Jovens e Adultos de forma muito apaixonada porque é um direito que tem que ser defendido sempre”. (Professora Tânia, 2013).

Observando a dimensão estética em relação à fala da docente, posso pensar que o universo do fazer não se desarticula da prática e do universo do agir, que a subjetividade docente está sendo construída a partir das vivências concretas durante a formação e a prática profissional, afirmadas na seguinte narrativa: *“Porque enquanto tiver EJA, eu quero estar na EJA!”* (Professora Tânia, 2013).

Nesse sentido, Rios (2010) também nos alerta sobre a seguinte dimensão:

A ação docente envolve, portanto, técnica e sensibilidade. E a docência competente mescla técnica e sensibilidade orientadas por determinados princípios que vamos encontrar num espaço ético-político. Sendo que as duas dimensões estão estreitamente ligadas. [...] A ética, diferentemente de moral, aqui entendida reflexão crítica sobre o *ethos*, manifesta-se como um espaço fundamental da existência humana: a criação de valores. O ponto de partida para criação da regra. Parte-se de uma certa forma reiterativa de agir, estabelecem-se a seguir convenções, um agir que se recomenda, [...] para que os indivíduos possam participar do contexto, nele interferindo e relacionando-se uns com os outros. (RIOS, 2010, p. 100-101).

Ao trazer para a reflexão essas questões, o exercício proposto é o de perceber como elas estão presentes nas narrativas, possibilitando uma análise mais criteriosa dos “porquês” contidos nas falas e das representações que os profissionais da área fazem sobre o ser docente na EJA.

Sobre a dimensão política, Rios (2010) ressalta que a natureza humana está condicionada à ação de homens e mulheres no processo histórico, sendo que essa natureza é a vida humana. *“É no espaço político que transita o poder, que se configuram acordos, que se*

estabelecem hierarquias, que se assumem compromissos. Daí sua articulação com a moral e a necessidade de sua articulação com a ética”. (RIOS, 2010, p.104)

Nessa direção, os estudos de Rios (2010) vão ao encontro da categoria que percebe este pertencimento como dimensões técnica, estética, moral e política, pois o docente mobiliza todas essas dimensões para poder cumprir com o objetivo maior de fazer algo bom para si mesmo, para seus alunos e para a sociedade de forma abrangente.

Minha intenção, neste momento, como se pudesse observar o leitor desta pesquisa, é fazer um “minuto de silêncio” em homenagem a essa identidade docente, criada, refletida e gestada, como afirmou a professora Regina Helena Susin “*Como se fosse um filho que tu embalaste, que tu tentaste criar*”. É dessa forma que encerro esta categoria, pensando que este filho também está sob o meu olhar, e meu olhar também o afeta, assim como o seu que está lendo e refletindo sobre as marcas que esse tipo de docência gera em cada um de seus atores.

4.2.3 O planejamento como “potência”²² entre articuladores pedagógicos e docentes: formação *in loco*

Abordar a questão dos saberes dos docentes e de como eles se constroem não é tarefa fácil em si mesma. No entanto, a partir das narrativas dos professores, há algumas forças referentes às aprendizagens no recorte temporal proposto pela pesquisa. O papel do articulador pedagógico e de sua mediação, hoje coordenador, podem apontar para algumas interfaces desta constituição do ser docente ao longo de sua trajetória pessoal por estar diretamente ligado ao planejamento e, por consequência, às aprendizagens construídas dos docentes. Analisar essa categoria objetiva trazer à tona tais questões.

Em 1998, juntamente com todo o processo de reconfiguração da EJA, em Caxias do Sul, surge também o papel de um “novo” profissional, que tem por principal função auxiliar os professores na construção do planejamento a partir de todos os referenciais freireanos, conforme narra a professora:

“Bem, quando surgiu o papel do articulador pedagógico na rede, naquele período o foco estava nas redes temáticas a partir do tema gerador freireano, assim o articulador naquele momento tinha o papel de preparar, teorizar, fundamentar os professores para se apropriarem da teoria, entendendo do que se tratava. [...]. Naquele período havia formação continuada conjuntamente de todos os professores de EJA.” (Professora Márcia, 2013).

O relato da professora nos aponta para as funções do articulador pedagógico como aquele profissional que precisava apropriar-se teoricamente para poder mediar e teorizar com

²² A potência referida está associada a ideia de força que pode ser movida, de energia, possível de ser utilizada a partir do papel do articulador pedagógico dentro das instituições.

seus pares, posteriormente, "amarrar" essa teoria às práticas da proposta via Tema Gerador. Tal ideia é reiterada pela fala da professora Tânia:

"O articulador pedagógico foi um cargo criado para as escolas, não havia este cargo. Quando nós criamos a EJA de ensino fundamental completo e aí sim, com uma aposta, é aposta, sim dá pra se dizer, no trabalho da metodologia dialógica com todo o embasamento teórico, então havia necessidade de ter uma pessoa para articular junto aos professores a implementação deste trabalho, então se teve a necessidade, tanto nas escolas organizadas por ciclo, que também adotavam esta metodologia, como nas escolas de EJA, a figura do articulador pedagógico. Justamente para fazer este trabalho de planejamento." (Professora Tânia, 2013).

Ao apontar as funções do articulador pedagógico, fica ressaltada a importância de seu papel junto aos seus pares para fazer com que a proposta saísse do papel. Mediar se torna a palavra de ordem, e isso significa um conceito bem abrangente de estar "junto de" para poder dialogar com seu grupo e organizar todas as etapas do trabalho docente. Esse processo é citado pela professora que descreve como ocorriam os momentos de articulação sendo ela uma articuladora:

"Nós nos reuníamos nas reuniões realmente para discutir. Eu trazia textos, temas. Nesta escola mesmo, a gente lia, planejava. Não precisava chegar ao sábado e fazer o planejamento, já estava pronto. A secretaria nos dava todo o apoio, nós tínhamos muitos alunos, não era como hoje. Se eu olho os registros eu penso, nossa! A gente fazia tudo isto." (Professora Vânia, 2013).

Ao citar como ocorriam as reuniões e como elas eram organizadas pela professora na função de articuladora, posso perceber que a mediação ocorria em função da necessidade de um aprofundamento teórico frente ao desafio que se estabelecia de implantação de uma nova metodologia. No entanto, já aparecem elementos de que o estudo tornou-se um hábito, e as reuniões nesse formato eram organizadas para estudar, refletir e, a partir do que era discutido, planejar as ações. Recorro às palavras de Tardif (2012) para potencializar as falas das professoras:

Os saberes dos professores parecem ser saberes plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de naturezas diferentes. (TARDIF, 2012, p.61).

Imagino a importância dos momentos de formação nas escolas, tendo como referência um colega de trabalho com suas vivências e experiências, assim como os demais, construindo seus saberes e procurando da melhor forma possível trazer os conhecimentos prévios dos próprios colegas, de toda experiência já vivida para trilhar um caminho novo, à luz de um novo referencial. Trata-se de prever rotas ainda não visitadas.

