



ADRIANA ALVES FERNANDES VICENTINI

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES-FORMADORES NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LUGARES REINVENTADOS EM
COMUNHÃO**

CAMPINAS

2012



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANA ALVES FERNANDES VICENTINI

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES-FORMADORES NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LUGARES REINVENTADOS EM
COMUNHÃO**

Orientador (a): Ana Maria Falcão de Aragão

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA ADRIANA ALVES
FERNANDES VICENTINI E ORIENTADA PELA PROFA.
DRA. ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO

CAMPINAS

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

V662n	<p>Vicentini, Adriana Alves Fernandes, 1978- Narrativas autobiográficas de professores-formadores na educação de jovens e adultos: lugares reinventados em comunhão / Adriana Alves Fernandes Vicentini. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Ana Maria Falcão de Aragão. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Desenvolvimento profissional. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Formação de professores. 4. Formação. 5. Escolas. I. Aragão, Ana Maria Falcão de, 1959- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>12-177/BFE</p>
-------	---

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Teacher-trainer's autobiographical narratives in adults and young education: reinvented places in communion

Palavras-chave em inglês:

Professional development
Adults and Young Education
Teacher training
Formation
Schools

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ana Maria Falcão de Aragão (Orientador)
Francisco Evangelista
Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Guilherme do Val Toletto Prado
Vera Lúcia Sabongi de Rossi
Renata Barrichelo Cunha

Data da defesa: 30-10-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: profa.adriana@hotmail.com

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES-
FORMADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
LUGARES REINVENTADOS EM COMUNHÃO**

AUTORA: Adriana Alves Fernandes Vicentini

ORIENTADOR: Ana Maria Falcão de Aragão

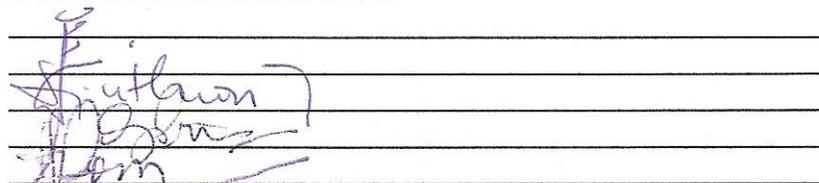
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Adriana Alves Fernandes Vicentini e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 30/10/2012

Assinatura Orientador



~~COMISSÃO JULGADORA:~~



“Assumo o outro em minha constituição”

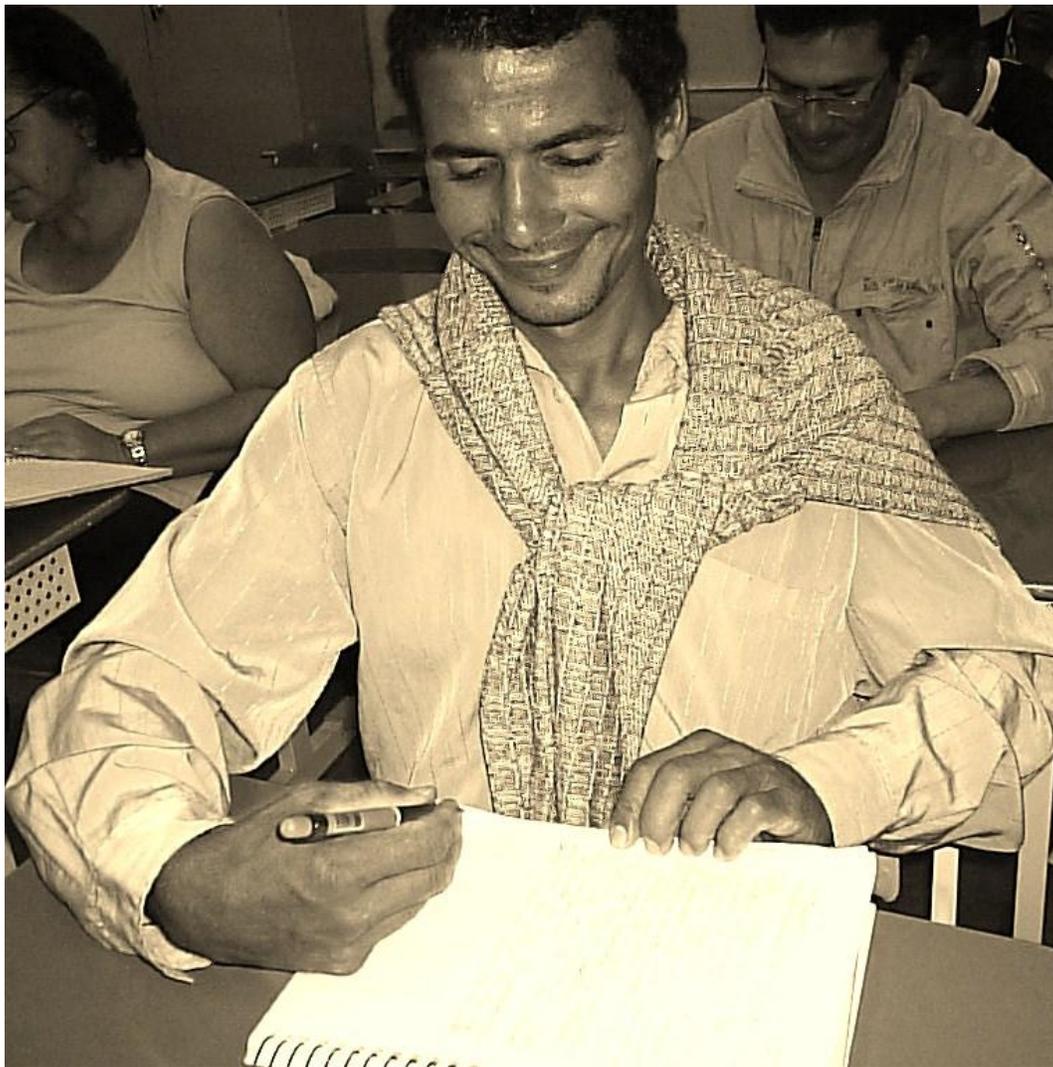
Guilherme do Val Toledo Prado

Dedico esse trabalho aos idosos com os quais aprendi o valor das histórias de vida.



Sala de Alfabetização de Idosos. Paulínia, 2009.

Lugar de Gratidão



Aluno da EJA, Paulínia, 2008.

Uma tese não se faz sozinho, ela é sempre resultado de muitas mãos, palavras e companhias. As minhas companhias me alteraram como gente. E, nessa escrita de gratidão, reconheço em cada uma das pessoas que seguem as marcas que me deixaram.

Meu agradecimento é imenso e atemporal a todos que participaram da minha vida, nessa trajetória tão intensa. Agradecer é uma palavra que lembra estar junto, mais do que estar por perto, algo que se produz no compartilhar. Por isso, sou grata,

À sempre querida Ana, pessoa a quem não haverá nunca um jeito de expressar minha gratidão porque esta é tão imensa, que não há jeito de dizer, Mas sou grata por acreditar em mim, desde o primeiro dia em que me viu na entrevista do processo seletivo ao Mestrado. De lá pra cá, sou outra pessoa e isso tem muito a ver com Ana. Com ela aprendi muito mais do que ser pesquisadora: me refinei como pessoa a partir de sua presença em minha vida. Obrigada, querida Ana. Eu a amo.

Ao Guilherme, pessoa que expressa humanidade em seu modo de ser. É muito querido porque me ensinou a coerência entre o que se diz e o que se é. Vejo-o como um modelo de aprendizagem humana. Por isso e pelo carinho, meu muito obrigada.

À professora Silvia Rocha, por compartilhar suas contribuições com essa pesquisa, minha sempre gratidão.

Ao professor Francisco Evangelista, por comungar uma amizade que me causa muitos momentos de aprendizados e alegrias e pela disposição em potencializar essa investigação, muito obrigada.

À Professora Vera De Rossi, por ser uma referência em aprendizagens sobre Projeto Político-Pedagógico, sobretudo, pelo compromisso que me ensinou com minhas ações. Obrigada!

Ao professor Rui Canário, por me acolher no estágio de Doutorado Sanduíche em Portugal, na Universidade de Lisboa.

Ao professor Antonio Nóvoa, por provocar meus pensamentos e inspirar-me em princípios fundamentais nesse trabalho de pesquisa. Certamente, modificou meu modo de enxergar o pesquisador.

À professora Idália Sá-Chaves, por me ensinar o zelo com a investigação e principalmente com a pessoa que a produz.

Ao professor Jorge Larrosa, por potencializar meu pensamento sobre a experiência e por propiciar vivê-la, mesmo que por algumas horas de conversa.

À professora Renata Cunha, pela amizade e colaborações com esta investigação. Muito obrigada!

À professora Corinta Geraldi, pela disposição em dialogar com este trabalho de pesquisa, meus agradecimentos.

À professora Adriana Varani, por contribuir com minha formação desde o cursar do Magistério.

Ao querido Clau, motivo de conforto e de amor em todos os tempos e espaços. Minha sorte.

À minha querida família, mãe Lourdes, pai Carrilho, irmãs Deborah e Janaina, por todos os recomeços em minha vida.

À querida sobrinha Sofia, minha fofura.

Às minhas queridas sobrinhas Ana Clara e Ana Beatriz pelas brincadeiras e momentos de carinho.

Ao querido Adriano, por me ensinar o significado de recomeço. Por representar força e alegrias na vida.

Ao querido Ronaldo, amizade e alegrias sempre. Amigo que parece irmão.

À Jacqueline Cabrerizo, pelas lições de sinceridade e compromisso social. Amiga que parece irmã.

À Natalina, companheira de luta em tantos espaços que compartilhamos. Parceiras sempre.

À amiga Claudia Ferreira (querida parceira) e Fábio Guerra, que me acolheram em momentos em que estava em Portugal e por representarem, para mim, calma e esclarecimento diante da vida, vou ser sempre grata pelo carinho.

Às amigas Rosaura Soligo e Adriana Pierini, que me ajudaram a perceber que as temáticas dessa investigação estão em minha, nossa vida, meu intenso agradecimento. Obrigada por fazer tão bem para minha formação! Quero-as sempre por perto!

À todos os queridos amigos do GEPEC, em especial, Liana Seródio, Patrícia Infanger, Paula Saretta e Tamara Lopretti, sou grata pelos momentos de alegrias e aprendizagens.

À Inês, Nadeje e Carmem, companheiras dessa pesquisa, e de tantas outras parcerias. Muito mais que parceiras, amigas. Obrigada.

À Cássia e Neuza, gestoras da escola onde leciono em Paulínia, obrigada por compreenderem e apoiarem a intensidade de tudo que vivi nesses últimos anos. Com certeza, muito contribuíram nas condições de estudo desta tese. Sou muito grata.

À amiga de infância, Flora, por representar um vínculo importante com meu desejo de estudo.

A todos os professores que passaram por minha vida e que, de certa forma, me fizeram professora.

A todos os alunos que passaram por minha vida e que me provocaram a ser uma professora melhor.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio a esta pesquisa, possibilitando a realização de estágio na Universidade de Lisboa, em Portugal.

Enfim, sou imensamente grata por todas as situações vividas neste processo de investigação. Certamente, ele me marcou como pessoa. Minha gratidão é, sem dúvida, muito sincera...

e que ninguém a tente complicar
Porque metade de mim é amor,
e a outra metade...
também

Ferreira Gullar

Resumo

Este trabalho circunscreve-se no desenvolvimento profissional de professores-formadores, focalizando o processo de constituição destes que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa teve como objetivo conhecer os eixos norteadores do processo de desenvolvimento profissional dos professores-formadores na EJA. Como fonte de produção de dados, são narradas as experiências de três professoras-formadoras, que contam seus marcos pessoais e profissionais em entrevistas autobiográficas e em um grupo de estudo, criado por elas com o intuito inicial de discutir seus trabalhos. Os encontros, com periodicidade não regular e com duração de 02 horas aproximadamente, foram registrados através da escrita de relatos produzidos pelas participantes de modo alternado. Já as entrevistas autobiográficas, foram audiogravadas e transcritas. Ambos os dados foram analisados sob a luz do fundamento do Paradigma Indiciário. Nesse sentido, os eixos de análise indiciados por esta investigação (trabalhar com e contra a experiência, refinamento da pessoa como humana, o tato pedagógico como dispositivo regulador da atitude profissional e a multiplicidade de lugares como propulsora da mobilidade na formação) contribuíram para a compreensão do desenvolvimento profissional do professor-formador em EJA.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, Educação de Jovens e Adultos, professor-formador, formação, escola.

Abstract

This study is about the professional development of teachers-trainers, focusing the process of constitution of these professionals that work in young people and adults education. The study was intended to understand the guiding principles of the process of professional development for teachers-trainers in young people and adults education. As a source of data production, is narrated the experience of three teachers-trainers, who share their personal and professional landmarks in autobiographical interviews and in a study group, created by the participants intending, initially, to discuss their work. The meetings with no regular periodicity, lasting 02 hours each one, approximately, were recorded through written reports produced by the participants, alternately. But the autobiographical interviews were audio recorded and transcribed. Both data were analyzed based upon the foundation of Evidential Paradigm. In this direction, the analysis indicted for this research (working with and against the experience, refinement of the person as a human being, the pedagogical tact as device regulator to the professional attitude and the multiplicity of places as motivating mobility training) contributed to the understanding of the professional development of the teacher-trainer in young people and adults education.

Keywords: professional development, Adults and Young Education, teacher-trainer, formation, school.

SUMÁRIO

Um lugar possível de começo.....	01
Capítulo 1: Lugares de passagem e de formação.....	05
Lugar I: Memória e docência.....	07
Lugar II: A historicidade da professora-formadora.....	23
Capítulo 2: Lugar de formação como lugar de investigação: Delineamentos sobre a EJA.....	29
Delineamentos iniciais.....	31
Pressupostos	32
Diálogos sobre a constituição da história da EJA.....	41
Cenários educacionais da EJA no Brasil.....	46
O desenvolvimento profissional docente em EJA.....	52
Capítulo 3: Lugares em construção: interlocuções sobre o desenvolvimento profissional docente do professor-formador.....	61
A formação centrada na escola.....	67
Sobre os Centros de Formação de Professores.....	72
Capítulo 4: Lugares autobiográficos, lugares de Produção.....	77
Sobre a autobiografia.....	79
As raízes da escrita autobiográfica.....	82
A pesquisa autobiográfica no campo educacional.....	85
A Entrevista Autobiográfica.....	88
A história do nosso grupo.....	91
Sobre o problema de pesquisa e o objetivo desse processo investigativo.....	125
Capítulo 5: Entrevistas autobiográficas como lugar de historicidade dos sujeitos.....	127
Da entrevista com Inês.....	132

Da entrevista com Carmem.....	141
Da entrevista com Nadeje.....	148
Capítulo 6: A multiplicidade de lugares como lugar aprendente.....	161
Um lugar provocativo...carta ao Guilherme.....	164
Resposta ao Guilherme? Ensaios possíveis e provisórios.....	166
Trabalhar com e contra a experiência.....	169
Refinamento da pessoa como humana.....	170
O tato pedagógico como dispositivo regulador da atitude profissional.....	171
A multiplicidade de lugares como propulsora da mobilidade na formação.....	172
Implicações das narrativas reveladas.....	175
O que tenho a dizer aos professores da EJA?.....	175
O que tenho a dizer aos alunos da EJA?.....	177
O que tenho a dizer aos professores-formadores da EJA?.....	178
O que eu tenho a dizer aos investigadores que se preocupam com a temática da EJA?.....	179
A guisa de conclusão: lugares tocados por comunhão.....	180
Referências.....	187
Anexos.....	205

Produção do sujeito

Narração do sim

Como o dizer do não

Sentimento que compromete

É insistência desmedida

Eu persisto o comum

Observo a singeleza

Arrisco o parecido trivial

Eu exercito a chamada

Das palavras

Vou driblar a soberania do eu

Chamo a escritura

Chama das palavras

É minha voz autobiográfica inacabada

Desesperada e suspensa

Eu tenho muitas rasuras

Vicentini (2008)

Um lugar possível de começo

Um lugar possível de começo refere-se, primeiramente, ao lugar de onde se posiciona este trabalho de pesquisa, ou seja, como esta é, aqui, entendida, bem como, a autora desta investigação se posiciona neste trajeto que a constituiu.

Posteriormente, narrarei o modo de organização destes escritos como forma de apresentá-los ao leitor, para que este encontre suas escolhas no que se refere aos tantos jeitos de se entrar neste texto.

Sobre o posicionamento desta investigação, é fundamental ressaltar que se tratam de escritos propositivos ao dialogismo, num exercício de busca por produção de conhecimento, sem desconsiderar as tantas e diversas vozes que o compõem: leituras, imagens, vozes da pesquisadora, dos participantes dessa investigação, dos diversos leitores que se debruçaram em sua análise.

Portanto, trata-se de uma rigorosidade que se encontra presente na forma e no conteúdo deste texto, num movimento de enunciados que se caracterizam como analíticos por intermédio da compreensão de que pesquisa se constrói no diálogo investigativo com o vivido.

Em relação ao modo de organização deste trabalho, ressalto que a temática para a qual se volta é a formação de professores-formadores, tendo como objeto de estudo o processo de constituição da formação de professores-formadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

O interesse por essa temática de investigação surge a partir da minha trajetória de formação e de atuação como profissional da Educação. Trabalhei como professora-formadora durante sete anos na rede municipal de Educação de Hortolândia (São Paulo) e sete anos como professora alfabetizadora de Jovens e Adultos na rede municipal de Paulínia (São Paulo). Trata-se de uma vivência em dois segmentos indissociáveis e muito significativos em minha trajetória: a formação de professores e o exercício da docência.

Assim, para a contextura desse texto, utilizo imagens de mãos, principalmente as de meus alunos, os quais fotografei em diferentes momentos nestes anos como professora. Ora capturei imagens em sala de aula, ora em espaços extra-classe. Encontrei nessas imagens um modo de expressão

metafórica, uma maneira de potencializar as palavras que estão presentes neste texto.

Contudo, a imagem de mãos ainda tem outro significado muito presente em minha docência, não somente na Educação de Jovens e Adultos, mas em toda minha trajetória profissional: a consideração e a valorização da história de vida do educando como modo de respeitá-lo em sua singularidade e como forma de alavancar meu trabalho como professora na busca pela aprendizagem dos estudantes. As mãos retratam parte de suas histórias, seus desejos pelo conhecimento. Revelam a memória do trabalho cotidiano. O registro da memória no corpo.

Muitas vezes, vi-me segurando a mão de alunos para auxiliá-los no traçar de uma letra, em especial, quando tinham dificuldades para delinear a letra, não porque acreditava que eles não conseguiriam, mas principalmente para que se sentissem acolhidos em um lugar estranho a si mesmos, a escola. Muitas vezes, vi mãos bastante machucadas pelo trabalho braçal e que mal conseguiam segurar o lápis. Mãos ressecadas pelo cimento, pelo sol, pelos produtos de limpeza... Mãos que estão na escola cotidianamente, tão comuns que acabam por parecer invisíveis. Mas não são. Elas escrevem, carregam a mochila, apontam o lápis, apertam a mão da professora desejando boa noite no final da aula, trabalham muito, descansam pouco, são mãos trabalhadoras.

Mãos que revelam um certo desejo de viver uma escola não vivida na infância, que carregam marcas esperançosas de histórias de vida de sujeitos persistentes e enamorados pelo aprender.

Cansadas.

Marginalizadas, e não por acaso.

Mãos que muito desejam ler e escrever.

Tenho poucas imagens em minha memória, de paisagens outras de mãos... mas, enfim, coincidência ou não, as mãos mais agredidas pela vida são as mais insistentes e determinadas no desejo de aprender, são mãos que renovam todos os dias o meu compromisso e afeto pela docência.

Daí, minha tentativa é ancorar esta pesquisa com o compromisso do significado dessas imagens, que representam uma aproximação cada vez mais intensa em minha docência: a insistência desmedida em provocar aprendizagens para e com os estudantes. Penso que a discussão sobre a formação de professores e professores-formadores também pode estar vinculada a esse princípio: a força que o aprendizado docente tem a favor do aprendizado discente.

Então,

Quais imagens¹ outras revelam a história da professora-formadora?



Uma outra imagem que revela a história desta professora-formadora é a figura acima. Selecionei um recorte fotográfico das mãos de minha irmã quando escreviam na terceira série, porque essa paisagem representa, para mim, algo importante em minha trajetória como pessoa, estudante e profissional: a presença da escrita.

É no contexto de interrogação que escrevo essa história, é na pergunta, na escuta sensível da memória que toco as palavras para que elas se aproximem do que eu desejo dizer. No começo, parece que as ideias não estão presentes e não há o que contar, porque tomar consciência do que se quer escrever parece uma imensidão quando se começa o trabalho com a escrita, mas eu sei que tenho muitas histórias, porque as vivi. Então quais contarei?

Ao escolher qual história contar, opto pelas minhas histórias como professora-formadora, entendendo que, ao dizê-las, muito falarei sobre minha

¹ Para narrar as histórias que minhas mãos revelam procurei selecionar imagens de mãos de pessoas importantes em minha vida, desde a infância até a vida adulta. Essa imagem, em especial, refere-se às mãos de minha irmã, Déborah.

vida. Sei também que narrarei minhas histórias com outras de profissionais com quem convivi, porque as histórias são entrelaçadas, nunca sozinhas, suspensas. Tenho como ponto de partida o horizonte de saber que, apesar de narrar histórias diferentes, em lugares diversos, alimento esperanças semelhantes.

Para que o leitor acompanhe meu modo de pensar na escritura desse texto, narro o jeito como pensei as próximas linhas das minhas memórias. Busco alguns lugares e imagens que instigam minha narrativa, sendo o próximo capítulo assim sistematizado:

- Lugar I: Memória e Docência
- Lugar II: A historicidade da professora-formadora

Assim, esses lugares são as temáticas que organizei para contar. São lugares de passagem e de produção: narrativas que dizem memórias, pensamentos...

Se procurar bem você acaba encontrando.

Não a explicação (duvidosa) da vida,

Mas a poesia (inexplicável) da vida.

(Carlos Drummond de Andrade, 1996).

Capítulo 1: Lugares de passagem e de formação



Mãos de minha tia Geni , carregando-me em seu colo.

Memória

(...)

As coisas tangíveis
Tornam-se insensíveis
À palma da mão.

Mas as coisas findas,
Muito mais que lindas,
Essas ficarão.

(Carlos Drummond de Andrade, 1996)

Lugar I: Memória e docência

Sou professora alfabetizadora desde meu ingresso no magistério, em 1998. Nesse ano lecionei com/para adultos e crianças e nos anos posteriores minha ação esteve voltada, quase que exclusivamente, para o mundo infantil. Só em 2004 retomei minha docência com/para os jovens e adultos e, desde então, minha atuação tem se pautado nesse campo.

Minha experiência como docente começou em 1998, na rede municipal de ensino de Hortolândia (São Paulo, Brasil). Vinda de uma família de classe social baixa, como muitos brasileiros, sempre estudei em escolas públicas. Estudei os primeiros oito anos em uma única escola, num bairro que, inicialmente, não tinha asfalto. Acho que na época a escola era a construção mais bonita e estruturada do lugar. Eu gostava de pisar em seu chão de cimento queimado sempre limpo, gostava também de pentear os cabelos, vestir o uniforme, tênis “conga” azul e branco, calça jeans e camiseta branca... Era um ritual. Sempre gostei da escola, um amor que eu não sei dizer de onde vem, quiçá porque ela significava esperança e amizade, mas, pensando bem, talvez fosse porque ela representava aprendizado. Eu sempre tive vontade de aprender, não somente o que era ensinado na escola, mas, sobretudo, aprender qualquer coisa, pois valorizo a descoberta. Então, hoje, quando olho para meus alunos, especialmente os estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, tenho a impressão de vê-los sentir o mesmo desejo pelo aprender.

Mas, quando criança, nos primeiros anos da escola básica, passei por muitas greves de professores. Lembro de uma que durou três meses, fazendo-me assim, estudar em casa ou no quintal, brincando de escolinha ora sozinha, ora com minhas irmãs e/ou outras crianças.

Minha mãe, junto com outras, reclamava de tanto tempo sem aula, pouco conversava sobre o significado da greve, o motivo que a ocasionara, não questionava sobre as condições de trabalho dos professores, os argumentos das pessoas giravam em torno do fato de não haver aula para os seus filhos. Nesse contexto, eu sentia muita falta da escola porque gostava de estudar, fazia as

lições todos os dias, era aluna aplicada. Contava os anos e sempre projetava minha vida no desejo de planejar as possibilidades de ser humano que poderia me tornar. Havia muitas opções: poderia ser professora, médica e até atriz, como muitas meninas desejam ser, na infância.

Eu enamorava meus cadernos, comumente admirava o ato de ler e não era raro encontrar livros em minhas mãos. Hoje, compreendo a força da auto implicação do sujeito em sua própria história de vida. Minha educação, na escola pública nos anos iniciais deixou a desejar, contudo, a greve só aconteceu no espaço físico da escola, nunca em meus estudos.

Meus pais pouco frequentaram a escola, minha mãe não era “das letras” como comumente dizem meus alunos, ela as conheceu com minha ajuda quando eu chegava da escola. Mas, isso não implicava desvalorizar o conhecimento, que era constante motivo de preocupação em casa: com o capricho do material escolar, com o horário de chegada e saída das aulas e, principalmente, com a valorização da leitura. Eu lia muito tudo o que via pela frente: livros infantis, folhetos, Bíblia, livro didático...emprestava de amigos, outros buscava na escola, mas o mais especial, que ficou em minha memória foi *Reinações de Narzinho* de Monteiro Lobato, porque foi o primeiro livro que ganhei de meu pai. Um presente que representou, para além de um carinho, uma possibilidade de admirar as letras.

Já na adolescência rememoro as músicas que eu gostava: bandas como Legião Urbana, Engenheiros do Hawai, Capital Inicial... Interessavam-me as letras das canções que falavam dos modos de interpretar o mundo. Eu cantava e pensava muito nas diferentes maneiras de compreender o texto da música, pensava nas ideias do compositor e imaginava outras possibilidades de entendimentos. Penso que a leitura e a música ajudaram a compor minha criticidade, um desejo por transformação de minha condição econômica, com poucos recursos para ter direito ao que todo ser humano deve ter, como, aprender um idioma estrangeiro, viajar, adquirir os livros que deseja, estudar.

Entendo, assim, que as minhas mãos sempre estiveram acordadas com a escola e com o desejo de ser professora, em especial com a escola pública e com

a docência. Compreendo hoje que a docência não foi, para mim, uma opção casual, foi uma decisão consciente, uma profissão que eu muito almejava ser diferente, em uma sociedade mais justa e igualitária.

Minha história também sempre esteve muito ligada ao percurso histórico da cidade onde moro. Fui morar em Hortolândia ainda muito criança, quando era um distrito de Sumaré; mas com o decorrer do tempo emancipou-se, sendo atualmente considerada um município novo.

Para se ter uma idéia, em 1998, ano que ingressei na rede municipal de ensino, a cidade tinha apenas sete anos de vida, pois tinha recém passado pelo processo de emancipação. Assim, a rede municipal de educação também era nova e por isso, estávamos nos estruturando e projetando muitas ações, inclusive voltadas à formação continuada docente. Era o início de uma cidade e de uma rede municipal de ensino.

Contudo, apesar de viver intensamente os três primeiros anos de docência atuando nos segmentos da educação infantil, fundamental, inclusive na EJA, no quarto ano de experiência docente (2001) me afastei da sala de aula para trabalhar na Oficina Técnico-Pedagógica, um espaço que fora criado na rede municipal de ensino de Hortolândia para desenvolver atividades com a formação continuada docente.

Minha experiência como professora era muito recente e com formação de professores era mais ainda. Recém-formada, estava iniciando a carreira. Mas sempre busquei parcerias de trabalho: nos primeiros anos de atuação como professora, encontrei um professor e amigo, Ronaldo, com quem eu compartilhava e tecia o planejamento cotidiano de sala de aula. Era uma atividade de aprendizado, pois selecionávamos os conteúdos, as atividades, os textos que seriam trabalhados, cada detalhe. Aprendi a ser professora assim, no trabalho de parceria, também conversando com outras professoras, observando o modo como trabalhavam determinada atividade e/ou conteúdo, retomando e pesquisando músicas, poemas, textos outros para além do livro didático, lembrando de estratégias que vivera em situações como estudante nos bancos escolares e também no curso de magistério.

Algo interessante que aprendi logo nos primeiros anos, conversando com o Ronaldo, foi a importância de divulgarmos nosso trabalho. Naquela ocasião nosso interesse era publicar em um jornal local, não existia ainda o movimento de escrever sobre nosso fazer. Interessávamos apenas em registrar parte do nosso trabalho: o planejamento e pequenas frases que eu redigia em meu caderno de anotações ou caderno piloto, que era solicitado pela coordenadora pedagógica para acompanhar as atividades em sala de aula.

Entretanto, aprendi a lição de escrever sobre meu fazer pedagógico depois que comecei a atuar na formação continuada docente, na Oficina Técnico-Pedagógica, pois meu interesse era entender como se dava o processo de formação do professor. Comecei a estudar, pesquisar sobre tal temática e, assim, fui compreendendo a importância do registro como forma de potencializar a reflexão sobre a ação docente, um aspecto formativo na trajetória do professor. Mas, como professora, pouco registrava e publicava meu fazer e meus aprendizados.

Converso, então, com minha memória com o intuito de lembrar os meus primeiros tempos como professora-formadora. Procurei textos que escrevi na época, e todos falam do processo formativo dos professores-formadores. O trecho que segue é de 2004 e, apesar de ser uma escrita não socializada no grupo de professores-formadores, foi um texto que escrevi porque estava cursando uma disciplina em meu mestrado. Essa informação revela o quanto as escritas de professores-formadores necessitam ser reveladas:

Os formadores de professores têm construído, cotidianamente, uma prática baseada na reflexão e ações colaborativas que permitam alinhar discurso/prática/estudo. Trata-se de algo difícil de realizar, uma vez que, mesmo estabelecendo objetivos comuns e tendo clareza das estratégias necessárias para atingi-los, não conseguimos acompanhar (como almejamos) o trabalho desenvolvido pelos professores.

Primeiro, porque a rede municipal possui um número de professores desproporcional em relação à quantidade de formadores necessários para atender as escolas. Segundo, porque os formadores têm sentido a importância de buscar parcerias com a Universidade, no sentido de consolidar e melhor direcionar/fundamentar a proposta de formação continuada de professores em tal município.

Entretanto, a equipe da Oficina, como já foi mencionado, tem “rascunhado” ações voltadas à reflexão/colaboração e, diante disso, sinto angústias ao trocar vivências com os demais coordenadores e penso que também o sintam, pois sabemos que se trata de um processo que não é instantâneo, requer medidas/mudanças também internas em relação aos professores, bem como, necessita de ações administrativas que permitam “construir” espaços para que as reflexões aconteçam. Além disso, nesse processo todo, também enquanto coordenadora pedagógica, faz-se necessário que eu me (re) construa a todo o momento.

Esse registro revela, dentre muitos aspectos, uma preocupação bem recorrente naquele momento, isto é, a necessidade de estruturar um trabalho de modo sistemático e organizado em relação à formação de professores na rede municipal de ensino.

Havia uma iniciativa e uma vontade política por parte da Secretaria de Educação de propiciar a construção de um trabalho voltado à formação continuada docente. Aspecto que considero muito relevante, visto que hoje, dedicando-me quase exclusivamente à docência e ao Doutorado, percebo o quanto é importante trabalhar em uma rede de ensino em que haja grupos de estudos sobre diferentes temáticas, cursos diversos, palestras, atividades culturais, além de um trabalho de formação centrada na escola. Compreendo que é uma forma de construir uma rede de apoio e compreensão do trabalho docente.

Mas, me lembro da primeira reunião que realizamos, em 2001, com o objetivo de iniciar um trabalho com projetos na rede municipal. Era um grupo de professores, psicólogos, assistente social, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo, todos com dúvidas, sem saber exatamente o que fazer. Só sabíamos que nosso trabalho estaria direcionado à formação continuada de professores, porém não imaginávamos como iríamos construí-lo. Um jeito era começar a conversar e construir uma proposta de ação.