“Nem todas as escolas tiveram articuladores que conseguiram colocar em prática o projeto. Eu penso que nem todo mundo tem perfil, capacidade, habilidade pra fazer tudo. Cada um tem afinidades com algumas coisas, uns setores. Eu vejo que para ser coordenador tem que ser líder. Tem que estar junto com o grupo, ser um motivador. Eu sempre puxei meu grupo pra cima. Acho que eu sempre consegui, eu me relaciono bem com as pessoas, mesmo sabendo que sou bem exigente. Se fosse pra fazer reunião de tal horário a tal horário, eu fazia.” (Professora Vânia, 2013).

A narrativa da professora evidencia que, na sua visão, nem todos os articuladores pedagógicos conseguiram atingir os objetivos de sua função, e muitos fatores podem ter contribuído para que isso tenha ocorrido. As pistas deixadas pela professora são as de que há que se terem algumas habilidades, perfis, aspectos de liderança, empatia com o grupo de trabalho para que a mediação ocorra. Esses fatores são citados e complementados por Alarcão (2011):

Como é que o supervisor pedagógico pode ajudar a construir conhecimento pedagógico? Em primeiro lugar, pela sua presença e atuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitoração avaliativa de situações e desempenhos. Ou, dito de outra forma: pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe. (ALARCÃO, 2011, p.72).

Pensar sobre as próprias concepções à luz de outros referenciais, tendo sempre o diálogo como ponto de partida e também de chegada, mostra um lugar de construção. A docência na EJA foi sendo tecida pelos seus atores e por uma teoria. Nenhuma metodologia conseguiria ser implementada se não fosse a mediação um carro chefe para que aquilo que se diz seja refletido com aquilo que se sabe, para se transformar naquilo que se faz. A citação a seguir traz outra nomenclatura. No entanto, de acordo com as especificações das atribuições do cargo de articulador, anteriormente apresentadas, há muita semelhança entre as funções de coordenadores e de supervisores na atualidade, sendo normalmente encontrados como sinônimos. Em Caxias do Sul, a nomenclatura atual é de coordenador, conforme cita a professora:

“Na minha visão, a mudança de articulador para coordenador ocorreu apenas na nomenclatura, pois a função é a mesma. As caminhadas precisam ser mantidas indiferentemente das questões político-partidária.” (Professora Márcia, 2013).

Se a mudança de nomenclatura não foi ponto de desvios, cada docente que já estava na EJA, que constituiu sua docência junto aos seus pares, numa auto(formação) com seus articuladores tem condições de manter os paradigmas da mediação em seu cotidiano. No entanto, algumas falas demonstram que houve muitas mudanças de articuladores e, talvez, dentre muitas possibilidades, uma que me ocorre é a de que ao não passarem por todo o

planejamento coletivo, o pertencimento de uma nova proposta, seja na função de professor, seja na de articulador, os novos profissionais não puderam construir sua docência alicerçada nesta proposta, gerando, assim, outras formas de ser articulador.

Os educadores são chamados constantemente a rever suas práticas educativas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam de forma heterogênea e singular. Mas, para que esses jovens e adultos sejam vistos em suas especificidades, é preciso conhecê-los.

Segundo Caierão (2008), tanto professores, como articuladores, enquanto alunos, são chamados constantemente a pensar nas representações que fazem de si mesmos e do mundo que os cercam. Nesse viés, as representações orientam as ações e, particularmente, os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos e também dos jovens. Cada um tem a possibilidade de colocar-se no mundo escolhendo modos de se, ou, num processo não reflexivo, assumir preconceitos e conceitos a eles atribuídos como “verdades” na constituição de seu ser. Muitas vezes, o jovem é submetido a essa análise simplista que poderá ser determinante no seu papel social.

Ao trabalhar a partir da realidade do aluno, ouvindo e desejando ouvir o que a comunidade tem a dizer, abre-se a possibilidade contrária ao citado no parágrafo anterior, pois o jovem e o adulto passam a *ter* e *ser* voz ativa para ressignificar seu lugar de estar no mundo. Como diz a professora Tânia, isso tudo se colocou como um dos desafios a ser superado: *“Então não existia cuidado de trabalhar com a realidade do aluno adulto, em absoluto. Este foi um dos desafios”*. (Professora Tânia, 2013).

O olhar criterioso de pensar sobre o aluno adulto e jovem que surgiu mais recentemente, com abordagens sobre suas especificidades e representações, também fez/faz parte da trajetória da EJA e, por conseguinte, da formação do docente da EJA. Todo planejamento pressupõe a quem se destina a proposta pedagógica. Caso contrário, não se consolida. Nas narrativas aparece a necessidade de criar espaços de planejamento participativo para que as “muitas vozes” pudessem ser ouvidas, conforme apresenta a professora: *“Nós trabalhamos muito com a questão da constituição da proposta política pedagógica e, é claro, que tinha havido investimento anterior de quando a gente assumiu que era a questão do planejamento participativo, dos planejamentos nas escolas mediados pelo articulador pedagógico”*. (Professora Regina, 2013).

Todo esse processo de planejar “junto de”, numa perspectiva de coletividade, de estudo da realidade e de planejamento coletivo, leva a uma reflexão constante do professor que precisa estudar, planejar e trocar com seus pares. A identidade com o grupo, já citada

anteriormente, também gera um sentimento de responsabilidade, que também faz parte dos processos democráticos, ou seja, “o grupo decidiu”. Freire (1987) afirma:

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1987, p. 61).

A potência trazida pelo planejamento coletivo mediado pelo articulador pedagógico gerava junto ao grupo uma formação continuada que, acredito, não era vista como tal pelos professores, naquele momento, de forma tão clara. O movimento de falar sobre de como eram organizadas as reuniões de planejamento é que gera nos docentes o exercício de perceberem que os estudos feitos na própria escola, nas reuniões pedagógicas foram momentos privilegiados de formação “*in loco*”. Quando as narrativas falam da formação continuada, referem-se aos estudos feitos com as aproximações teóricas da proposta, com os assessores da secretaria municipal, das palestras e seminários. A capacidade de refletir na escola, no grupo de planejamento com o grupo de trabalho é observada constantemente como muito importante. No entanto, levanto a hipótese de que somente hoje essa capacidade é vista como um dos momentos, ousado afirmar, mais relevante de todo o processo. Diz a professora:

“Nós tínhamos toda a formação sistemática, quando se trabalhava com a metodologia dialógica a gente tinha formação continuada constante, com temas atuais, se trazia palestrantes de fora, você tinha formação ao longo do ano por área do conhecimento, de todas as totalidades, tinha reuniões sistemáticas para professores, tinham 3-4 por ano por todas as áreas do conhecimento e pelas totalidades, por exemplo, a área um. Para os próprios articuladores pedagógicos, aquela época, você tinha esta formação ao longo do ano, na própria secretaria de educação.” (Professora Tânia, 2013).

Nóvoa (2008) nos alerta que a formação de professores está muito afastada da profissão e, dessa forma, percebo no meu cotidiano, como docente, que, muitas vezes, a formação nada ou muito pouco contribui para que haja mudanças efetivas na prática. Há um descontentamento frequente nas falas dos professores sobre os espaços em que transita, porque deseja sentar, conversar, trocar ideias, planejar no ambiente escolar e não somente pensar a educação escolar fora dela. Nesse sentido, levanto a hipótese de que a proposta a partir do Tema Gerador teve êxito enquanto essas bases foram alimentadas. Ao falar da formação docente como um caminho de construção coletiva, Nóvoa (2008) menciona cinco propostas que podem trazer luz às concepções de formação continuada, como segue:

[...] Cinco propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores:

- Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;
- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2008, p. 1).

A realização de reuniões semanais em que os docentes podem debruçar-se sobre a prática, onde há troca entre os colegas, principalmente da relação com as experiências daqueles que estão há mais tempo trabalhando com a modalidade, assim como a forma como as abordagens são feitas na relação com o outro, são percebidas nas falas das entrevistadas. Essas dimensões evocadas por Nóvoa (2008), não como receitas, mas como caminhos possíveis, foram implementadas na rede municipal, e são marcas constantes nas narrativas.

“[...] Sua função era articular o planejamento da escola, era fazer aquele trabalho, aquela rede temática construída por todo o conjunto de professores chegarem lá na sala de aula, se efetivar. Fazer se efetivar através do planejamento construído pelos professores e efetivado através do planejamento de sala de aula.” (Professora Tânia, 2013).

Quando o docente reflete na ação, ele se torna um pesquisador e, sendo assim, não separa o pensar do fazer. Acredito que a “reflexão-na-ação” é um exercício importantíssimo na prática profissional, e a escola tem possibilidade de realizar essa constante ação-reflexão. No caso das narrativas apresentadas até aqui, o articulador mediava essa formação *in loco* formando-se também.

Cabe salientar que o conceito de mediação abordado leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer, aprender. Enfatizada, através do discurso oficial, no plano da ideologia intersubjetiva, a “troca de experiências entre as pessoas” para a possibilidade do conhecimento, pelo “vir a ser”. Na perspectiva sociointeracionista, Vigotsky²³ confirma a mediação entre o universo objetivo e o subjetivo.

²³ Vigotsky não abre mão do processo de aprendizagem de acordo com o conceito de mediação para a aquisição de funções superiores. Nesse princípio, existe uma coerência teórica que justifica o sociointeracionismo como desdobramento do materialismo histórico dialético posto que a mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Essa realidade estabelecida, segundo o próprio Vigotsky, é como um elo em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente. (VIGOTSKY, 1999, p. 53).

A mediação durante a formação continuada dos docentes pode estar intimamente relacionada a horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou por outras instituições, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de estudo, informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam a formação. No estudo feito, essa ideia está alicerçada no grupo de professores e articuladores pedagógicos que foram se (auto) formando na prática, conforme a expressão da professora:

“Tinha que pesquisar, estudar, preencher os relatórios, partir da necessidade da comunidade, do que o grupo queria estudar. E...isto não era fácil, alguns professores não queriam. Mas um grande facilitador foi a assessoria permanente, agente discutia junto com os articuladores pedagógicos, eu mesma como articuladora ou coordenadora era considerada muito exigente, porque eu queria fazer certinho.” (Professora Vânia, 2013).

Esse espaço de encontro, de desafio, de estudo entre os professores e mais os articuladores pedagógicos foram ao encontro das reflexões de Nóvoa (2008) de que a formação docente precisa estar ligada aos contextos internos do espaço escolar, onde professores podem construir suas referências de trabalho com base em suas vivências, em referenciais teóricos, nas dimensões de vida e profissão. Não significa fazer da escola uma “ilha”, mas de potencializar sua capacidade de reflexão-ação-reflexão e, como diz Nóvoa (2008), no desafio que se apresenta:

E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. Não se trata de adotar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores. Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. (NÓVOA, 2008, p.4).

As referências internas citadas por Nóvoa permaneceram por longo período nas práticas dos docentes da EJA de Caxias do Sul, e as narrativas “apontam” para essa direção. O recorte temporal (1998-2012) mostra outras facetas desse cenário que também foram apontados nas narrativas e que serão apresentados na sequência em relação ao que as entrevistadas falaram sobre como ocorrem as formações nos dias atuais e como o papel do coordenador pedagógico pode estar interferindo nessa formação. De acordo com a professora Tânia Rauber, essa passagem de articulador para coordenador tem se configurado nos dias atuais da seguinte maneira: *“Então, hoje quem faz isso diretamente é o coordenador.”* (Professora Tânia, 2013).

“Havia aquela grande reclamação de que não havia tempo de planejamento, no entanto, o tempo cronológico existia, o que não existia era o aproveitamento deste tempo focado no que se precisava, assim 2012 foi um tempo para ajustar estas questões. A retomada da reunião e do planejamento foi o grande foco. Se perdeu a caminhada de planejamento e de registro, há um período histórico em que não há registro dos planejamentos feitos e isto acaba que a história da escola se perde.” (Professora Márcia, 2013).

Segundo Nóvoa, ao falar sobre o contexto europeu, nos últimos dez anos, o centro das preocupações deslocou-se da formação inicial para a continuada dos professores a partir de três eixos: [1] a pessoa do professor e sua experiência [2] a profissão e seus saberes e [3] a escola e seus projetos, afirmando que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.25).

Essa citação vai ao encontro do que afirma a professora Márcia ao narrar as conquistas e desafios da coordenação, antes articulação, mostrando compreender os processos pelos quais se constitui cada grupo e cada docente e acolhendo suas demandas:

“Em 2012, a grande conquista foi, como elas (as professoras) não gostam muito de escrever e eu gosto, ficou acordado que na reunião elas sentariam, trocariam as ideias e os registros eu mesma como coordenadora faria. Isto fez com que eles se aproximassem. Então, no momento de fazer o planejamento, já tem uma planilha com os campos a serem preenchidos, o grupo discute e vai registrando junto e, quando acaba a reunião, cada um já leva o planejamento pronto.” (Professora Márcia, 2013).

Essa relação de cumplicidade entre articulador/coordenador e corpo docente se estabelece aos poucos, num processo de construção de grupo, que precisa ser respeitada, porque normalmente leva um tempo até que as “arestas” sejam aparadas. Para Vigotsky (1999), a interação social e o processo de intervenção social são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito. O autor busca, assim, formular a origem dos processos psicológicos superiores e inferiores. Para ele, os processos psicológicos superiores se originam na vida social, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros. Essa mediação ocorrida durante as reuniões pedagógicas, nos seminários, na elaboração das redes temáticas na escola e no planejamento está presente nas narrativas. Nesse sentido, a professora afirma:

“Estar aberto constantemente para organizar a escola, para ser coordenador não dá para ficar engessado, precisa ter ‘gás’. Uma das dificuldades que percebo é a rotatividade de coordenadores, porque há que se estabelecer vínculos com o grupo para que este se abra para dizer não sei como fazer, vamos fazer juntos, e esta parceria leva tempo para se estabelecer e desvincular da visão de fiscalização.” (Professora Márcia, 2013).