Naquele momento, uma equipe de professores se afastara de suas classes para desenvolver trabalhos com a formação de professores. Eram chefiados por uma professora da rede também, Leila, uma profissional que muito me ensinou sobre a natureza do trabalho com a formação docente. Meu papel não era claro. O que iria fazer? Conversar com os professores? Qual seria minha contribuição? Fui

aprendendo, nas reuniões que a Leila coordenava com o grupo de professores-formadores (os cursos, as estratégias, o registro do nosso trabalho, a socialização desse fazer com as outras chefias da Secretaria de Educação) e, então, fui compreendendo que meu campo de atuação era muito maior que a sala de aula: era a rede municipal de ensino.

O trabalho era planejado e discutido com a Leila e também compartilhado com outros professores-formadores, havia uma coordenação do trabalho destes profissionais. O papel desenvolvido por ela foi fundamental, porque sistematizava o trabalho do grupo, era uma ação coletiva que promovia a visualização dos nossos objetivos enquanto equipe de trabalho, o que foi essencial em minha trajetória como professora-formadora. Naquele momento, iniciara o delineamento de um processo que poderia culminar em um projeto de formação continuada para/com/na rede de ensino.

Na verdade, a Oficina se chamava Técnico-Pedagógica porque tinha duas equipes: uma técnica e uma pedagógica. A primeira era formada por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional e assistente social. Já, a segunda era formada por professores afastados de suas classes e nomeados como Coordenadores Pedagógicos.

No ano de 2001, fomos aos poucos desenvolvendo trabalhos com a formação continuada docente e a rede municipal de ensino implantou o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) um curso que totalizava 180 horas de formação com todos os professores e gestores das escolas. Paralelamente a esse trabalho, desenvolvíamos diversos projetos de diferentes naturezas, para que os professores pudessem explorar as temáticas em classe e outros projetos em que a criança deveria frequentar a escola em horário oposto ao que ela estudava, pois nossa intenção era, aos poucos, implantar ensino integral, possibilitando mais horas de atividades dentro da escola, favorecendo principalmente os bairros mais pobres, onde as crianças não tinham outra atividade que não fosse a unidade escolar. Ainda não existia um estudo sobre como seria esse ensino integral, mas a intenção da Secretaria de Educação era

umentar a quantidade de verbas, bem como, articular ações políticas para que o projeto crescesse.

Havia projetos educacionais com diversas temáticas: meio ambiente, xadrez, brinquedoteca, leitura, teatro etc. Os professores de tais projetos eram chamados de professores multiplicadores, e “recebiam” (e na época o termo mais adequado era esse mesmo: eles recebiam) formação na Oficina Técnico-Pedagógica e desenvolviam as ações nas unidades escolares da rede municipal. Visitávamos as escolas, mas não com a intenção de desenvolver ações sistemáticas com aquele corpo docente, extraindo daquela realidade sua real necessidade; nossa intenção era, basicamente, verificar o andamento do projeto, adotando uma ou outra consideração indicada pela escola.

Para além de um olhar saudosista, hoje avalio esse trabalho com olhos diferentes daqueles com que eu olhava. Entendo que a nossa lógica era tutelar ou, melhor dizendo, trabalhávamos com a lógica da tutela (Barroso e Canário, 1999), isto é, uma lógica que centralizava as ações de formação na Oficina Técnico-Pedagógica, todas as orientações eram homogêneas e se destinavam a todas as unidades escolares, por isso acreditávamos que os professores multiplicadores deveriam “receber” formação na Oficina Técnico-Pedagógica. Entretanto, entendo também que essa lógica era pautada no nosso modo iniciante de lidar com a formação continuada numa rede educacional tão nova e, além disso, com alguns profissionais que estavam começando seus estudos sobre formação.

Com o tempo, as parcerias com a universidade, especialmente com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), foram se construindo através de convênios diversos. Muitos professores que, até então, tinham somente o Magistério como habilitação para lecionar ingressaram no Programa Especial de Formação de Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental (PROESF²). A então chamada Oficina Técnico-Pedagógica ampliou

² O PROESF é um programa especial, conforme legislação específica (deliberações CEE 08/2000, CEE 13/2001), que se caracteriza, simultaneamente, como formação inicial e continuada, uma vez que os seus alunos diretamente vivenciam a prática docente e já contam com uma formação específica no magistério de nível médio. O objetivo geral é o de formar os professores em licenciatura plena de Pedagogia. (SOLIGO, A. F.; PEREIRA, E. M. de A.; LEITE, S. A. da S., 2006, p.51).

significativamente o seu espaço físico, tornando-se, assim, o Centro de Formação dos Profissionais em Educação Paulo Freire. O número de profissionais da rede foi aumentando consideravelmente com as contratações via concurso público, já que a população da cidade também aumentava e, então, fazia-se necessário construir mais escolas.

O Centro de Formação incorporou uma prática já existente na Oficina Técnico-Pedagógica: os encontros de formação diversos: reuniões com equipe gestora das unidades escolares, local de cursos, palestras, oficinas direcionadas não somente aos docentes, mas também aos recreacionistas³. Ainda sendo um espaço importante de conquista da formação continuada docente, não se configurava como forma de agregar redes de escolas para possibilitar o diálogo de formação entre elas, não havia também projetos direcionados à formação centrada na escola. O responsável pela formação na unidade escolar era o Coordenador-Pedagógico, que realizava reuniões semanais administrativas e de formação no Centro de Formação. Contudo, ainda vejo o referido processo de construção do Centro de Formação de maneira importante, porque foi um começo, uma forma de alavancar um trabalho.

Concomitantemente eu atuava como Coordenadora- Pedagógica no Centro de Formação e, em 2004, ingressei como professora da EJA na rede municipal de Paulínia, cidade próxima à Hortolândia. Trabalhava, portanto, nas duas redes municipais. Durante o dia com a formação docente e, à noite, como professora alfabetizadora da EJA. Ambos os papéis foram me constituindo como professora-formadora.

Como tal vivi lugares de professora e, no lugar de professora, vivi lugares de professora-formadora, lugares de aprendizagem, que foram múltiplos, eu sei, mas foi principalmente na relação entre/com eles que minha formação aconteceu.

No lugar de professora da EJA, buscava formas de seduzir e possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos, uma aprendizagem que favorecesse, num primeiro momento, alguma alteração em seu cotidiano, como por exemplo,

³ Profissionais responsáveis pela educação das crianças na faixa etária de 04 meses a 03 anos que estão nas creches municipais.

entender documentos do dia-a-dia (extrato bancário, cheque, boletos de pagamento, código do consumidor etc), penso que a aprendizagem deve estar voltada também ao diálogo, à criticidade e à leitura do mundo, como bem nos ressalta Paulo Freire em muitos escritos como, por exemplo, Freire (1992) e (1996). Como professora, exercito cotidianamente o planejar de uma aula interessante para os alunos, uma aula que objetiva instigar a curiosidade, o desafio, enfim, o aprendizado, por intermédio de um caminho que seja significativo para o educando.

Minha ação como professora-formadora não foi diferente, ela era fundamentada na necessidade de se construir um projeto de formação continuada na rede, um trabalho que não fosse desconectado de um exercício de reflexão sobre/do/no fazer pedagógico, fundamentado teoricamente.

Penso que exercitar ambos os lugares favorecia enxergar a concretude de cada um deles: seus entraves, seu cotidiano, sua beleza, enfim, suas inteirezas. Meu desejo não era esquecer ou me distanciar, do lugar de professora-formadora, do que vive uma professora e vice-versa. Foram atuações que potencializaram minha formação.

Essas escritas revelam minhas algumas aprendizagens no campo da docência, mas também se faz necessário contar sobre minha formação inicial e lugares outros. Começo, assim, narrando sobre o magistério.

Histórias tocadas por comunhão: lugares de aprendizagem



Imagem de minhas mãos, no carrinho de bebê com seis meses.

Para escrever sobre minhas aprendizagens “para ser professora”, ou seja, sobre minha formação acadêmica busco uma imagem das minhas mãos com seis meses de idade, porque quando começo falando do magistério, algo me causa saudade, que lembra delicadeza, começo, boniteza. Essa imagem significa isso para mim: algo que eu quero muito contar porque foi significativo, foi um marco.

O CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) foi o começo de minha formação como professora. Antes, havia um desejo de professora, um começo apenas. Foi uma formação que deixou algumas marcas: o desejo e o apreço pela pesquisa, pela vontade de conhecer mais sobre arte, pela leitura como forma de estudo e também como meio de entender o mundo. Fundamentais marcas em minha vida. Os professores que lecionavam no CEFAM fizeram uma diferença em minha vida: Aimar, Zezé, Suzelei, Nelsina, Delza, Luís Henrique, Carmem, Adriana Varani, Roberta, Camila, Izalto, Luzia, Eliana, Ronaldo, Maria Tereza, Carlito, João Luis, Zé Antônio, Tereza Soler, Clotilde (que infelizmente não está mais, fisicamente, entre nós), Osvaldo e Lílian, todos essenciais no meu aprendizado, tanto na relação com os conteúdos que aprendi, quanto ao respeito dos modos de ser professor, pois foram (e são) modelos profissionais de atuação na docência.

Eu estudava lá em período integral. O CEFAM me deixou saudades. Saudades das diversas atividades de estudo que desenvolvíamos em grupo, das conversas no final da tarde, das assembléias de alunos para resolver questões do grêmio estudantil, dos desdobramentos de nossas ações quando se tratava do atraso da bolsa que recebíamos (passeatas, assembléias, etc.), da mesa do corredor sobre a qual todos os dias havia jornal para ler, do sabor dos salgados da “cantina do Gilberto”, do cheiro do refeitório na hora do almoço, das conversas dos alunos, das muitas aulas interessantes.

A memória do CEFAM representa, pra mim, um sentimento de algo bom, desses que gostamos muito de sentir, que somente o fato de lembrarmos já nos causa alegria. A memória de algo leve, não algo que está temporariamente em mim, mas que faz parte do meu ser, uma memória acordada com sentimentos que

desejo sentir sempre, sentimento de bem querer, enfim, uma memória tão boa como se fosse:

Ver o mar
Descansar
Cheiro de férias
Sol sem compromisso
Vento devagar
Areia que faz massagem
Conversas sem pensar
Descalço
Horários para distrair
Lugares para ver
Dormir quando quiser
(Desmedida, Vicentini, 04/09/2008)

Após concluir o Magistério, em 1998, ingressei na docência no ano seguinte. Narro esse tempo de modo muito próximo com minha formação no CEFAM, porque foi o ano em que mais retomei meus cadernos do magistério, em que fui conversar com ex-professores sobre dúvidas de alunos, enfim, foi quando mais busquei subsídios em minha formação inicial.

Recém formada, comecei a lecionar, na ocasião, numa sala de aceleração, ou seja, uma sala que era chamada assim porque era frequentada por muitas crianças com defasagem idade/série. Isso também significava, muitas vezes, que era uma sala não escolhida por nenhum professor, mas eu, naquele momento, era uma das professoras mais novas da rede e, portanto, sem opção de escolha, vi aquele momento como um desafio ao meu trabalho iniciante como docente.

O primeiro ano de docência foi muito marcante, pois apesar de fazer inúmeros esforços para que as meninas e os meninos aprendessem, não consegui possibilitar a aprendizagem de todos os alunos, já que apenas parte (mas importante) da sala conseguiu se alfabetizar. No ano seguinte, foi um pouco mais tranquilo porque encontrei parceria de trabalho, com o Ronaldo, que também se formou no CEFAM e compartilhava comigo muitos ideais, como por exemplo, possibilitar aulas com didáticas para além do giz e da lousa, mas que possibilitassem situações desafiadoras e criativas com imagens, vídeos, leituras, dentre outras.

Com o passar do tempo, percebi que muitos professores gostariam de vivenciar espaços de formação na escola. Conhecer os modos de fazer dos pares,

para construir sua maneira singular de ser professor. Isso não era verbalizado nas reuniões pedagógicas pelos docentes, mas era algo que eu percebia de modo recorrente nas salas de professores, nas conversas dos corredores escolares e em espaços informais.

Já formada há alguns anos e cursando Pedagogia, sentia falta de um espaço que não fosse somente um local de troca de atividades, pois isso já acontecia através de pastas nas quais os professores colocavam as atividades que desenvolviam com as crianças, mas de momentos em que pudéssemos discutir a potencialidade de uma atividade, intervenção realizada e como poderíamos criar um conjunto de saberes que nos permitissem melhor entender o processo de ensino e de aprendizagem. Isso ainda não era o suficiente, eu desejava, também, que esses momentos não fossem somente baseados em nossas descobertas e dificuldades, mas que eles fossem espaços de estudo sobre tais temáticas, momentos também de chamada de outros profissionais atuantes em outras escolas e/ou instituições diversas como, por exemplo, a universidade. Enfim, que nós também pudéssemos pesquisar e produzir conhecimentos a partir da experiência vivida na docência. Eu também desejava, escrever sobre meu fazer e socializá-lo, divulgá-lo com o intuito de que tais conhecimentos fossem compartilhados com tantos outros profissionais.

Posso dizer que esses modos de olhar a docência foram totalmente influenciados pelo CEFAM e, mais tarde, por outros espaços de formação.

Assim, até então, meus principais lugares de aprendizagem eram: o CEFAM, a escola, a Oficina Técnico-Pedagógica e, mais tarde, o Centro de Formação. Entretanto, um outro lugar também se configurou como importante em meu processo formativo: meu ingresso no Mestrado, na UNICAMP e, em especial, no GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada), em 2004.

Meu ingresso na UNICAMP foi um outro marco, porque significou aprendizagens relacionadas à pesquisa, à escrita, à convivência com outras pessoas, à participação em eventos promovidos pela faculdade (palestras, seminários, fóruns...) e, também, à participação com apresentação em congressos tanto na UNICAMP quanto em lugares outros.

Nos corredores da universidade re-encontrei muitos professores do CEFAM e fiz amizades (Ana, Paula Saretta, Tamara, Adriana Pierini, Claudia Roberta, Andréia Bonbonati, Renata, Adriana Varani, Carla, Laura, Patrícia, Maristela, Ítala, Natalina, Inês, Guilherme, Rosaura Soligo, Vera De Rossi, Ângela Soligo, Liana) com pessoas que muito me ensinaram, para além dos estudos que realizamos: sensibilidade, atenção, zelo com minha profissão docente. Impossível ser a mesma Adriana depois do Mestrado. Ele significou um marco na minha vida pessoal e profissional. Entendi que meu ser/fazer como professora não se faz somente na sala de aula, mas, inclusive, nos diferentes contextos em que vivo. Compreendi a co-relação entre a profissão professora e a atuação como professora-formadora: um trabalho interligado, apesar de ser voltado para públicos diferentes, preservando as devidas peculiaridades.

Minhas aprendizagens no Mestrado favoreceram minha atuação como professora e, principalmente, como professora-formadora, porque pesquisei sobre formação docente e esse estudo influenciou significativamente minha concepção sobre a profissão de professora. Em 2001, por exemplo, quando comecei a atuar como professora-formadora, eu acreditava que era preciso visitar as escolas para acompanhar o desenvolvimento dos projetos. Com os aprendizados do Mestrado, aprendi que era preciso desenvolver ações de formação na/com/para a escola. Concepções muito diferentes de ação. Formas de posicionamento que constituem o GEPEC e que me formaram decisivamente.

O Mestrado também transformou minha relação com os professores da rede, bem como, com os professores-formadores com os quais eu trabalhava, pois buscava compartilhar tudo que aprendia: eu falava dos autores que lia, compartilhava as discussões das quais participava no grupo de pesquisa e nas disciplinas que cursava e, de certo modo, eu envolvia as demais pessoas que conviviam comigo. Estava afetada e afetava a todos.

Penso que outro ponto também importante foi a investigação do meu objeto de pesquisa (o trabalho coletivo). Estudá-lo possibilitou compreender a força de ações sistematizadas e de parcerias construídas coletivamente, entendi que há uma potencialidade que favorece no modo de nos enxergarmos como

profissionais e, inclusive, em nossas ações em sala de aula, seja de qual natureza for: as relações interpessoais, a didática e o espaço físico.