Anteriormente mencionei que uma hipótese que percebia nas falas relacionava-se à ideia de formação no próprio espaço da escola (*in loco*), com a mediação do articulador e, nesse sentido, Vigotsky (1999) aponta para a necessidade de valorizar a transmissão da experiência histórico-social, do conhecimento socialmente existente, visto que o processo de internalização – reconstrução interna de uma operação externa – está presente através da transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal – promovidos na relação com os aprendizes mais experientes. Os articuladores faziam a mediação entre os saberes dos professores com os seus próprios saberes, buscando uma postura indagadora e problematizadora para que a proposta pudesse ser constantemente construída. A partir das narrativas, essa ideia vai assumindo uma maior evidência, percebendo-se que o espaço da escola realmente é o lugar de formar-se, como se observa na citação abaixo:

“Na escola, a formação ocorre de acordo com a necessidade, levando material teórico e discutindo com o grupo. Também acaba ocorrendo a construção de material para ser trabalhado na sala de aula. Por exemplo, não existe um material específico para trabalhar a alfabetização de adultos, os materiais precisam ser criados e analisados para não infantilizar o adulto. Construir o planejamento adequado à tua necessidade, à tua realidade, à teu aluno, dá muito mais trabalho.” (Professora Márcia, 2013).

Ao articulador, como o próprio nome indica, precisa estar constantemente mediatizando as necessidades, como cita a professora na construção de materiais, análise de outros já existentes, organização das reuniões, construção do planejamento, adequação à realidade. Essa dimensão de mediação está sempre presente nas atribuições do cargo, tanto no início do processo como mais recentemente.

Ao encontro dessa concepção de formação continuada, de mediação constante e para que ela realmente ocorra, os estudos de Nóvoa (1992) contribuem para fundamentar a importância de “devolver a formação de professores aos professores”. Sobre esse aspecto, ele afirma:

No primeiro caso, a expansão da «comunidade de formadores de professores» teve efeitos muito positivos, sobretudo no que diz respeito à proximidade com a investigação e ao rigor científico. Mas acentuou, claro está, a tendência para valorizar o papel dos “cientistas da educação” ou dos “especialistas pedagógicos” e do seu conhecimento teórico ou metodológico em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático. É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional. (NÓVOA, 1992, p. 6).

Atualmente, algumas especificidades se apresentam na formação a partir da mediação dos articuladores/coordenadores, conforme expressa as falas das professoras. Essa

mediação foi construída para que professores e articuladores criassem, em conjunto, estratégias para poderem atingir o objetivo maior de planejar ações que efetivassem o fazer pedagógico. Há distintas organizações em cada escola, como constam as narrativas que seguem. No entanto, todas elas apontam para o perfil de um profissional que precisa saber fazer a mediação, caso contrário ela não ocorrerá.

“E eu penso que as nossas reuniões teriam que ser diferentes. Tenho uma pauta aqui pra te mostrar, eu estava mesmo olhando... Acho que está aqui. É muito administrativa. A gente combina coisas, tá, mas no sábado precisa planejar. E, para mim, podíamos sair daqui com o planejamento pronto para segunda-feira.” (Professora Vania, 2013).

Essa narrativa aponta indicações de que, para que o trabalho de mediação ocorra, é necessário ir além das questões administrativas. Há a necessidade de estudo, articulações e trocas, pois tais questões não dão conta. Nesse aspecto, há evidência de que se o articulador/coordenador não estiver atento para poder desencadear as discussões entre o grupo, o estudo coletivo, a busca eo levantamento de demandas, a mediação perde o sentido e fica restrita a combinações e não ao planejamento como sua principal função. Assim percebe a professora na fala que segue:

“Nós combinamos algumas coisas em grupo, até que é legal, às vezes, mas, para mim, reunião seria mais, precisaríamos estudar coisas juntas, textos, pesquisas, coisas sobre as tecnologias. Até teve este ano dois colegas (muito bons) que fizeram este pós que teve na UCS, então eu pensei que eles trariam coisas para a escola. Mas não, eles estavam mais preocupados com a condição deles de alunos de pós-graduação e com as obrigações de lá. Até veio pra escola, mas não para o grupo.” (Professora Vânia, 2013).

A narrativa demonstra que, na visão da docente, as reuniões não são potencializadoras de planejamento coletivo e de troca. Na sua visão, fazendo um paralelo ao que já foi dito em outras falas, percebo que há uma ruptura entre o que tinham de forma muito coesa há alguns anos com o que não ocorre, de forma muito efetiva, no panorama atual. No entanto, na narrativa de outras entrevistas, há uma realidade diferente da citada acima, porquanto coordenadores permanecem realizando a articulação e a mediação que exerciam anteriormente. É o que nos diz a fala abaixo.

“Nos momentos coletivos, na sexta-feira, nós discutimos a temática, muitas vezes, aí depende, se a gente vê a necessidade. Algumas vezes a gente faz por aprendizagem e outras por ensino. Mas não é toda a semana que eu sento com eles. Alguns nem precisam. Na sexta-feira, por exemplo, tu vês o coletivo já teve a ideia... Pa...pa..pa... Precisa sentar menos durante a semana. Com alguns eu sento mais, com outros menos.” (Professora Tania, 2013).

Vigotsky (1999), por trazer elementos necessários ao entendimento de mediação, afirma que os mecanismos de mudanças individuais têm suas raízes na cultura e na sociedade,

sendo a linguagem um processo extremamente social que, através da interação social, transforma-se em um processo profundamente pessoal, precedendo, dessa forma, o pensamento. Conforme a fala da professora, discutir a temática, sentar e discutir e também sensibilizar-se pelas necessidades do grupo são formas de interagir com o grupo, gerando a reflexão.

Ao ler as narrativas, algumas questões me ocorrem. Há uma caminhada bastante fundamentada e solidificada dos professores até um determinado momento do recorte temporal, conforme mostram as vozes de seus protagonistas. Algumas práticas citadas anteriormente mostram o quanto tal trajetória contribui para que o presente se organize desta ou daquela forma. Entretanto, há um novo momento, pois mudanças ocorreram em função dos processos de juvenilização, mudanças nas gestões, mudanças de professores, de nomenclaturas, do contexto social, cultural, político e educacional. Observo, no entanto, que há autonomia. Reflito então como é possível o “constituir-se docente” a partir do trabalho coletivo mediado pelo próprio colega, operando na zona de desenvolvimento proximal e na zona de desenvolvimento real²⁴ abordados por Vigotsky.

De fato acredito que é possível formar-se no exercício da própria profissão, porque não nascemos prontos, não nascemos docentes, não nascemos docentes de EJA, não temos “perfil” para isso ou aquilo. Vamos nos constituindo ao longo de nossa vida profissional, conosco mesmos e com os outros em relação. Assim declara a professora Tânia no seu papel de “interventora” junto a seus pares: *“Com certeza é bem legal, tu recebe o retorno, às vezes o “feedback” vem bem na hora, têm professores que têm o mesmo tempo de serviço que eu e que me dão retorno na hora [...]”*.(Professora Tânia, 2013).