Mas, penso principalmente que me transformei como pessoa, porque retomei a necessidade e a vontade de aprender outra língua (um desejo desde a infância), aprendi a gostar de escrever, aprendi a valorizar os aprendizados de uma viagem, compreendi a potência da pesquisa para meu aprendizado como profissional da Educação, interessei-me mais por congressos, inclusive, para partilhar meu trabalho, através de comunicações, pôsteres, participação em mesas redondas etc.

Ao terminar o Mestrado (em 2006), desejava continuar meus estudos e um caminho um tanto comum para as todas as pessoas que o fazem é cursar o Doutorado, certo? Mas por quê? Isso ainda não era claro: eu sentia uma vontade que sempre sentira que é estudar, mas ainda não compreendia uma razão, uma motivação que possibilitasse entendimentos para ingressar no Doutorado. Por que ser professora doutora?

O que aconteceu com a professora?
Não consegue ficar sozinha
Na escola, onde está a pesquisa?
Na docência, onde está a escrita?
No pensamento, onde está a partilha?
O lugar da escola, sozinho, não responde
Algo aconteceu
A professora quer ser doutora
Por que assim?
Assim continua
Ser quem está na transformação
Porque a pesquisa, é isso que ela faz
O desejo de estudo
Perto do pensar e produzir coletivo
Seja na escola, na universidade
A professora não quer estar
Sozinha
Ela quer, ela quer
Ser professora
E a doutora?
Ela quer ser professora.
Uma sempre estudante
Professora.

(Porque ser professora doutora, Vicentini, 01/04/2007.)

Essa poesia que escrevi pensando no meu projeto de Doutorado representou um outro desejo que o Mestrado produziu em mim: o de atuar como docente no ensino superior. Essa experiência foi outro marco em meu processo formativo. Atuando no ensino superior, vivi uma outra dimensão da formação docente: a formação inicial. A natureza do trabalho é diferente: os conteúdos, as metodologias, os alunos. Tudo isso desencadeou um sentimento inexplicável, algo que me fez pensar sobre o experimentar das tantas dimensões da docência: na educação infantil, no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, na formação continuada e, também, na inicial. Atuar no ensino superior possibilitou visualizar as especificidades de tais dimensões, entender os diferentes campos de atuação na docência e perceber que, realmente, em toda minha vida, não haveria outra profissão que não fosse ser professora! Seja doutora, mestre ou não, ser professora é a minha profissão. Por isso, o trabalho com a formação inicial foi um marco, porque enxerguei nela formas de ensinar e aprender a ser professora, mesmo ainda e em muitos casos, quando não se atua como tal.

O ingresso no Doutorado representou, para mim, um trilhar de uma trajetória mais intensa no sentido de que, naquele momento, eu desejava “me aumentar” de tanto dialogar sobre os temas que envolviam a minha pesquisa. Em outras palavras, eu desejava experimentar todas as possibilidades de potencialização do pesquisar, entre elas realização do Doutorado Sanduíche.

Vivi essa experiência, na Universidade de Lisboa, sob o acolhimento e orientação do Professor Doutor Rui Fernando de Matos Saraiva Canário.

A experiência de estar em outro país.

O contato com diferentes concepções de investigação.

A produção de conhecimento a respeito da temática que estudo.

A estética do lugar.

Os museus.

Culturas.

Mundo outro, continente diferente.

Condição de estudo para produção de pesquisa diferente: vida de estudante.

António Nóvoa, Idália Sá-Chaves, Jorge Larrosa.

Professores outros.

Outras pessoas.

Leituras.

Pensar a pesquisa.

Escrever.

Problematizar o que pensava.

Dialogar e pensar por escrito.

...

...

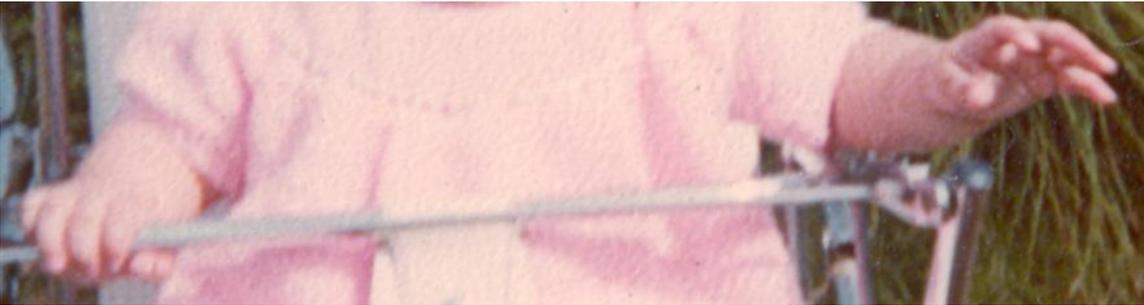
São acontecimentos que nos alteram como professores, investigadores e também como gente.

A experiência de estagiar em outro país desenvolveu, em mim, o aumento da minha sensibilização no modo de ver e de me relacionar com o mundo. Exercitei a alteridade, olhei-me como mais humana e, tudo isso, também afetou meu modo de conceber a pesquisa: entendi que o aprendizado dela se estende para outras dimensões da vida e o exercício que fazemos quando produzimos uma investigação (identificar, analisar, observar, relacionar, problematizar, sistematizar) constitui o pesquisador por inteiro.

De tudo penso que ficou um refinamento, como se fosse uma transformação que se reporta para o até então não visto, observa, analisa de um modo ainda não realizado, quer dizer, um jeito de entender e me posicionar no mundo como pessoa. Trata-se da dimensão pessoal e profissional, como fatores indissociáveis, portanto.

Mas, penso que é importante narrar mais detalhes de minha experiência como professora-formadora, visto que essas memórias me influenciaram de modo decisivo a continuar meus estudos e optar pela busca do Doutorado, além claro, de todas as influências das histórias narradas até aqui.

Lugar II: A historicidade da professora-formadora



A professora que fui e sou, os colegas professores-formadores (Ronaldo, Jacqueline Cabrerizo, Jacqueline Longuini, Sandra Urso, Inês Henrique, Natalina Farias, Juliana Motta, Nadeje Rocha, Carmem), o mundo da pesquisa, os filmes, as músicas, as conversas, os alunos, minha trajetória, formam minha historicidade. Desse modo, opto pela composição dessas imagens para iniciar a narrativa que trata de minhas experiências como professora-formadora já que acredito que as fotografias apresentadas configuram a idéia de tempo, de transformação, enfim, de história.

Penso que aprendi a ser professora-formadora sendo, vivendo os impasses e os desafios do fazer. Escolho por capturar um acontecimento importante em minha trajetória: no ano de 2006, fazia parte de uma equipe responsável pela formação dos Coordenadores-Pedagógicos, Vice-diretores e Diretores. Tais

encontros objetivavam, primordialmente, trabalhar com as demandas de formação de tais profissionais, mas, também, havia muitos questionamentos por parte deles quanto a aspectos burocráticos, que não conseguíamos responder. Questões sobre vida funcional dos professores, preenchimentos de documentos (dúvidas sobre folha de pagamento e preenchimento de relatórios diversos) enviados pelas diferentes chefias da Secretaria de Educação, eram assuntos que não respondíamos, uma vez que, restringíamos nosso trabalho aos aspectos de natureza pedagógica (construção do projeto político-pedagógico, estudos solicitados pelos gestores, etc) e nosso encaminhamento para solucionar essa problemática, era pedir para que eles buscassem os responsáveis de acordo com o assunto solicitado.

Em virtude disso, eu observava o desgaste daqueles gestores que gostariam de aproveitar o tempo em que estavam fora da escola para resolver todas as requisições a eles direcionadas. Entretanto, esse episódio recorrente também deflagrava outro ponto que representava nossa dificuldade como professores-formadores: trabalhar em parceria com os supervisores de ensino, estando articulados com as tomadas de decisões viabilizadas pelas chefias da Secretaria de Educação.

Durante meus sete anos como professora-formadora, nunca observei situações sistemáticas de trabalhos de parceria entre os professores-formadores e os supervisores de ensino. Vivi a experiência de trocas de governos, troca de secretários de educação e, mesmo assim, essa situação permaneceu. Naquela época, eu acreditava que isso se devia ao fato de não haver clareza em relação aos papéis desempenhados por esses profissionais, também pensava que havia muita disputa de poder entre ambos os grupos. Hoje, com um olhar mais estranho, distanciado porque não atuo mais como professora-formadora no Centro de Formação, acredito que tais fatores realmente existiam, contudo, entendo que nunca houve, por outro lado, chefias que articulassem o grupo da Secretaria de Educação como um todo.

Na verdade, sempre faltou um gestor da equipe da Secretaria de Educação, e não somente um gestor voltado à rede de ensino. Entendo que as pessoas que

trabalham na Secretaria também constituem uma equipe e, como tal se faz necessário a gestão da mesma, como nas unidades escolares. Ora se desejávamos que as escolas desenvolvessem um trabalho coletivo, construíssem seus projetos político-pedagógicos, se almejávamos que a unidade escolar construísse relações com a comunidade, também, de certo modo, deveríamos, como equipe da Secretaria de Educação construir nosso projeto, delinear as ações de trabalho coletivamente, sendo assim coerentes com todo o movimento que a rede de ensino estava vivenciando naquele momento.

Entretanto, é necessário dizer que havia algumas poucas iniciativas por parte de alguns Secretários de Educação com os quais trabalhei; porém, muitas ações não eram sistemáticas, eram pouco formativas e totalmente voltadas aos comunicados que deveriam ser encaminhados, enfim, eram questões burocráticas. Além disso, algumas dessas reuniões, especialmente as dos últimos anos que experienciei, também denotavam situações que acredito serem de infantilização do profissional da Educação. Por exemplo, rememoro uma reunião em que a chefia pediu para todos os profissionais saírem do prédio e darem um abraço simbólico no edifício e, logo em seguida, realizou uma dinâmica em que tínhamos de bater palma, fazer roda, imitar bichos, cantar músicas infantis: tudo isso acontecendo no exterior do edifício.

Esse episódio, em si mesmo, isto é, desconectado de um contexto formativo e situações similares parecem-me algo que, na EJA, temos também discutido muito que é a infantilização do aluno. Dinâmicas, situações diversas em que os profissionais são tratados como crianças: as linguagens direcionadas a eles são sempre no diminutivo (menininha, fofinha, trabalhinho) e as estratégias de trabalho sempre envolvem histórias infantis com fundo moralizante (narrativa de uma história de cunho infantil e, ao final, pede-se que eles apontem a moral, enfatizando comportamentos tidos como ideais). Isso não quer dizer que desacredito da potencialidade de uma narrativa infantil, ou mesmo em um gesto ou palavra de carinho. Ao contrário, penso que isso é relevante nas relações de trabalho, mas o que estou desvelando é a possibilidade de olhar para os profissionais da Educação, no caso aqui o professor-formador, como adulto que

ele é: desenvolver atividades de trabalho conversando sobre os avanços, sucessos, dificuldades, no caso de utilizar a narrativa de uma história, poderia conversar com o grupo sobre os aprendizados da mensagem do texto, poderia relacioná-la com uma dada situação vivida pelo grupo, evitando o receituário do comportamento ideal e sim discutindo sobre as possibilidades de ações em um dado contexto ou conflito vivido. Oliveira (2008) trabalha esse conceito, afirmando a importância de considerarmos os estudantes da EJA como adultos, que realmente são. Faço o mesmo exercício realizado pela autora no sentido de considerarmos os profissionais da Educação como realmente o são: adultos!

Ao rememorar minhas práticas como professora-formadora e professora da EJA, lembro-me da minha necessidade em vigiar minha própria ação e os modos de organizar meus planejamentos, para não infantilizar minhas formas de conceber as pessoas com as quais me relaciono. Penso que, na educação básica, temos facilidade de confundir nossas concepções de trabalho quando deixamos de lidar com crianças e atuamos com adultos, isso porque nossa formação é, basicamente, voltada ao mundo infantil. Podemos ter uma tendência a transferir nossa prática docente vivenciada com crianças aos adultos. Penso que é de muita valia para a compreensão da formação docente, bem como, para os modos de conceber o professor, discutir esses aspectos, porque não são evidentes e nem tão simples nas relações de trabalho cotidianas nas escolas, de modo geral.

Minha historicidade como professora-formadora também perpassa, primordialmente, pelos momentos de trabalho coletivo que vivi com outros profissionais na busca da construção de algo comum, como exemplo, lembro-me de uma iniciativa que participei, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação! Convidamos representantes de todas as unidades escolares, todos os profissionais da Secretaria, inclusive o Secretário de Educação para encontros sistemáticos em que discutíamos o planejamento e ações da secretaria de educação, afim de construirmos o projeto político-pedagógico coletivamente.

Cada reunião era planejada, discutida e avaliada de modo compartilhado entre os participantes. O dia mais forte em minha memória foi “o dia em que a

secretaria parou”, pois todos estavam envolvidos, a telefonista, os motoristas, os supervisores, os professores representantes, os ajudantes gerais, enfim, todos reunidos e, votando democraticamente as metas que traçamos, o que seria prioridade e como faríamos para que os objetivos fossem atingidos.

Para que todo esse trabalho acontecesse fomos até a UNICAMP, buscar parceria de trabalho com a professora doutora Vera Lucia Sabongi De Rossi, que nos orientava e construía conosco ações, ideias, estudos e orientações. Sua presença foi fundamental em todo o processo, pois favoreceu a fundamentação e a reflexão do nosso fazer.

Ficamos dois anos trabalhando intensamente sob esse viés. Fiquei muito motivada e envolvida com as atividades, mas, com o tempo, houve troca de Secretário de Educação, mudanças na equipe de formação e fui, aos poucos, como professora-formadora desmotivando-me.

Penso que essa desmotivação se deve ao fato de eu ter de enfrentar constantes rupturas de trabalhos que acreditava estar em rumos acordados coletivamente e, também, porque a cada nova chefia corríamos o risco da descontinuidade do trabalho realizado.

Apesar de, na época, lutar com tanta força para o trabalho acontecer, hoje percebo que minha motivação foi desaparecendo com as diversas rupturas e administração de conflitos de relações interpessoais de distintas naturezas. Penso que esses fatores, para além da intensidade e complexidade de ações que denotam a construção de um projeto político-pedagógico, fizeram-me “perder o brilho no olhar”, e fui estranhando o contexto de modo a não me reconhecer mais nele, nem ao menos desejá-lo como meu “ganha pão”.

Mesmo tendo outra equipe de professores-formadores continuando as atividades, não do mesmo modo, evidentemente, hoje olho e consigo perceber as fragilidades e a intensidade de uma ação como esta. Fragilidade porque não havia um plano de carreira para os profissionais da educação, inclusive, para o professor-formador e isso era algo desgastante porque havia um sentimento de possivelmente não conseguir concluir ou encaminhar um trabalho. Fragilidade porque administrávamos muitos conflitos no plano das relações interpessoais, que

geravam muitas disputas de poder entre os participantes. No momento da discussão e do voto todos tinham vez, direitos iguais. Essa visão democrática (trabalhosa e, muitas vezes, morosa) parecia, aos olhos de muitos integrantes, uma perda de tempo. Para outros, como eu, era primordial para que todos se sentissem co-responsáveis pelo trabalho. Não era uma tarefa fácil!

Por outro lado, havia uma intensidade na construção de uma responsabilidade coletiva na Secretaria de Educação. Trabalhávamos muito, atividades, registros, reuniões, cursos, ida às escolas. Realmente foi um momento da história importante na rede municipal de ensino de Hortolândia e também na minha trajetória formativa.

Parte desse trabalho conseguimos registrar e publicar em forma de livro⁴, e atualmente, compreendo a relevância desse registro: uma parte da história tomou forma, concreta e está disponível a todos que queiram conhecê-la.

Dessa maneira, é possível entender que minha aprendizagem como professora-formadora se deu no campo da formação: atuando como tal, no trabalho com os desafios do fazer. Mas, também penso que aconteceu com as interlocuções com a profissão professora. Evidentemente, a professora-formadora e a professora não são separadas, desligadas. Pelo contrário, são inteiramente relacionadas. Assim, também, a pessoa e a profissional que sou não se desvinculam ao narrar esse processo formativo.

Assim, as próximas escritas tratarão da Educação de Jovens e Adultos: alguns conceitos e sua breve história, com o intuito de contextualizar a compreensão do campo de atuação do professor-formador em EJA, através de interlocuções continuadas...

“Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”
(Carlos Drummond de Andrade, Mãos dadas, 1996)

⁴ Publicamos o livro: O Coordenador Pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos, no qual registramos uma parte importante do trabalho que realizamos. Sendo a referência: VICENTINI, A. A. F., SANTOS, I. H., ALEXANDINO, R. (Orgs) **O Coordenador Pedagógico Práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas, SP: Graf. FE, 2006.

Capítulo 2: Lugar de Formação como lugar de investigação: Delineamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos



Minhas mãos doceiras...

Jamais ociosas

Fecundas. Imensas e ocupadas.

Mãos laboriosas.

Abertas para dar.

Ajudar, unir e abençoar.

Mãos tenazes e obtusas,

Feridas na remoção de pedras e tropeços,

Quebrando as arestas da vida.

Mãos alavancas

Na escava de construções inconclusas.

Cora Coralina, Estas Mãos.

Delineamentos iniciais

Mãos doces e jamais ociosas, como bem ressalta Cora Coralina. É sobre o lugar que circunscribe essas mãos laboriosas que este capítulo trata: sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A imagem das mãos⁵ pode nos ajudar nessa compreensão, pois, apesar de constituírem uma parte do corpo, desenvolvem outros papéis: vêm com o toque, enxergam no sentir da textura e ainda projetam para o sujeito uma paisagem a partir do que conseguem alcançar. Não cansam. Trabalham. Silenciam, mas também produzem sons que interferem em movimentos diversos e, nesse sentido, estão ligadas à abordagem das próximas linhas, pois os modos da EJA tocar a sociedade e vice-versa foram diversos. Em razão disso, faz-se importante compreender algumas questões relevantes desse campo de ação como: seu conceito, sua importância e considerações sobre a constituição de sua história.

Esses conhecimentos norteiam a dimensão do fazer do desenvolvimento profissional do professor-formador, pois certamente o fato de discutirmos, nesta investigação, a EJA sem nos referirmos a ela como um pormenor, prova que ela circunscribe, inclusive, os processos formativos de tal profissional.

Iniciaremos com a discussão de pressupostos teóricos relevantes, com o intuito de vislumbrarmos a complexidade do campo em que se encontra o professor-formador da EJA, são eles: o que significa a vertente adulto pouco escolarizado? Como podemos conceituar o adulto? Quais as marcas que a Educação de Jovens e Adultos foi carregando consigo ao longo da história? Como essa história se compôs? São questões dessa natureza que vão delinear, inicialmente, o quadro teórico sobre a EJA e, posteriormente, nos reportaremos ao desenvolvimento profissional do docente que atua nesse segmento, assim como ao professor-formador.

⁵ Todas as imagens de estudantes da EJA dessa tese foram autorizadas por eles próprios.

Pressupostos

Ao falarmos de adultos pouco escolarizados, é fundamental delinear o que seria pouca escolarização, dada a relevância de compreendermos a não generalização dos sujeitos de quem estamos tratando.

Cavaco (2009, p. 29) afirma que a categoria adultos pouco escolarizados “é um constructo social, que varia na medida em que surgem alterações no nível determinado de escolaridade obrigatória”, é portanto, uma definição que se adéqua a cada sociedade e às características peculiares desta. No caso de Portugal, discutido pela autora, trata-se de sujeitos com menos de doze anos de escolaridade, o que não quer dizer, no entanto, que não haja analfabetos em tal país, pois devemos sempre considerar a não homogeneidade de tal público.

Em países em desenvolvimento, o desafio se concentra intensamente, na alfabetização e, certamente, com o avanço sócio, econômico e cultural a exigência se torna cada vez maior, transcendendo o desafio de leitura e escrita, na busca de progredir a escolaridade dos sujeitos. Pinto (1993) diz que é “importante compreender que todo esforço social de alfabetização dá em resultado a criação de um exército de reivindicantes de maior educação” (p. 105), assim, mesmo que o processo de alfabetização possa ser visto, por muitos, como um processo raso e acanhado, entendo que podemos deslocar nosso olhar e vê-lo de outra forma. Podemos enxergá-lo como um ponto de partida, como uma ação que deve gerar outras situações cada vez mais elevadas de escolaridade e oportunidades educacionais diversas.

Evidentemente não estamos nos referindo à ampliação da escolaridade enquanto aumento de certificações, ou mesmo ao crescente número de anos de frequência à escola. Nosso entendimento é que, sem dúvida, esses são fatores que constituem o processo de elevação da escolaridade, mas estamos fundamentalmente compreendendo esse fenômeno como uma forma de acesso à aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história como forma de construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, nesse sentido, a EJA é vista como um direito, um dever social e político de desenvolvimento humano da sociedade.

Há uma gama literária produzida a respeito do impacto da pouca ou ausência da escolarização no funcionamento cognitivo dos sujeitos poucos escolarizados: Luria (1990), Tulviste (1991), Vóvio (1999), Moura (1999), Oliveira (1999), Oliveira (2009), dentre outros. De modo geral, os autores afirmam, através de seus estudos, que o adulto pouco escolarizado possui formas singulares de pensamento⁶. Concepção, essencialmente coerente com os pressupostos desenvolvidos por Vygotsky, os quais mencionamos: (1989, 1998, 2001) segundo os quais a atividade cognitiva é sócio-histórica em sua origem e que há relações estreitas entre pensamento e cultura. Assim, os modos de pensar estão intimamente ligados com a trajetória histórica do indivíduo no mundo.

Outra ressalva importante que enfatizamos é que, apesar de:

A maioria dos alunos da EJA [ser] constituída de pessoas com passagem fracassada pela escola, são trabalhadores com responsabilidades profissionais e domésticas, que se dispõem a freqüentar curso noturno ou nas empresas onde trabalham, na expectativa de melhorar as condições de vida (BANDEIRA, FARIAS, 2007, p. 05).

Isto é, estamos a falar de muitas pessoas de uma classe social excluída, contudo, nosso esforço reside, mais uma vez, em enfatizar a não generalização da caracterização desses sujeitos, visto que a baixa escolaridade não é sinônimo automático de pessoas excluídas, desempregadas e pobres. Há indivíduos bem sucedidos social e economicamente (mesmo que seja em número reduzido) que frequentam as salas de EJA. Nesse sentido, é um equívoco generalizar as características da população de jovens e adultos. Um modo de nos aproximarmos da conceituação do que seria esse constructo social, seria entendê-lo como uma categoria social de pessoas que não obtiveram a escolarização tida como suficiente ou ideal em uma determinada sociedade.

Trata-se de uma questão significativa, a fim de evitarmos uma perspectiva miserabilista, como nos indica Cavaco (2009), ao nos referirmos à EJA. É fundamental olharmos para tais sujeitos e considerarmos que muitos deles

⁶ O objetivo dessa investigação não é detalhar sobre as formas singulares de pensamento dos sujeitos pouco escolarizados, para isso consultar as obras indicadas no parágrafo em que origina esta nota de rodapé.

elaboram estratégias de sobrevivência quando necessitam da leitura e da escrita, desenvolvem um conjunto de resolução de problemas no cotidiano. Não é difícil encontrar líderes de movimentos sociais diversos, com uma riqueza de experiências nesse âmbito, bem como trabalhadores providos de uma visão crítica da realidade. Essa consideração se faz essencial para não estigmatizarmos tais pessoas, mas entendermos as diversas dimensões que envolvem essa problemática, enfatizando o fato de que é um efeito produzido socialmente:

A alfabetização e educação de base de adultos têm um carácter⁷ eminentemente político e a construção científica do problema deve considerar que a ineficácia das políticas e práticas neste domínio foram, na maioria das vezes, decorrentes de constrangimentos diversos e não somente técnicos(...) Assumir a ligação entre a Educação de Adultos e o modelo de desenvolvimento econômico implica admitir a sua importância no controle social e na gestão das relações de poder (CAVACO, 2009, p. 47).

Portanto, ao discutir a problemática da Educação de Adultos não podemos reduzi-la, unicamente, ao nível da escolaridade dos sujeitos, pois é fundamental contextualizar as dimensões diversas que a ocasionaram, ao longo da história.

Como já mencionamos, os jovens e adultos pouco escolarizados possuem saberes experienciais, é preciso estar atento a eles para não deslegitimá-los. Partir desses conhecimentos é revalorizar epistemologicamente a experiência, como ponto de partida primordial na EJA. Uma lógica de perpetuação dos saberes. Contudo, concomitantemente, a experiência por si só não é suficiente. Cabe ao educador o encaminhamento da problematização, a reflexão crítica, aprendendo “com e contra a experiência” (CANÁRIO, 2003, p. 205).

Assim, a experiência vivida pelo adulto forma um referencial que pode e deve ser problematizado criticamente, com o intuito de potencializar o desenvolvimento da sua formação, sendo assim ao mesmo tempo em que ela é ponto de estabilização, também se constitui como um modo de abertura. Isto é, a experiência, pode ser um ponto de apoio para compreender o que é

⁷ Escrito em Português de Portugal.

desconhecido, visto que o sujeito se lança para o conhecer num movimento constante de busca por estabilização e abertura⁸.

Dessa maneira, é indispensável auscultar esses indivíduos. A palavra auscultar, segundo o dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa (1986) significa: “aplicar o ouvido a (o peito, o ventre etc) para conhecer os ruídos que se produzem dentro do organismo”. Mas tal palavra também é derivada do latim *auscultare* que é: “escutar com atenção, dar ouvidos a, acreditar, crer”. Dessa maneira, para além de ouvir as palavras dos alunos jovens e adultos, precisamos prestar mais atenção, pois seus dizeres nos revelam que, de fato, há um desejo por aprender, mas para que essa aprendizagem se efetive, é essencial que multipliquemos e sistematizemos seus conhecimentos, contribuindo por intermédio do exercício do papel da escola que é, inclusive, o de sistematizar, produzir, conviver na relação com o conhecimento, visto que o saber se constitui como meio de produção (Rummert, 2009), e está, portanto, situado numa relação de forças entre a classe trabalhadora e os proprietários dos meios de produção.

Nesse sentido, é ingênuo acreditar que a ação educacional da EJA seja desprovida de neutralidade no que diz respeito ao posicionamento político dos sujeitos na busca de uma transformação social mais justa para todos. É, sim, uma tentativa de esses sujeitos alterarem suas situações (sejam elas de distintas naturezas) na sociedade. Evidentemente, essa idéia pode não ser clara nem mesmo ao estudante que procura a escola ou outro espaço educacional, mas certamente é papel dos educadores compreenderem e atuarem nesse universo e compromisso social.

Mas, ao discutirmos sobre o adulto também é importante questionar sobre o seu conceito. Sendo, este uma construção e definição social, está relacionado com a cultura de um povo. Cavaco (2009, p.57) indica as alterações do conceito:

Ser adulto é uma questão de idade, mas também de experiência, o que nos permite perceber as flutuações do entendimento do adulto, e esses factores, para além de

⁸ Idéias elaboradas a partir do diálogo com o Professor Jorge Larrosa, em abril de 2010, em Barcelona, resultado da experiência vivida no Doutorado Sanduíche.

distintos entre as várias culturas, também se alteram à medida que ocorrem as mudanças sociais.

Certamente, o modo de conceber o adulto revela e influencia uma forma de pensar situações e políticas educacionais destinadas a ele. Portanto, olhar o adulto para além de sua idade cronológica é uma forma de alargar as possibilidades de enxergá-lo, de maneira a compreendê-lo enquanto sujeito rico de experiência, mas prenhe de aprendizagens outras.

Explanado, ainda que brevemente, sobre um modo de conceituação do adulto pouco escolarizado e como podemos compreender esse adulto, focalizaremos a discussão, agora, a EJA propriamente dita.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa existente em muitas redes municipais e estaduais de ensino, no Brasil. Para Rivero (1998, *apud* Soares 2001, p. 202):

A EJA é uma modalidade educativa que deve expressar de forma clara sua opção por setores vulneráveis em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas.

Assim, modalidade educativa se refere a uma singularidade, a um modo de ser. Porém, para além de um segmento educacional, é uma forma de busca pela igualdade social. Rummert (2007) afirma que a EJA “regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe” (p. 63), sendo uma educação voltada à classe trabalhadora, população esta que não possui maiores e incisivos investimentos por parte do Estado. Nas palavras da autora:

Insistir no uso da classe trabalhadora aos nos referirmos àqueles que não têm assegurado o direito à educação constitui uma opção teórico-metodológica que não abdica de sublinhar o fato, hoje negado, de que a distribuição desigual de oportunidades educacionais continua a ser uma questão derivada da origem socioeconômica e das assimetrias de poder daí advindas. Trata-se, portanto, de uma questão de classe (p.80).

Sendo uma educação de classe de trabalhadores, a EJA está, sem dúvida, ligada à uma história de luta de reconhecimento enquanto segmento educacional e deve ser considerada tão relevante quanto as demais modalidades educativas.

Soares (2001) aponta outras duas considerações importantes em relação à EJA: a primeira refere-se ao pragmatismo que se configura quando nos referimos a ela, considerando unicamente a dimensão do mercado de trabalho. A segunda diz respeito à pouca importância atribuída a tal segmento educacional, isso pode ser visto, por exemplo, de acordo com o autor em questão, quando há o recrutamento de profissionais não habilitados para alfabetizar os jovens e adultos que frequentam as salas de aula ou mesmo as verbas insuficientes que lhe são destinadas.

Nesse sentido, podemos olhar para as salas que atendem tal público e ver a presença de jovens, adultos com diferentes idades, inclusive, idosos. Com isso, há expectativas diferentes em relação à escola, podemos observar, por exemplo, pessoas preocupadas em alterar sua situação na empresa onde trabalham, conseguir um emprego, uma carteira de habilitação para condução de automóveis, ler textos de cunho religioso e mesmo, se socializar, dentre os tantos diversos motivos. Há também a presença de um número significativo de alunos que foram atendidos pela Educação Especial⁹, muitos desses ficam durante anos no ensino regular e, ao atingirem a idade de dezesseis anos, são deslocados para as salas de EJA. Podemos visualizar, assim, uma diversidade significativa de expectativas e interesses por parte dos estudantes. Esse fato mobiliza o professor no seu cotidiano, no sentido de ter que lidar com essa complexidade, sendo que esta se revela como um desafio diário.

Além disso, ainda existe outro fator complicador no que se refere à falta de estrutura física oferecida pela escola para um adulto: mobiliário inadequado, cardápio impróprio, principalmente no que se refere a um adulto que trabalhou o dia todo e vai para escola sem tempo de ir à sua casa jantar. Observamos uma escola projetada e construída para a criança, isto é, uma arquitetura pensada em

⁹ A Educação Especial é uma modalidade educativa que lida com pessoas com diferentes deficiências. Tal conceito já foi nomeado e compreendido de diversas formas ao longo da história. Entretanto, essa investigação se preocupa apenas em referenciar o leitor sobre do que se trata o referido tema.

alturas e tamanhos ajustados ao parâmetro infantil e é, nesta unidade, que encontramos adultos freqüentando, no período noturno.

Assim, a EJA é inquilina da escola. Evidentemente, há principalmente, idosos que não se adéquam a tal estrutura física por motivos de saúde, assim como também há trabalhadores e trabalhadoras que têm restrições dessa natureza. O fato é que essa composição é um fator complicador e pode interferir na motivação dos alunos.

Mencionamos aqui unicamente situações em escolas, mas sabemos que muitas salas de EJA funcionam em espaços não escolares, como salões comunitários, prédios de associações de moradores, dentre outros. Nesses espaços, também encontramos faltas outras e, às vezes, semelhantes às descritas anteriormente.

Essas são apenas algumas breves dificuldades ligadas à estrutura, mas ainda há também uma falta de produção de conhecimento em relação ao desenvolvimento cognitivo de adultos pouco ou não escolarizados. Oliveira (2008) ressalta a importância e a emergência de uma Psicologia do Adulto que investigue essa população.