Para encerrar, percebo que as práticas de formação *in loco* são possibilidades que permitem a construção de narrativas sobre as próprias histórias de vida pessoal e profissional de cada docente no contexto em que está inserido. Quando escrevo sobre a história da EJA, em Caxias de Sul, quando escrevo sobre a profissão, escrevo sobre a minha história profissional que vem sendo repensada em todos os espaços de fala e de escuta, de ação, de teorização, de pesquisa e de construção. Esse modo de formação do professor, que é a minha formação, também é feita diariamente mediatizada pelo mundo, como afirma Rios (2010):

²⁴ Na zona de desenvolvimento real, encontramos o saber que já foi construído, elaborado, apropriado pelo sujeito, o que cada um sabe, as funções mentais. A zona de desenvolvimento proximal se caracteriza pela apropriação do conhecimento, o que ainda não se conhece e, com a ajuda de um interventor, desenvolve-se. Permite-nos delinear o futuro imediato do sujeito, seu estado dinâmico de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1999, p. 117).

O reconhecimento do outro e o respeito a ele devem coexistir com o autoconhecimento e a exigência de respeito da parte dele. Trata-se de uma relação efetivamente dialética: ao voltar-me para mim mesmo, encontro o outro, e para voltar-me para ele é necessário que eu me volte sobre mim mesmo, na medida em que na relação intersubjetiva não há a possibilidade de conhecimento sem que sejam afetados os dois polos. Estamos falando, portanto, da exigência essencial de um respeito mútuo na relação entre os indivíduos. (RIOS, 2010, p. 124).

Sobre a mediação efetivada pelo articulador pedagógico, considero-a como um potencial disponível na instituição escolar. Estar com o outro, reconhecendo a si mesmo e ao outro, é uma possibilidade de intervenção que afeta os dois pólos (professor e articulador) de forma respeitosa com a trajetória de cada colega, como mencionou a professora: “*Ninguém nunca me ajudou a fazer parecer, me ajuda aqui. Olha aqui! Isto eu acho muito legal*”. (Professora Tânia, 2013). Estar disponível para aprender com o outro, expondo suas fragilidades e potencialidades, é próprio de relações de respeito profissional e pessoal entre os envolvidos.

CONCLUSÕES

Creio que todo pesquisador teme este momento de finalização de um trabalho. Comigo não está sendo diferente. Os sentimentos se confundem entre euforia e ansiedade. Estabelecendo uma metáfora para representar esse fato, ocorre algo semelhante à alegria provocada pelo nascimento de um filho ao mesmo tempo em que ocorre a dor da perda por separar-se dele ao lançá-lo no mundo.

A hora, enfim, de “lançar” ao mundo esta pesquisa chegou. Desde sua concepção, ela buscou rastrear vestígios de uma história, num determinado tempo, num determinado espaço, contada principalmente pelos seus atores e protagonistas e também pela leitura dos registros existentes.

Recorro neste momento de síntese para o problema inicial que se lançou como uma tentativa de entender e refletir de que forma se constitui a ação do articulador pedagógico na Educação de Jovens e Adultos de Caxias do Sul (1998-2012), tornando-se mediador no processo de construção da docência na formação continuada. As vozes de seus interlocutores me proporcionaram encontrar vestígios muito marcantes que me levaram a perceber quem foi o articulador pedagógico, como ele pode contribuir para a constituição da docência de seus pares e como essa formação continuada foi sendo percebida por eles.

Quando trago as narrativas que potencializaram a constituição docente, movimentos de formação na EJA e para a EJA, percebo que não existe uma formação específica para a EJA. No entanto, a trajetória vivenciada por Caxias no Sul gerou algumas reflexões pertinentes que podem estar vinculadas a esses aspectos. São elas:

1) a pluralidade nas vozes: o conhecimento construído a partir da perspectiva do “nós”, porque está muito presente uma proposta vivida, criada e experienciada por um grupo de pessoas que além de estar aberto ao “novo” buscou na coletividade uma maneira de constituir-se como grupo tendo forças para romper com as resistências, abrindo caminho para mudanças paradigmáticas;

2) as marcas identitárias do ser docente de EJA: questões de pertencimento são o resultado de uma análise indicando que os docentes foram sendo formados em serviço, *in loco*, indo ao encontro de elementos evocados por Nóvoa (2008). O autor menciona a importância de se devolver a formação dos professores aos professores e a valorização dos saberes deles. Na mesma linha, Rios (2010) aponta, respectivamente, nas dimensões técnica, estética, política e ética, para a capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes, e a habilidade de construí-los, a presença na sensibilidade e sua

orientação numa perspectiva criadora, a construção coletiva da sociedade e do exercício de direitos e deveres e ainda de ação fundada no princípio do respeito e da solidariedade para o bem comum;

3) e finalmente, no planejamento como “potência” entre articuladores pedagógicos e docentes – formação *in loco* –, percebi que a concepção de mediação alimentada por Vigotsky (1999), numa proposta dialógica de construção do conhecimento, foi sendo desenhada, tendo como protagonista o articulador pedagógico que, a partir de um paradigma de estar com seus pares, estudando, lendo, criando, formando e construindo o planejamento, fez com que ela se efetivasse.

Não posso deixar de citar o quanto a trajetória construída foi delimitando e reorganizando os itinerários para que “as respostas” fossem sendo escavadas. Se no início pretendia construir a pesquisa somente a partir da análise documental e da construção das narrativas, a própria pesquisa demonstrou, entretanto, que era preciso ampliar os horizontes, e isso não foi intencional. De minha parte, foi um processo de construção em outros espaços (seminários, congressos, observatório, extensão, outras pesquisas e produções) como citados no primeiro capítulo.

A dimensão que uma pesquisa abarca por fazer parte de um universo muito mais abrangente redefine as “rotas”. Nesse sentido, o meu olhar foi sendo ampliado a partir de uma orientação vigilante e instigante. Por saber que há muitas pesquisas sobre o tema, encerro com a sensação de que há ainda um universo a ser explorado, há muito que dizer, há muito a refletir.

O que posso concluir? Primeiramente que a história da EJA, em Caxias do Sul, ganhou visibilidade a partir do olhar de cada pessoa que se motivou para querer olhá-la, assim como de cada “participante ativo” que emprestou temporariamente a sua voz para que essa história pudesse se replicar, ecoar e ser contada para si mesma e para o mundo.

Concluo que os processos pelos quais a rede municipal passou se relacionam de maneira muito semelhante ao cenário nacional, obviamente respeitada suas especificidades, e elas são de ordem social, política, econômica, cultural, organizacional. Há uma realidade que é única e pessoas que constroem esta realidade também de forma ímpar. Não há necessidade, entretanto, de “julgar” o que foi, nem de classificar em bom, ruim, melhor, pior, como se fosse um processo simplista de classificação que avaliações polarizadas pretendem explicar ou justificar algo complexo por natureza. Há contradições, há superações, há mobilidade das necessidades em cada tempo, porque a sociedade é dinâmica e complexa.