Oliveira (2007) focaliza também a necessidade de se considerar um currículo pertinente ao universo das necessidades do mundo adulto, desde temáticas a serem abordadas em sala de aula, a linguagem e, ainda, a finalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Toda essa gama de situações nos conduz ao entendimento da EJA como um segmento que ainda necessita de ações sistemáticas pensadas e projetadas de acordo com sua singularidade.

Para Fernández (2006), o modelo de Educação de Jovens e Adultos herda “a cultura de mínimos:

Na educação de adultos há uma constante que repete de maneira periódica: alfabetizar adultos é ensinar o mínimo e alfabetizar é sobretudo pensar a soletrar textos acadêmicos ou escrever listas e assinar. Nem se considera ensinar a pensar, lendo, nem ensinar a codificar a experiência ou o próprio pensamento, escrevendo. Essas são tarefas complexas e superiores que os processos de aprendizagem

de pessoas adultas raramente tomaram em consideração. Alfabetizar os adultos tem um tecto que costuma ser a educação primária(...), mas raramente se considerou alcançar níveis superiores (p. 29)

Pelas palavras do autor em questão podemos entender que não houve um projeto ou mesmo uma intenção declarada e sistematizada, com metas e mecanismos de ação com meios traçados, por parte das políticas públicas, em se pensar a educação de adultos para além da alfabetização. De modo geral, ao se pensar em EJA, a meu ver, visualiza-se, atualmente, ainda, no Brasil, um modelo de ensino noturno supletivo.

É necessário elevar o nível de escolaridade quando pensamos em EJA; são fundamentais oportunidades que transcendam o modelo alfabetizador que privilegia a decodificação das letras. E assim, é essencial não confundir educação de adultos com escolarização de adultos, esse equívoco se deve certamente, à instituição escolar que, ao alfabetizar indivíduos que não tiveram a oportunidade de estudo na infância, acabou por contribuir com ofertas educacionais voltadas à alfabetização, à escolarização de jovens e pessoas adultas (Fernández, 2006).

Além disso, segundo Finger e Asún (2003), é fundamental questionar a finalidade da EJA. Os referidos autores ressaltam, a importância de olharmos criticamente e nos perguntarmos sobre sua instrumentalização na atual sociedade industrializada. Para tais estudiosos, é preciso “desvendar os fundamentos e traduzi-los em práticas correspondentes de educação de adultos” (p.15) sendo uma saída pensarmos tal segmento educacional como uma ferramenta no entendimento do mundo em que se vive, como uma forma de nos relacionarmos conosco, com os outros e com o ambiente de maneira responsável. Assim, é necessário produzir um olhar crítico quanto aos fundamentos que orientam e ou que estão subjacentes à Educação de Adultos em nossa sociedade.

Portanto, estudar a EJA, se constitui, a meu ver, um modo de intervenção social, no sentido de articulá-la com um projeto de sociedade mais justo e igualitário, é desta forma, uma posição política, que não se revelou, ainda, como marco, como projeto realizado por parte de toda sociedade civil. Ao pensarmos na escola, observamos um lugar que pouco se aproxima das necessidades básicas e

primordiais dos estudantes que freqüentam as salas da EJA, pois ao realizarmos essa discussão, podemos denotar uma série de inadequações na prestação de serviços a esse público que procura a formação escolar. Parte de tais inadequações deriva-se da forma como se constituiu como campo educacional, no Brasil e no mundo: uma história permeada por interesses diversos, luta por parte de setores organizados da sociedade civil, iniciativas sociais diversas.

Observamos também que a EJA assume diferentes facetas, de acordo com as necessidades e interesses socioeconômicos e culturais de cada país: em muitos países de terceiro mundo, a iniciativa primeira é procurar alfabetizar a população enquanto que, em outras sociedades (que já superaram essa problemática) se concentram em qualificar e aumentar, cada vez mais, o nível de escolaridade da população.

Nesse sentido, Canário (2000) nos alerta para discernirmos entre educação de adultos e alfabetização de adultos. Para o autor, esses conceitos não devem ser compreendidos como sinônimos. A meu ver, a Educação de Adultos pressupõe, sim, a apropriação do processo de letramento, mas é preciso alargar a visão sobre a EJA, como nos inspira Canário (2000, p. 48):

Não só a educação de adultos e a alfabetização não se sobrepõem, como os processos realizados no domínio da erradicação do analfabetismo e a progressiva generalização da escolaridade, tendem a alargar, aprofundar e diversificar o campo de intervenção de educação de adultos. Assim, sem perder de vista a importância quantitativa e estratégica das atividades de alfabetização e de educação básica de adultos, convém ter a noção de que essa importância tende a ser fortemente relativizada, no quadro de estratégias de educação ao longo da vida, dirigidas aos adultos.

Assim, restringir a idéia de alfabetização, quando nos referimos à EJA é um equívoco, pois esse modelo não tem produzido os resultados esperados (Fernandez, 2008).

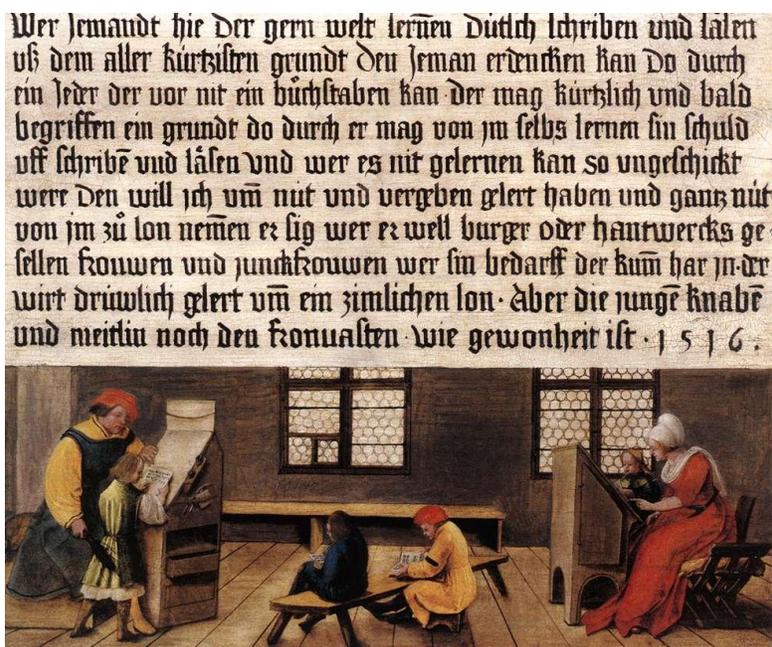
O que Canário, nos propõe é um alargamento no entendimento da EJA de modo a transcender, um nível mínimo de escolaridade, mas ter como referência um projeto de Educação de Adultos articulado e pensado no sentido de elevar, cada vez mais, a escolaridade desses sujeitos, bem como, oferecer um serviço

educacional público e universal de qualidade de maneira a oportunizar a potencialidade formativa dos educandos, transcendendo a forma escolar atual.

Em países em desenvolvimento, como o Brasil, o desafio urgente é, sem dúvida, erradicar o analfabetismo, é trabalhar para que essa EJA fundada no alfabetizar, não mais exista. Não mais exista porque já seria superada.

Essa perspectiva se faz importante ao considerarmos que, no campo da Educação de Jovens e Adultos, não há um consenso sobre seu conceito, trata-se de “fundamentos teóricos muitos diversificados que nunca foram integrados, quer teoricamente, quer conceitualmente” (FINGER, 2008, p.24). Essa diversidade também se faz presente no seu historial, escritos que seguirão as próximas linhas.

Diálogos sobre a constituição da história da EJA



A imagem¹⁰ acima denota a afirmação de Fernández (2006) de que a aprendizagem na história nunca se restringiu somente às idades iniciais do ser humano. Platão, na Antiguidade, empenhou-se a refletir sobre a *dia viou paedeia*, conhecimento que todo cidadão deveria aprender, até o fim de sua vida, em

¹⁰ A imagem refere-se a um cartaz pintado por Ambrosius Holbein que é datado de 1512, nomeado: Lição às crianças e lição aos adultos e está disponível em: <http://www.lib-art.com/imgpainting/5/0/12305-signboard-for-a-schoolmaster-ambrosius-holbein.jpg>

benefício da cidade. Na Grécia, Sócrates ensinava os adultos a pensarem. Na Idade Média, também havia a aprendizagem de pessoas adultas, a qual podemos identificar três modelos de ensino: laboral, cavalheiresco, letrado.

O primeiro envolvia a transmissão de habilidades e competências relativas a diversos ofícios e era ofertado às idades que ultrapassavam a adolescência (Fernández, 2006). Já o modelo cavalheiresco caracterizava-se pela educação moral e pela atividade que se desenvolvia na corte e na guerra, era assim, uma situação em que os adultos estavam envolvidos. E, finalmente, o modelo letrado, que acontecia majoritariamente nas escolas monásticas, episcopais e paroquiais e, mais tarde, segundo Fernández (2006), nas escolas municipais. Era voltado, principalmente, às crianças e aos adolescentes com o objetivo de aprendizagem das letras.

Contudo, podemos verificar que no Século XIV, o aprender a ler e escrever era algo presente, essencialmente, no clero e nos homens ricos. Esse fato, podemos identificar por intermédio do regimento do franciscano Eximenis (citado por Fernández, 2006, p.09) que distribui as tarefas à população:

Os cavaleiros (o exercício das armas e a conversação) os ricos-homens (estudar e ler livros que os ajudem a dirigir a comunidade) as mulheres honradas e ricas (tecer e fiar), os clérigos (rezar e ler textos sagrados)...mas se todos estes estão ocupados, grande mal e vergonha seria que os simples e menores não estivessem ocupados, pois vivem dos seus trabalhos. Destes não é necessário falar pois, por força, têm que se ocupar se querem viver; só dos maiores (privilegiados) é a dificuldade de quererem ocupar-se e fazer o que se disse.

Essa divisão social de tarefas bem demonstra a organização da sociedade da época, da mesma forma que nos indica a quem era interesse a aprendizagem da leitura e da escrita. Desde então, podemos observar o não acesso às letras a uma determinada classe social.

Contudo, o que estamos observando é que não se tratava de um ensino voltado unicamente às crianças. Já no século XVI, encontramos um cartaz pintado por Ambrosius Holbein (imagem anteriormente apresentada), que era utilizado por um professor que oferecia aulas, inclusive, a pessoas adultas:

Sejais quem sejais, burgueses, artesãos, lavradores, mulheres e raparigas, sejam quais sejam as vossas necessidades, ao que venha instruir-se-a escrupulosamente por um módico preço. Pelo contrário, os menores, meninos e meninas, pagarão, cada trimestre, como é costume. Ano 1516.

Fernández (2006) também observa em Comenius, no século XVII, a proclamação de “ensinar tudo a todos”, independente da classe social e da idade: “cada idade está destinada a aprender, e são as mesmas fronteiras que se impõem ao homem para viver as que se impõem para que aprenda (COMENIUS, 1957, p. 158).

Grundtvig, nascido em 1785 na Dinamarca é citado por Fernández (2006, p.16) como o “pai da educação de adultos no ocidente”. Sendo clérigo, escritor, historiador, político e pedagogo, fundou as *Folk Higt Schools*, que eram escolas para as zonas rurais, nas quais se desenvolviam métodos diferenciados considerando aquele público.

Contudo, Canário (2000) afirma que a tradição e a preocupação com a Educação de Adultos se desenvolveram após a Revolução Francesa. Com efeito, é a partir do século XIX que esse campo emerge considerando os desenvolvimentos sociais de massas e o processo de formação e solidificação dos sistemas educacionais.

A partir do findar da Segunda Guerra Mundial, há uma “explosão” da Educação de Jovens e Adultos, nos termos de Canário (2000) que coloca o desenvolvimento da EJA como algo que, naquele momento, se expandiu atingindo o maior número de sujeito possível.

Em 1949, em Elseneur, na Dinamarca, ocorre a primeira Conferência Internacional da EJA promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência) que tem um papel importante na história da Educação de Jovens e Adultos, no mundo (Finger, Asún, 2003), uma vez que, carrega consigo a explicitação do debate sobre a temática da EJA, por intermédio da promoção de encontros, estudos, bem como, as seis conferências internacionais:

Dinamarca (1949), Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985) e Hamburgo (1997), Belém (2009).

Cavaco (2009), em uma profunda análise sobre os documentos produzidos a partir dessas conferências, com exceção da última, ressalta o modo como a visão sobre a educação de adultos se modifica ao longo dos referidos eventos.

Para a autora, a primeira conferência esteve,

Associada à educação popular, mas nas conferências seguintes passa a estar, fundamentalmente, ligada à alfabetização e educação de base. Na última conferência, explora-se a diversidade de campos e práticas da educação de adultos, mas a abordagem é essencialmente orientada para o caráter estratégico da gestão de recursos humanos (CAVACO, 2009, p.89).

Cavaco (2009) aborda a transformação do discurso construído e, com isso, nos demonstra que, a partir do segundo evento, a educação de adultos passa a ser entendida como “um domínio estratégico do sistema educativo” (p.90), assim como, uma forma de “sensibilizar os governos relativamente à importância deste domínio” (p.90). No decorrer das referidas conferências, é reforçada a ideia de democratização da EJA como direito de toda a humanidade e o dever dos governos em exercer e favorecer tal democratização.

Entretanto, o relatório da V Conferência de Educação de Jovens e Adultos da UNESCO, ocorrida em Hamburgo (1997) se apóia no Paradigma da Educação ao longo da vida, como forma de atender às exigências da sociedade moderna, assim Cavaco afirma que:

A atual perspectiva da aprendizagem ao longo da vida assenta numa visão pragmática de resolução de problemas, sobretudo os referentes à competitividade econômica e ao desemprego. Esta mudança de fundamentos tem importantes repercussões no entendimento da educação de adultos (...) Denunciam-se as políticas neoliberais por se considerar que dificultam a democratização do acesso à educação e porque atendem a educação de adultos, como instrumento de formação e de desenvolvimento dos recursos humanos. Critica-se o discurso que incide nas políticas de educação de adultos como instrumento para a valorização e atualização das competências profissionais (2009, p.120).

Considerando as palavras da autora podemos inicialmente nos reportar a um discurso de uma visão crítica de valorização de uma formação voltada para a cidadania, considerando a dimensão social e o mundo do trabalho. Entretanto, a referida autora reconhece que se trata de uma impressão inicial, pois essa visão está calcada na construção de competências “essenciais para o exercício da cidadania, serem atualmente muito valorizadas e necessárias no mercado de trabalho” (CAVACO, 2009, p. 120).

Já no Relatório da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 2009, em Belém (Brasil) podemos observar uma afirmação por uma aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, o documento apesar de mencionar a idéia de que a Educação de Adultos transcende a alfabetização, envolvendo questões de outras naturezas como cidadania, trabalho com outros setores da sociedade, etc, tendo como objetivo a equidade e a inclusão social, há uma priorização da alfabetização enquanto fator primordial e primário para se considerar educação de adultos de maneira mais ampla.

Tal documento apresenta um avanço ao considerar a Educação de Adultos como uma forma de erradicação da pobreza, associada à justiça social, não sendo, unicamente, uma questão educacional.

Ao considerarmos as análises realizadas nos documentos mencionados, podemos dizer que os mesmos também refletem, evidentemente, interesses e concepções na forma de entender a estruturação, existência e finalidade da EJA. Essa discussão se faz importante na provocação pela busca de enxergarmos/lutarmos por iniciativas organizadas que convoquem a sociedade a pensar e projetar uma educação de adultos, para além de entendê-la como, somente, erradicação do analfabetismo.

Ao discutirmos, ainda que brevemente, explanações sobre acontecidos históricos da EJA no mundo e os documentos produzidos pelas conferências já mencionadas, nossa intenção é focalizar mais precisamente acontecimentos que configuraram cenários educacionais no Brasil.

Cenários educacionais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da EJA, no Brasil, pode ser contada de muitas maneiras, por intermédio de diversos recortes históricos culturais. Nossa opção é desvelar sobre o modo como certos acontecimentos se constituíram com vistas a compreender a complexidade de atuação do professor-formador, por isso tal narrativa não será contada em suas minúcias, somente os fatos que consideramos mais importantes diante de nosso objetivo. Com isso, somos também coerentes com a concepção sócio-histórica que se preocupa em olhar para os sujeitos de maneira contextual, situada nas relações sociais em um determinado tempo e espaço.