Pude perceber que as entrevistas acessadas geram uma “teia” que mostra a “realidade”, a “verdade” de cada um de forma plural, ou de forma única, mas que remete a um tempo e a um espaço identificado de forma muito parecida, pelo menos para o grupo de pessoas com as quais tive contato. Um “lugar” que pode ser acessado pelas memórias e pelas emoções, um lugar que ainda ecoa nas paredes de muitas escolas, de muitas comunidades e de muitas histórias de vidas.

Como pesquisadora, pude olhar para a realidade contada, narrada, refletida e, dessa forma, pude percebê-la muito viva, porque tem cheiro, tem cor, tem lágrima, tem riso, tem vida. Cada entrevista foi um momento único, momento de trazer à tona aquilo que um dia foi, aquilo que “parece” que foi e aquilo que ainda o é e, quem sabe, para alguns, uma possibilidade de vislumbrar o que será.

Consegui enxergar-me em muitas histórias, porque, por mais distanciamento que haja na relação entre pesquisador e objeto, há também um entrecruzamento onde as histórias se misturam. Como pensar a constituição da docência sem pensar na minha própria constituição? Que interfaces há na minha trajetória que se assemelham ou se distanciam da história que foi contada e reconstruída por aquelas mulheres professoras?

Olhei para alguns aspectos das narrativas cooptadas pelas minhas lentes de observadora, mas vejo também que muitas outras lentes podem ser usadas para enxergar outras nuances que posso não ter acessado, seja por falta de *feeling*, ou por estar distanciado do meu desejo de ver.

Minha tentativa de fazer um breve histórico da EJA no Brasil e em Caxias do Sul teve o objetivo de tentar compreender como essa modalidade ganhou visibilidade nas muitas dimensões em que uma sociedade se legitima, seja de ordem econômica, seja de ordem cultural, social, política e educacional, com vistas a entender como nossa sociedade se constitui e, conseqüentemente, a escola.

Os docentes, nessa perspectiva de inacabamento, vão se constituindo ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Interessa saber, também, de que forma o que eles fazem e o como fazem dão lugar ao por que fazem?

A EJA é uma modalidade cheia de potencial de estudo, de análise, de construção, mas, felizmente, “se diz” que cada pesquisa feita e cada história contada indicam que ela existe para as pessoas, e são as pessoas que precisam contá-la e recontá-la, para que outros pontos de vista possam emergir e contar “as suas histórias”. É o próprio Freire (1987) que nos afirma que os homens para poder transformar o mundo não podem ter uma existência muda, porque ao ser humano não pode se nutrir de falsas palavras, precisa nutrir-se de palavras

verdadeiras. A existência existe para pronunciar o mundo e para poder modificá-lo, quando pronunciado volta problematizado para estes sujeitos que o pronunciam, exigindo deles um novo pronunciar.

O que tenho percebido no cotidiano das instituições e nos lugares pelos quais circulo, que foi reiterado na pesquisa, é que os docentes, ao serem envolvidos ativamente na definição e na reflexão de suas próprias escolas, de seus currículos, das salas de aula, de seus projetos e metodologias, mesmo aqueles que comumente dizem não desejar se envolver ou aqueles que “abandonaram” seus processos de formação por dizerem-se “prontos”, “preparados”, são capazes de alterar suas práticas e refletir sobre elas, gerando uma mudança significativa em sua ação docente.

Inversamente a esse ponto de vista, quando são negligenciados ou quando as reformas vêm de forma impositiva, não estão vinculadas às realidades do dia a dia, do ambiente e da realidade a qual atuam, mesmo sendo intervenções bem concebidas, não há adesão por parte dos docentes, e isso gera uma sensação de fracasso na proposta.

Concluo que os docentes, ao pensarem sobre si mesmos, sobre suas práticas e contextos, num processo coletivo e reflexivo, enfrentarão seus dilemas e desafios de forma mais “efetiva”, mais apaixonada, mais envolvida e comprometida. Não quero fazer uma leitura ingênua da realidade educacional, pois há muito a ser superado. No entanto, docentes que se colocam no lugar de busca constante, no meu ponto de vista, tem maiores chances de se realizarem como pessoas e como profissionais e conseguirão realizar uma mediação pedagógica que contribuirá para a evolução da educação que sonhamos para nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autentica, 2011. (Coleção Estudos em EJA, 11).
- BAQUERO, Rute et al. Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: SILVA, Dinorá Fraga. *Para uma política educacional de alfabetização*. São Paulo: Papirus, 1991.
- BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003.
- BENCOSTTA, M. L. A. Arquitetura e espaço escolar - reflexões acerca do processo de implantação dos grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar em Revista*, n. 18, p. 103-141, 2001,
- BISINELLA, Patrícia Borges Gomes. Trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do Prouni (Caxias do Sul – 2005-2014). 2014. *Projeto de Pesquisa* (Pós-Graduação em Educação) – UCS, Caxias do Sul, 2014.
- BRASIL. *Constituição do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Dispõe o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Revogada pela Lei 9.394/96. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-7>> Acesso em: 15 abr. 2015.0
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

CAIERÃO, Iara Salete. *Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de Ensino Médio*. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2008.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy (Org.). *História da profissão docente no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

CASIMIRO, Ana Palmira B. S. *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

CAXIAS DO SUL, Jornal da Secretaria Municipal de Educação, Educação Cidadã, n. 2 NOV-DEZ, 1995.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação (SMED). *Revista da Educação de Jovens e Adultos – RevEJA*: CV Artes Gráficas, 2003.

CAXIAS DO SUL, Plano Municipal de Educação: princípios gerais. Fev 1999. Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/uploads/recursos_humanos/lei_organica.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Trad. de Maria de Lourdes Menezes; rev. téc. de Arno Vogel. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 172-191, 1991.

CONRADO, Bruna. *Observando práticas, tecendo conceitos: um estudo sobre as culturas de EJA em Caxias do Sul (1998-2012)*. 2015. 126 p. Dissertação (Mestrado) – UCS, Caxias do Sul, 2015.

Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org 25>. Acesso em: 24 mar. 2015

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CAXIAS DO SUL – RS RESOLUÇÃO CME n. 006/2003, de 2 de dezembro de 2003. Estabelece normas para oferta da Educação de Jovens e Adultos para o Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de La educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, p. 63-82, set./dez.1995.

FRANCA, S. J. Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o “RatioStudiorum”*. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas técnicas para o trabalho científico*. 15. ed. Porto Alegre: Gráfica e Editora Brasul, 2011.

GIRON, Graziela Rosseto. *A política educacional em Caxias do Sul no governo da Administração Popular e a formação continuada de professores*. 2007. 213p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

GRAZZIOTIN, Luciane S. S.; ALMEIDA, Dóris B. Memórias de professores que contam uma história docente. In: RAMOS, Flávia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educus, 2009. p. 95-110.

HADDAD Sérgio. *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da Pós-graduação em Educação no período de 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/public2.htm>>.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Uma visão da História da escolarização de jovens e adultos no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

INACIO FILHO, Geraldo. *Ordens do dia e educação política: da construção à materialização de representação coletiva*. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2007.