É fundamental narrar o movimento da EJA considerando-a permeada por diversas ações de convite à sociedade civil e às instituições governamentais para mobilização em torno da problemática da população de jovens e adultos pouco e/ou não escolarizados, tais ações podem ser compreendidas desde Campanhas, Programas, Conferências, enfim, iniciativas de diversos segmentos, tempos e contextos.

Assim, trata-se de uma história que, no Brasil, é marcada por diversas iniciativas de movimentos sociais e governamentais, sendo uma trajetória rica de participações de distintos setores sociais, como ressaltam Haddad, Di Pierro (2000, p. 01):

No passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância.

Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social.

A EJA pode ser considerada um segmento relativamente recente como sistema oficial de ensino, mas, se pensarmos em quando se inicia a história na qual envolve a educação de jovens e adultos no Brasil, podemos indiciar que certamente, antes da colonização portuguesa, em tal país já habitava a população indígena. É certo, que nessa sociedade os ensinamentos envolviam jovens, adultos e também crianças.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, todo sistema educacional produzido, a partir deles, foi desarranjado. As informações sobre as ações educativas de educação de jovens e adultos, só serão encontradas no Império (Haddad, Di Pierro, 2000). Um marco, deste momento histórico, foi a Constituição de 1824, que previa a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Mais tarde, em 1891, na República, a nova Constituição também não focalizava a população adulta, contudo, mencionava a exclusão dos adultos analfabetos do poder de voto.

A partir de 1920, inicia-se, então, um movimento de vários setores sociais, em busca de escolarização, devido ao início da urbanização e industrialização no Brasil, que se estabelecerá nos anos posteriores.

A partir da década de 1930, a Educação básica de adultos começa a conquistar um lugar na história da educação no Brasil (MEC, 2001). Nesta época, podemos assinalar o processo crescente de industrialização e conseqüentemente, a concentração populacional em centros urbanos.

Em 1945, o fim da era Vargas implicava no processo de redemocratização do estado brasileiro, bem como, no mundo, finda a Segunda Guerra Mundial, construiu-se, então, um momento histórico que favoreceu a emergência de tal segmento educacional. Nesse contexto fazia-se urgente a presença de uma base eleitoral que garantisse a continuidade do novo regime, assim como, favorecer o crescimento do processo de produção. Cenário propício para a emergência da alfabetização das classes menos favorecidas. Haddad, Di Pierro (2000, p. 03) afirmam que somente “ ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional”. Contudo, as condições para que a EJA fosse assim encarada, foram se instalando ao longo da história,

inclusive, com a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), em 1938.

O INEP instituiu, em 1945, o Fundo Nacional do Ensino Primário, que deveria destinar parte da verba a um plano de Ensino Supletivo à adultos e jovens não alfabetizados.

Em 1947, surge o Serviço de Educação de Adultos (SEA), sua finalidade era: “a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 04), o SEA integrou vários setores sociais e desenvolveu diversas ações a favor da educação de jovens e adultos.

Em 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos que consistia, basicamente, na alfabetização, no adensamento do curso primário e à formação profissional. Tal campanha que foi coordenada, nos seus primeiros anos, pelo educador brasileiro Manuel Bergström Lourenço Filho, atingiu diversas regiões do país, alimentou a constituição de um campo teórico-pedagógico sobre o analfabetismo e a Educação de Adultos no Brasil e, além disso, também contribuiu para a compreensão do analfabetismo como decorrência da situação/exclusão sociocultural e não ao contrário como se acreditava: que o sujeito, por ser analfabeto era excluído de maneira sócio-cultural. Essa concepção era agregada à idéia de que o adulto analfabeto era incapaz de tomar decisões, resolver problemas, sendo identificado como se ele fosse uma “criança adulta”. Assim, a Campanha de 1947 favoreceu a superação desse preconceito. Em contrapartida, já no final da década de 1950, sofreu críticas em relação às suas práticas de alfabetização superficiais e aligeiradas, bem como críticas de natureza administrativa da campanha.

O início da década de 1960 é então caracterizado pela emergência de um outro paradigma pedagógico: referência da contribuição do educador Paulo Freire. Sua produção e participação influenciaram a construção de programas de alfabetização e educação popular. Freire propunha a crítica da educação bancária que sugeria o depósito de conhecimentos nos sujeitos adultos, desconsiderando suas experiências, seus saberes. Paulo Freire construiu um conjunto de

conhecimentos teórico-metodológicos favoráveis ao adulto, elaborando uma proposta de alfabetização de adultos que transcendeu a decodificação das letras e que privilegiava, fundamentalmente, o diálogo, o desenvolvimento da consciência crítica do educando e o papel ativo do educador, nesse processo. Sem dúvida, elaborou uma proposta de alfabetização conscientizadora, que ficou conhecida como método Paulo Freire. Além disso, podemos dizer que todo conhecimento produzido por Freire e partir de sua obra foi fundamental na construção de fundamentos da EJA no mundo.

Entretanto, com o golpe militar em 1964, as iniciativas de movimento popular foram reprimidas e, em 1967, o governo lança o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que aproveitou muitas ideias desenvolvidas nos anos 60, entretanto, não enfatizava a criticidade como parte integrante do processo de alfabetização de adultos:

Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas da “vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa (MEC, 2001, p. 28).

Na década de 1970, desenvolveu-se o Mobreal, bem como iniciativas pontuais populares que trabalhavam com os postulados de Paulo Freire. Em 1985, o Mobreal foi extinto e a Fundação Educar assumiu o trabalho com a EJA, porém, em 1990, também é extinta. Dessa forma, segundo o MEC (2001, p.36) “A história de educação de jovens e adultos chega aos anos 90 reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas”. Todavia, também podemos dizer que a partir da década de 70, além do desenvolvimento do MOBREAL, há outros dois marcos legais na historicidade pela busca de regulamentação da EJA: a Constituição de 1971 e a de 1988.

A Constituição de 1988 favoreceu a expansão do atendimento das redes municipais de ensino em relação à EJA. No seu artigo 208, encontramos a redação de uma educação também endereçada àqueles que não obtiveram

oportunidade em idade apropriada: “O dever do Estado, com a educação será efetivado mediante a garantia de: “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Após o referido avanço, inicia-se um outro complexo processo (marcado por progressos e recuos de diferentes interesses) em busca de uma nova legislação que culminou na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a Lei 9.394 aprovada em 1996, que integra a EJA ao ensino básico comum.

Mas, na segunda metade da década de 1990, há o desenvolvimento de três iniciativas¹¹ direcionadas à população jovem e adulta pouco escolarizada: O Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), não sendo nenhum deles coordenador pelo Ministério da educação de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), mas, sim, desenvolvidos em parceria com distintas instâncias governamentais, instituições de ensino e pesquisa e organizações da sociedade civil. Essa característica (não ser coordenado pelo Ministério da Educação), pode denotar falta de gerenciamento e consolidação de uma política pública de jovens e adultos, apesar de demonstrar uma certa integração de trabalho de parceria com outras instâncias sociais.

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que na segunda metade do século passado, houve uma elevação na oferta de vagas destinadas a EJA, porém os mesmos autores discutem a emergência de uma outra forma de exclusão educacional, pois a oferta não veio acompanhada de qualidade de ensino, nem com políticas sociais de erradicação da pobreza. Apesar de supostamente haver oportunidades de ingressar na escola, não se constroem condições de permanecer e aprender nela. Esse efeito produz nos sujeitos aprendizagens precárias em relação à leitura e à escrita, resultando em um contingente de pessoas analfabetas funcionais. Assim:

O desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos não reside mais já não reside apenas na

¹¹ Nosso objetivo aqui não é descrever e analisar as diversas iniciativas ou programas, mas citá-los como elementos constitutivos de uma história da EJA. Para maior detalhamento dos mesmos, consultar Haddad e Di Pierro (2000).

população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que freqüentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país (HADDAD, DI PEIRRO, 2000, p. 19).

Apesar disso, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006, os estados e municípios são incentivados a declarar as matrículas relativas a esse segmento no censo escolar, fato que favoreceu a implantação e/ou desencadeamento das iniciativas desse atendimento específico. Contudo, é necessário ressaltar que essa ação por si não é suficiente para solucionar os diversos desafios que a EJA enfrenta.

Desse modo, podemos compreender que o período que sucedeu a LDBN, no país, foi e ainda está sendo marcado por importantes avanços, apesar da existência da discrepância das diversas taxas de analfabetismo no país.

Assim, conversar, analisar tais acontecimentos da EJA é uma forma de chamado à igualdade de oportunidades, de universalização de direitos garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, quando se refere à educação como direito fundamental da pessoa, do cidadão. Não se trata assim, de ações secundárias em relação a demais desenvolvidas pelos governos: federal, estadual e municipal, mas sim, de um dever além desses poderes, também se inclui, como responsável, toda sociedade civil.

Trata-se, inclusive, de superar a lógica da suplência, como afirma o documento produzido a partir da VI CONFITEA (2009), uma lógica de ensino noturno, rápido e com característica semelhantes ao Ensino Básico Regular comum, com uma visão de aceleração e certificação das aprendizagens. O adulto, enquanto cidadão, tem direito a um ensino emancipador, que considere seus saberes. Um ensino de qualidade, que promova o desenvolvimento do sujeito.

Há ainda um fato que merece ser destacado, nessa discussão, que é a política de certificação aligeirada existente no Brasil, seja por intermédio dos exames supletivos ou mesmo pelo Exame Nacional de Certificação por Competência da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que segundo o

documento final produzido a partir da VI CONFITEA (2009) “ tem desvirtuado o real papel da EJA” (p.40), sendo assim, uma forma de não considerar a produção de conhecimento, bem como, o processo de produção deste que, inclusive, é potencializado no coletivo de sujeitos, sendo este fato uma forma de construção de sentido do que se faz, como e porque se faz.

A explanação destes breves acontecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos demonstra que a oferta de escolarização para esse público não foi uma ação exclusiva do governo, ao longo do tempo, mas se constituiu por ações desenvolvidas, também, por diferentes setores sociais.

É ainda um desafio neste século olhar a EJA como um campo educacional de caráter público e universal, com atendimento a todos, ajustado às reais necessidades dos educandos, ao invés de associá-la unicamente às políticas de combate a pobreza. É um desafio, assim, compreendê-la como um campo educacional que merece a devida relevância, assim como dos demais segmentos educacionais.

Daí, trataremos sobre o desenvolvimento profissional docente em EJA, uma discussão fundamental, nesse campo.

O desenvolvimento profissional docente em EJA

O professor que trabalha com jovens e adultos pouco escolarizados se depara geralmente no Brasil com o reconhecimento da precarização de seu próprio desenvolvimento profissional, uma vez que, primeiramente, sua formação inicial ainda trata a EJA de modo superficial e passageiro.

Além disso, há de fato muito o que produzir em termos de investigação, quanto ao desenvolvimento profissional do educador de EJA, bem como muitas ações a problematizar: desde a formação inicial com a presença de uma breve disciplina na graduação que trate dessa temática, até nas próprias redes públicas de ensino que ainda pouco oferecem ou se preocupam com o desenvolvimento profissional desse docente. Se realmente há preocupação, esta pouco se explicita na prática do cotidiano dos sistemas educacionais. Isso pode ser evidenciado, através de ações recorrentes como a eventual ou a nenhuma existência de

encontros de formação sistemáticos, considerando a especificidade do referido segmento educacional.

Nesse sentido, nossa discussão agora, é elucidar o conceito denominado desenvolvimento profissional docente como forma de entendimento dos processos de trajetória formativa considerando a especificidade da EJA. Tal conceito é abordado, mais detidamente, por diversos estudiosos, dos quais podemos citar: Nóvoa (1995), Garcia (1995), Zeichner (1995), Marin (1995), Oliveira (1997), Giovanni (2003), Ponte (1998), Leite (2000), Leite e Pereira (2003), Tardif (2003).

Atualmente, este termo é muito utilizado na literatura sobre formação de professores, mas nem sempre foi assim. As diferentes terminologias remetiam às concepções tão distintas de olhar o percurso de aprendizagem contínuo do professor, bem como o contexto histórico e político no qual este estava inserido.

No percorrer da história sobre a formação de professores termos como treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação, educação permanente, educação contínua, formação continuada e, por conseguinte, desenvolvimento profissional, foram cruzando os diferentes jeitos de ver o processo formativo docente. Vicentini (2006) retoma toda a literatura sobre essa temática analisando-a, verificando que, nos dias atuais, o conceito designado para nomear a chamada formação continuada é o denominado *desenvolvimento profissional*, que para Garcia (1995, p. 55), é a expressão “que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino”. Não se trata, somente, de uma mudança terminológica, mas de entendermos a formação continuada sob uma maior amplitude.

Para Garcia (1995) a ideia de *continuum* deve permear toda a trajetória da formação docente. Diante desta perspectiva compartilhada com o autor, tanto a formação inicial quanto a formação continuada nos remetem a pensar tal processo como desencadeamento do desenvolvimento profissional docente. Com isso, o distanciamento entre a dicotomia formação inicial e formação continuada se faz necessário superar, visto que perante este ponto de vista a formação docente é contínua implicando, conseqüentemente, constante evolução.

Assim, o referido conceito pode, então, ser compreendido como sendo um processo que demanda a ideia de “evolução, continuidade de experiências, trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam” (GIOVANNI, 2003, p.209), não sendo estes elementos determinantes, mas “facilitadores ou dificultadores” termos, estes, utilizados por Giovanni (2003, p. 209), quanto ao percurso de aprendizagem dos professores.

Para Oliveira (1997), autora que também concebe o desenvolvimento profissional como processo contínuo que está permeado pela ideia de evolução, tal conceito envolve dois aspectos que são interligados: o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional.

O primeiro abarca um processo que está relacionado com a pessoa do professor “numa multiplicidade de vertentes, entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações” (OLIVEIRA, 1997, p.94). Assim, juntamente com a referida autora, entendemos que se trata de algo particular do docente, pois envolve todo um processo reflexivo “sobre si próprio, no contexto profissional, com previsíveis implicações ao nível do seu auto-conhecimento como pessoa e como profissional” (OLIVEIRA, 1997, p.94).

Já o segundo, está voltado, mais especificamente falando, ao seu fazer docente, como nos indica a referida autora:

Ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto¹² educativo, ao papel do professor, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor (OLIVEIRA, 1997, p.94).

E ainda sobre o desenvolvimento profissional dos professores, Imbernón (2004) chama atenção a fim de perceber a complexidade deste conceito que, para ele, pode ser entendido como:

¹² Texto escrito em português de Portugal.

Um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua carreira profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (IMBERNÓN, 2004, p.44).

Para o autor essas condições são necessárias porque:

Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria de outros fatores não está suficientemente garantida. Concluindo a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único (IMBERNÓN, 2004, p.44).

Pensar o conceito aqui tratado sob esta amplitude nos ensina que realmente os conhecimentos que envolvem o refletir do universo pedagógico são extremamente importantes, porém não são redentores, pois as condições exemplificadas por Imbernón (2004) nos mostram aspectos que denotam um olhar mais complexo sobre o desenvolvimento profissional docente.

Assim, ao considerarmos o professor que atua na EJA, podemos afirmar que seu processo formativo está atrelado, também, de modo singular, ao público que trabalha (jovens, adultos e idosos), a ele é designado a tarefa de contribuir com a formação do sujeito que possui experiências e saberes já experimentados ao longo de sua vida. Não se trata de firmar uma dicotomia irrelevante entre professor de crianças e educador de adultos, mas de reconhecer que são campos de investigação com singularidades pertinentes a demandas e reflexões singulares.

Canário (2000) discute a necessidade da profissionalização do educador de EJA que nos permite vislumbrar a perspectiva do desenvolvimento de diversas possibilidades de ações nesse campo, como por exemplo, a intensificação de produção de material de apoio ao profissional, a afirmação/sistematização de um campo da didática que apóie e construa com o educador os saberes pertinentes às necessidades dos alunos, numa relação de diálogo e produção de conhecimento.