LOSSO, Adriana R. S. *A mediação na formação dos profissionais da educação: reflexões de uma professora-tutora*. 2004. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis, 2004.

MOLL, Jaqueline et al. (Org.) *Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORÉS, Andréia. *Ressignificando os saberes docentes no espaço de formação acadêmica*. Santa Maria, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

MORAES, R. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Trad. de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto Alegre: Porto, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa – Portugal, Universidad de Lisboa. 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde A.; DIAS, Alder de Sousa; NETO, João Colares da Mota. Pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Educus, 2012.

PASSEGI, Maria da Conceição Passegi; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, v. 27, n.1, p. 369-386, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

PESAVENTO, Sandra J. *História e história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção História & Reflexões, 5).

PLACCO, V. M. N. de S. *Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos*. Campinas: Papyrus, 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. *Revista Educação Cidadã*, n. 2, Nov./dez. 1998.

REIS, José Carlos. História e Verdade: proposições. *Síntese: Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, MG: Centro de Estudos Superiores, v. 27, n. 89, 2000, p. 321-348.

RELA, Eliana (Org. e Coord.). Um histórico desafio. *Revista do Programa de Educação de Jovens e Adultos*, Caxias do Sul: Gráfica Nordeste; Prefeitura Municipal de Caxias do Sul; Secretaria de Educação, a. 1, n. 1, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010

SOARES, Leôncio. Processos de formação de educadores de jovens e adultos e os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educus, 2010.

STECANELA, Nilda. Educação de jovens e adultos não escolar: um descritor em processo. *Resenha*, Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 87, p. 205-208, jan./jun. 2012.

STECANELA, Nilda. Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2013. p. 1-17.

STECANELA, Nilda. (Org.). *Diálogos com a Educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador*. Caxias do Sul: Educus, 2013a.

STECANELA, Nilda. Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36. 2013f. Goiânia. *Anais...* 2013. Rio de Janeiro: Anped, 2013. p. 1-17.

STECANELA, Nilda; PANIZZON, Mateus. A juvenilização da EJA e o jovem como sujeito sociocultural. Juventude urbana, culturas e EJA. *Cadernos de EJA*, Caxias do Sul: Educus, n. 2, p. 13-49, 2013.

STECANELA, Nilda (Org.). Fundamentos de EJA. *Cadernos de EJA*, n. 1. 1. ed. Caxias do Sul: Educus, 2013a. 138p.

Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO_1_fundamentos.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

STECANELA, Nilda; AGLIARDI, Delcio Antônio; LORENSATTI, Edi Jussara Candido (Org.). *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*. Caxias do Sul: Educus, 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ler_escrever_o_mundo_EJA.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

STECANELA, Nilda. *Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais*. Caxias do Sul: Educus, 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Fernando de Azevedo: reformador e político da educação. *Educação*, São Paulo, v. Esp. p. 28-37, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. *No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares*. São Paulo: Autores Associados; Edunesp, 2009.

VIDIGAL, Luís. *A história oral: o que é, para que serve, como se faz*. Santarém: Esc. Sup. De Educação, 1993. (Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância, 18 Estudos).

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em: <<http://www.caxias.rs.gov.br/educacao/texto.php?codigo=254>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

RELATOS ORAIS

Vânia. *Entrevista*. Caxias do Sul, 2013. Entrevista concedida a Simone Quadros.

Marcia. *Entrevista*. Caxias do Sul, 2013. Entrevista concedida a Simone Quadros.

Tânia. *Entrevista*. Caxias do Sul, 2013. Entrevista concedida a Simone Quadros.

Regina Helena. *Entrevista*. Caxias do Sul, 2013. Entrevista concedida a Simone Quadros.

ANEXO A
Questões norteadoras para a Entrevista

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE FILOSOFIA E DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Projeto: Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na Educação de Jovens e Adultos- Caxias do Sul (1998-2012)

Simone Quadros
Orientadora Dra. Nilda Stecanela

Roteiro de entrevista para professores e articuladores pedagógicos

1. Nome:
2. Tempo de atuação no magistério:
3. Tempo de atuação na EJA:
4. Escolas que atuou/atua na rede municipal:
5. Cargo que ocupou/ocupa na EJA:
6. Como você situa a trajetória da EJA em Caxias do Sul?
7. Quais as mudanças mais significativas que você percebe ao longo dos anos de sua atuação?
8. Na sua opinião que aspectos foram marcantes em relação aos avanços?
9. Que desafios você considera os mais marcantes que já foram superados e quais você acredita que demandam um maior esforço para superar na EJA?
10. Fale sobre a formação continuada em seu trabalho como professor/articulador em EJA:
11. De que forma os momentos de formação ocorriam/ocorrem:
12. Quem mobiliza este processo de formação? Como, quando ocorrem?
13. Como se configura o planejamento em EJA? Difere do planejamento feito para outra modalidade de ensino?
14. Se tivesse que optar por uma modalidade de ensino para trabalhar qual seria? Por quê?
15. Como um professor se torna um professor de EJA? Que fatores são determinantes para a constituição desta docência?
16. Para finalizar: por que tornar-se um professor de EJA?

ANEXO B

Termo de Consentimento Informado

Sob o título “Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na Educação de Jovens e Adultos em Caxias do Sul (1998-2012), tendo como culminância a escrita da dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação, Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, a partir do objeto de estudo a análise da constituição da docência na EJA, mediada pela ação do articulador pedagógico

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a.

A participação da pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora é a Professora Simone Cardoso de Quadros, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone _____.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, identidade nº _____ concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

() pela não identificação de meu nome e uso do codinome: _____

() pela identificação do meu nome.

Participante da pesquisa

Pesquisadora

_____, _____ de _____ de _____.

ANEXO C

Cronologia A busca pelo espaço Educativo

BRASIL		Cronologia: A busca do espaço Educativo
Década de 40	<p>1945 - Até a II Guerra Mundial, a educação de adultos foi integrada à educação chamada popular, que significa difusão do ensino elementar;</p> <p>1946 - Tem início a realização de grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de "cruzadas", sobretudo para erradicar o analfabetismo, compreendido como uma "chaga", uma doença;</p> <p>1947 - Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes.</p>	
Década de 50	<p>1952 - Campanha Nacional de Educação Rural;</p> <p>1958 - Campanha de Erradicação do Analfabetismo;</p> <p>Realização do Congresso Nacional de Educação de Adultos, do qual participou Paulo Freire. Partiu daí a idéia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização no qual a educação de adultos seria entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base.</p>	
Década de 60	<p>1961 - Campanha de Mobilização contra o Analfabetismo;</p> <p>1963 - Foram extintas todas as entidades existentes e criada a Comissão de Cultura Popular, junto ao gabinete do ministro de educação, com o objetivo de implantar em todo o país o método Paulo Freire;</p> <p>1964 - Centros Populares de Cultura (CPCs) - Extintos logo depois do Golpe Militar de 64 e o Movimento de Educação Base (MEB), apoiado pela Igreja, e que durou até 1969. Ambos foram influenciados pelas idéias que permeavam a educação de base. O governo militar insistiu em campanhas como a "Cruzada do ABC" (Ação Básica Cristã), e posteriormente, com o MOBREAL;</p> <p>1967 - Criação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), iniciando suas ações em 8 de setembro de 1970</p>	
Década de 70	<p>1970 - O MOBREAL foi concebido como um sistema que visava, basicamente, o controle do analfabetismo da população, sobretudo da população rural; concepção essa modificada posteriormente;</p> <p>A Educação Estatal ou Oficial, isto é, os programas de capacitação de pessoas e grupos populares predominaram durante toda a década de 70 e 80, visando produzir a passagem dos modos populares do saber tradicional para modelos de saber modernizado, segundo os valores dos pólos dominantes da sociedade;</p> <p>1971 - A Educação de Jovens e Adultos foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71;</p> <p>1975 - Criação do programa de Autodidatismo;</p> <p>1978 - Criação do Programa de Tecnologia da Escassez.</p>	
Década de 80	<p>1985 - A "Nova República" extingue o MOBREAL e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBREAL dispunha. De uma certa forma, a educação de jovens e adultos foi enterrada;</p> <p>1989 - Foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização, inicialmente coordenada por Paulo Freire, depois por José Eustáquio Romão;</p> <p>No final desta década, ocorre a contribuição dos movimentos sociais para a formulação de políticas públicas de educação popular, que lutavam pela extensão da educação para todos e, especialmente, pela alfabetização e pela educação de adultos. A educação popular tem como objetivo apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade.</p>	
Década de 90	<p>1990 - Ano Internacional de Alfabetização, preparado pela Comissão Nacional de Alfabetização, inicialmente coordenada por Paulo Freire;</p> <p>Criação do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PANAC). Esse plano foi extinto no ano seguinte;</p> <p>Extinção da Fundação Educar;</p> <p>1994 - Neste ano, são publicadas diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, na qual ficou explicitada a necessidade de abandonar a crença em soluções de curto prazo, emergências. Fala-se, então, em "educação continuada de jovens e adultos". O conceito de Educação de Jovens e Adultos ampliou-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e de construção da cidadania.</p>	

ANEXO D

Cronologia a busca pelo espaço educativo – Caxias do Sul

Cronologia:

A busca do espaço Educativo

CAXIAS DO SUL

Década de 70

1970 - Implantação do MOBREAL em 08 de setembro.

1988 - Programa de Educação Básica da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul recebe parecer 38/88 – CEE;

1989 - As aulas de Educação Básica para Jovens e Adultos são ministradas pela Fundação Educar e Prefeitura Municipal; Secretária Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal e Universidade de Caxias do Sul realizam trabalho conjunto com a Fundação Educar com vistas a formação de educadores de alunos jovens e adultos. O curso teve duração de 400 horas.

Década de 80

1990 - Com a extinção da Fundação Educar, o município assumiu, com recursos próprios, a tarefa de alfabetização de jovens e adultos. O Programa oferecia a oportunidade de alfabetização e conclusão até a 4ª série do 1º Grau. As aulas eram ministradas por professores da Rede Municipal, nos fundos da COMAI e na Escola Municipal Angelina Sassi Comandullí.

1991 - **Projeto de Alfabetização Massiva.** As aulas de Educação Básica de Jovens e Adultos passam a ser ministradas em escolas da Rede Municipal, com previsão de atendimento para 15 classes. O Programa foi dividido em três etapas: 1ª etapa (alfabetização); 2ª etapa (correspondentes a 2ª e 3ª séries do 1º Grau); e 3ª etapa (correspondendo a 4ª série do 1º Grau). Foram implementadas atividades extra-classe, tais como atividades esportivas e teatrais.

1992 - Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul recebe parecer 288/92 CEEED.

1993 - Foi iniciado o projeto de reestruturação e adequação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da SMEC de Caxias do Sul. O projeto visava o redimensionamento da proposta pedagógica e foi construído com a participação de professores e alunos da Rede Municipal. Os teóricos que embasaram a proposta foram: Piaget, Vygotsky e Paulo Freire. A avaliação foi definida por pareceres em cada uma das matérias de ensino, sendo que o mesmo deveria ser sustentado por uma nota de 1 a 100.

1994 - Realização do Curso de Educação Básica de Jovens e Adultos – II Etapa, com o objetivo de capacitação de docentes para atuarem no projeto; A Universidade do Vale do Rio dos Sinos convidou a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul a relatar sua experiência desenvolvida no projeto de Educação de Jovens e Adultos; Diálogo com o Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre (SEJA).

1995 - Definição de Políticas e Estratégias para a Educação de Jovens e Adultos; Realização de palestras para alunos e professores.

1996 - O Programa permite ao aluno matricular-se durante qualquer período do ano letivo, e sair no momento que atingir os objetivos propostos. Evidência de flexibilidade quanto ao conteúdo.

1997 - A Educação de Jovens e Adultos **recebe atenção especial** sendo ela uma das **diretrizes de governo.**

1998 - Ocorre a efetivação da proposta pedagógica via tema gerador freireano; Ampliação do Programa de Educação de Jovens e Adultos, o qual passou a oferecer as **Totalidades Finais** (5ª à 8ª séries), de forma que os alunos do Programa possam concluir o Ensino Fundamental; Realização do I Seminário do Programa de Educação de Jovens e Adultos.

1999 - Realização do II Seminário do PROEJA, do qual participam professores e alunos.

2000 - Formatura das duas primeiras turmas do PROEJA Totalidades Finais; Realização do III Seminário do Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Década de 90

ANEXO E

Evolução da oferta da EJA nas Escolas Municipais de Caxias do Sul

Escola/Ano	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Américo Ribeiro Mendes															
Angelina Sassi Comandulli					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Arnaldo Ballvé					EJA	EJA	EJA	EJA							
Basílio Tcacenco						EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Caldas Júnior			PROEJA	PROEJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Dolaimes S. Angeli					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Engenheiro Dario Granja Sant Ana							EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Engenheiro Mansueto Serafini										EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Erico Verissimo							EJA	EJA							
Frei Ambrósio Tondelo					EJA	EJA									
Guerino Zugno														EJA	EJA
José Protázio Soares de Souza					EJA	EJA									
Luiz Covolan					EJA	EJA	EJA	EJA							
Machado de Assis					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Padre João Schiavo					EJA	EJA									
Papa João XXIII					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Paulo Freire*				PROEJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Prefeito Luciano Corsetti					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Pres. Castelo Branco					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Pres. Tancredo Neves	PROEJA	PROEJA	PROEJA	PROEJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Renato João Cesa								EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Rosário de São Francisco					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Santa Corona								EJA	EJA	EJA					
Santa Lucia				PROEJA	PROEJA						EJA	EJA	EJA		
São Vitor		PROEJA	PROEJA	PROEJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Senador Teotônio Vilella					EJA	EJA				EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Vereador Marcial Pisoni							EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA			
Total	1	2	3	5	18	18	17	19	17	19	19	19	18	18	17

Fonte: Stecanela (2015, p. 134).