Nesse sentido, Canário (2000) afirma, a necessidade teórico-metodológica do educador lidar com a apreensão de problemas e a construção de situações educativas ajustadas a eles, sendo o adulto, nessa perspectiva, um co-produtor de sua formação. Essa lógica requer, por parte do educador, um rompimento com a lógica da disciplina, presente no meio escolar, visto que tal profissional está lidando com a continuidade de experiências e com a sistematização dos conhecimentos dos estudantes. O centro da pedagogia está no sujeito aprendente. Isso, contudo, não quer dizer que não se valorize os conhecimentos acumulados pela sociedade ao longo da história, muito pelo contrário, nossa defesa é que o estudante acesse o conhecimento, experimente e se relacione com ele.

Nossa argumentação reside na forma como a lógica do conhecimento acontece na escola, de modo a romper com ela, (ruptura com o âmbito curricular e estrutural de tal instituição), com o cuidado de não impulsionarmos a perpetuação e o enriquecimento do que Nóvoa (2009, p.61) nomeia de “escola a duas velocidades”, que seria: “uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e o acolhimento social para os pobres” (p. 61). Essa discussão se faz importante, a nosso ver, a fim de sinalizarmos uma escola que promova a aprendizagem do adulto, acolhendo-o, valorizando seus saberes, rompendo o ordenamento disciplinar, mas sem desconsiderar o conhecimento, a cultura, enfim, todo “material de trabalho” da escola.

Para Favero, Rummert e de Vargas (1999) é primordial ao professor da EJA conhecer não somente,

os conteúdos que perpassam a realidade, mas também compreender as estratégias utilizadas em sua construção e transmissão. Assim, ele estará aberto para entender como esses processos, construídos fora da escola, interferem na forma de aprender (p.11).

É preciso que o conhecimento prévio do aluno seja valorizado de maneira a entender a realidade como ponto de partida e chegada, é preciso “imitar o mundo”, ou seja, aproximar-se dele, para nele interferir.

Concordamos, também, com Nóvoa (2009) ao dizer que a formação de professores “deve passar para dentro da profissão” (p.36), nossa partilha está em afirmar o lugar do professor da EJA como possível ponto de sua formação. Ou seja, o que tal docente tem a dizer sobre sua experiência? Quais as práticas que promoveram a aprendizagem dos alunos? Quais dúvidas e dilemas? Quais ideias, propostas e situações experienciais têm como resolução de situações diversas vividas no contexto da docência em EJA?

Se o sentido da profissão professor é construído dentro da própria profissão, no diálogo com diversas situações, contextos e experiências, então entendemos que o conhecimento profissional docente passa por sua voz e pelo dizer de seus saberes, que foram e são produzidos na e dentro da profissão. Ao pensarmos na Educação de Jovens e Adultos, esse princípio é fundamental, pois é essencial que o docente produza conhecimentos, a partir de sua prática e seu estudo, sobre as singularidades da aprendizagem no mundo adulto.

Outro aspecto essencial do professor que trabalha com a EJA é a necessidade da presença do tato pedagógico, termo utilizado por Nóvoa (2009) para designar a “capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar e também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar” (p.30). Evidentemente, essa capacidade também é essencial para a atividade pedagógica nos demais segmentos educacionais, contudo, na EJA há a possibilidade da existência da evasão escolar, em outras palavras, o jovem e/ou o adulto por razões diversas e inclusive por cansaço físico, pois muitos trabalharam o dia todo, ao não serem seduzidos, conduzidos pelo trabalho escolar, podem desmotivar-se e desistir de freqüentar a escola. Assim, essa população por ser adulta possui mais autonomia para desistir dos estudos do que as crianças, por exemplo. Daí a razão pela qual o docente necessita construir no seu trabalho, em suas ações, sentidos para a produção do tato pedagógico.

A nosso ver, o referido conceito não se desvincula da relação que o profissional estabelece com o estudante, bem como, está ligado principalmente com o modo em que tal relação se constrói nos primeiros tempos de contato com

o educando. Assim, os dias iniciais do período escolar são primordiais para que o educador explicita o tato pedagógico com os alunos, visto que, é nesse contexto que se começa a conquista do estudante pelo conhecimento e pela relação professor aluno.

Sobre esse primeiro tempo de trabalho com os alunos, uma estratégia tem se revelado promissora que é a consideração e o desenvolvimento de um trabalho sistemático quanto às histórias de vida dos estudantes. Trata-se de uma porta de entrada para o educador produzir seu fazer. Canário (2000, p.20) afirma que:

Esta interpenetração da dimensão acção e da dimensão investigativa torna-se particularmente evidente na corrente das “histórias de vida” que são, de forma simultânea, uma estratégia de, formação e uma metodologia de investigação (CANARIO, 2000, p. 20).

Essa dimensão das histórias de vida ainda merece maior atenção no trabalho com o desenvolvimento profissional docente em EJA. Elas indicam a indissociabilidade entre a dimensão pessoal e profissional do educador. Trata-se de uma forma promissora de contribuir no campo da elaboração de uma teoria da formação de adultos, como bem ressaltam Nóvoa e Finger (1988). Este fato favorece a construção de conhecimentos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito adulto, propiciando a construção e o refinamento de princípios teórico-metodológicos no trabalho educativo.

Sabemos que o professor lida com o jovem e/ou adulto que está imbricado nas esferas da vida civil: no trabalho, na atuação em diferentes espaços sociais, esta condição é rica de experiência como contexto de produção da prática docente.

Entretanto, o professor que trabalha com adultos pouco escolarizados em processo de alfabetização se depara, inicialmente, com pessoas que possuem a representação social tradicional escolar: caderno cheio de atividades, professor que ensina e aluno que aprende, sala com cadeiras enfileiradas, desejo pelo aprender através do método da silabação, ou seja, ele possui uma visão de escola, currículo, didática que, muitas vezes, não é aquela que o educador deseja

construir no cotidiano. Assim, é necessário que o professor saiba lidar com uma possível resistência dos educandos ao propor uma situação pedagógica mais democrática e que considere os conhecimentos experienciais dos alunos.

Nesse sentido, é fundamental saber também lidar com a imagem que os alunos têm de si: muitos se vêem, inicialmente, como incapazes, com medo. Captar a linguagem e acessar o mundo do aluno é fundamental para aproximá-lo do processo de ensino e de aprendizagem.

Para exemplificar, rememoro uma situação em que estava trabalhando com os alunos a atividade de receitas. Líamos diversas receitas, conversávamos sobre a forma com que aquele gênero textual estava organizado, suas características, nossa intenção era produzir um livro de receitas da classe, com dicas de aproveitamento de alimentos. Nesse sentido, como professora iniciante, lembro de solicitar que escrevessem uma receita de arroz para socializarmos e posteriormente decidirmos qual seria eleita para compor nosso livro.

Naquela ocasião, rememoro a resistência inicial de muitos alunos escreverem o texto “receita” mesmo para aqueles que já dominavam o código e produziam textos escritos. Aquele fato me instigou e questionei-me sobre o modo como trabalhei a consigna da atividade: “Produção de texto: escreva uma receita de arroz”. Questionei-me sobre essa forma escolarizada de dizer e expressar modos de fazer em sala de aula e em outro momento resolvi alterar o modo de dizer e propus a seguinte consigna: “Escreva como você faz arroz todos os dias em sua casa” e curiosamente não houve queixas dos estudantes sobre o não saber escrever. Não houve recusa. Meu trabalho residiu, para alguns alunos, no esforço de adequar a forma da escrita ao gênero textual receita.

A breve reflexão que construo sobre esse episódio é que essa breve problematização realizada por mim, deveria ser potencializada em situações coletivas de trabalho com os demais docentes da escola. Poderíamos nos perguntar a respeito não somente da consigna utilizada, mas que tipo de linguagem acessa, mais facilmente, a compreensão do conhecimento pelo aluno da EJA, dentre tantas outras questões que poderíamos nos colocar.

Desse modo, é fundamental enfatizar, inclusive, que o fato de essa formação acontecer centrada, ajustada à escola, não significa instantaneamente uma transferência entre o que se produz/aprende no coletivo e o que se intervém em sala de aula com os estudantes. Certamente, há um efeito, pois o sujeito é afetado, mas isso não quer dizer, necessariamente, que seja algo imediato. Nesse sentido, há que se considerar a relevância de um olhar estratégico para a formação no sentido de potencializar a atividade coletiva na unidade escolar, não basta reunir os profissionais, mas entender e construir um projeto de trabalho para que questões vivenciadas em sala de aula seja objeto de discussão e produção de conhecimento.

É preciso afirmar, contudo, que ao dizermos nesse texto que o desenvolvimento profissional do professor e em especial, o docente da Educação de Jovens e Adultos, aqui tratado, acontece fundamentalmente no espaço da escola, não deixamos de reconhecer as potencialidades de outros tempos e espaços. Sobre isso Canário (1996) também trata em seus escritos quando diz que a trajetória formativa não se dá somente no espaço escolar, apesar de discutir toda potencialidade de um processo que acontece na escola. Entretanto, faz-se importante reconhecer o valor do desenvolvimento profissional que se dá sob as dimensões pessoais, profissionais e, inclusive, organizacionais.

Entender que o desenvolvimento profissional está ligado com o elemento organizacional é, fundamentalmente, compreender que há uma relação entre o que os sujeitos produzem na escola e o quanto essa produção os afeta, na forma do arranjo escolar como um todo. Nesse sentido, há um modo, uma cultura escolar que não se constrói sozinha, evidentemente, mas que se constitui na relação mútua com os indivíduos. Portanto, há uma relação pertinente e concomitante entre desenvolvimento profissional e organizacional (Canário, 1996).

Ao tratarmos dessa relação, portanto, iniciamos, no próximo capítulo, a temática do professor-formador como profissional que atua na reinvenção das diversas formas de socialização do trabalho docente, no sentido de propiciar uma visão sistêmica, inclusive, entre escolas.

Capítulo 3: Lugares em construção: interlocuções sobre o desenvolvimento profissional docente do professor-formador



Já não dirão que estou resignado
E perdi os melhores dias
Dentro de mim, bem no fundo,
Há reservas colossais de tempo,
Futuro, pós-futuro, pretérito,
Há domingos, regatas, procissões,
Há muitos proletários, condutos subterrâneos.

(Carlos Drummond de Andrade, Idade madura, 1996, p.27)

Este capítulo pretende discutir o desenvolvimento profissional docente do professor-formador. Para isso, iniciamos com a discussão sobre a emergência de tal profissional no campo da educação, em especial, na Educação de Jovens e Adultos e, posteriormente, discutiremos sobre seu desenvolvimento profissional docente. Ao fazê-lo, abordaremos assuntos pertinentes ao seu campo de atuação: a unidade escolar e o centro de formação de professores, com a intenção de problematizar o processo de constituição de sua formação e contribuir com a produção de conhecimento a esse respeito.

O professor-formador é um profissional que emergiu de acordo com as demandas de formação continuada nas redes municipais e também estaduais de ensino. São profissionais afastados, temporariamente, de sua sala de aula e nomeados pela Secretaria de Educação Municipal ou Diretoria de Ensino para exercerem a função de professores-formadores. Possuem nomenclaturas diferentes de acordo com o sistema de ensino em que atuam, por exemplo, nas redes estaduais de ensino são chamados ATP (Assistente Técnico Pedagógico) em muitas redes municipais de ensino são denominados como Coordenadores Pedagógicos tendo como sede de trabalho os Centros de Formação ou mesmo os prédios das Secretarias de Educação. Essa denominação e *lócus* de trabalho são singulares em cada espaço, bem como a condição de serem afastados ou mesmo efetivos nos denominados cargos.

DeRossi (2008, p.53-54) aborda aspectos relevantes da atuação do professor-formador em muitos países:

A sua ação situa-se entre formação e intervenção no estabelecimento de ensino, no projeto disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. São diversas suas proveniências. Na França, são professores de segundo grau, do primeiro grau ou universitários. Na Bélgica, são psicopedagogos ou didatas universitários. Na Suíça os estatutos estão em mutação e seus papéis são diferentes: formação prática ou teórica, disciplinar, didática ou transversal (...) A maioria advém do mundo dos professores e são experientes. Atuam conforme prescrições ministeriais que devem ser negociadas com os atores envolvidos. Em períodos de reforma são solicitados a por em funcionamento dispositivos que nem sempre aceitam ou compreendem. Não permitem uma modelização a priori, o que requer adaptações feitas a partir das representações docentes, da

mobilização de recursos cognitivos e experimentais de atores envolvidos. Possuem três perfis disciplinares: formadores disciplinares (próximos do ensino, do ofício do professor); formadores transversais (próximos da formação de adultos, especialistas em situações profissionais) e os que reúnem todas essas características em uma profissionalidade global.

A designação para atuar como professor-formador acontece de modo diferenciado para cada rede: algumas optam por um processo seletivo ou concurso público, outras fazem nomeação. Estes profissionais, por sua vez, são responsáveis por diversos trabalhos como, por exemplo: a concepção, elaboração e realização de cursos que são oferecidos aos docentes da rede de Educação Infantil e Fundamental, bem como, encontros de formação direcionados à equipe gestora: aos Coordenadores Pedagógicos, Vice-diretores e Diretores das unidades escolares. Além disso, desenvolvem trabalhos de encaminhamentos, acompanhamentos e orientações de formação continuada no interior das escolas.

O trabalho do professor-formador é ainda mais evidenciado com a municipalização do ensino fundamental, nas últimas décadas, pois muitas redes municipais de ensino têm desenvolvido práticas de formação continuada de professores, após a solicitação da formação continuada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Outras redes já tinham tal preocupação e esta legislação veio ratificar as ações que desenvolviam. O parágrafo II do artigo 67 da lei 9394/96, em especial, refere o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” como forma de “valorização dos profissionais da educação” (art. 67). Desse modo, a legislação promove “alguns direcionamentos promissores voltados para a melhoria da formação, consagrando a idéia essencial de que o aprimoramento profissional faz parte da profissão” (DEMO, 1997, p.47). A formação continuada docente é entendida como trabalho, fato que impulsiona muitos municípios a construir Centros de Formação de Professores ou mesmo organizarem um trabalho mais sistemático que envolva a formação continuada de docentes.

Tais iniciativas têm acarretado a emergente condição de professores-formadores. Dessa maneira, podemos dizer que “a realidade forjou essa função, e a competência profissional para exercê-la, em geral, é fruto da própria prática como formador” (SOLIGO, 2001, p. 15). Por isso, estudar a trajetória desses profissionais é de certa forma, investigar o professor, a configuração da docência a partir de outro lugar, que não unicamente a sala de aula.

Na literatura pesquisada, sobre tais profissionais, há alguns estudos que apontam para a terminologia “formadores de professores” do ensino fundamental: Atlet (2003), Snoeckx (2003), Lamy (2003). Esses autores afirmam que tais profissionais possuem uma identidade ainda “balbuciante”, pois não existem estudos sistemáticos sobre a profissionalização dos formadores de professores. Inclusive, para os referidos estudiosos ainda se faz necessário delinear a própria terminologia “formador de professor”, uma vez que, esta nomenclatura é designada, em geral, de maneira homogênea para os profissionais que atuam na formação inicial e na contínua.

É preciso salientar que, neste trabalho, opto por nomear professor-formador e não formador de professor. Isso se deve ao fato de entender que os participantes desta pesquisa são fundamentalmente professores (concursados no cargo) e também porque estou partindo do pressuposto de que a natureza no trabalho de tais profissionais se revela, essencialmente, como docência. Buscando outras palavras, compartilho com Snoeckx (2002) quando discute que tais profissionais trabalham com público adulto e que esse ofício reside na interlocução da complexidade que envolve a ação docente.

Nessa perspectiva, vejo a importância do papel do professor-formador, como aquele sujeito que está vinculado a um centro de formação de professores e que tem a tarefa de lidar com o desenvolvimento profissional docente, ora na unidade escolar ora articulando ações formativas, no espaço do centro de formação. Uma atividade a ser desenvolvida para além de envio de questionários a serem entregues aos professores na busca de obtenção de dados (demandas de formação, titulação acadêmica dos professores etc).

Evidentemente se faz importante o registro de dados do quadro de magistério de uma rede de ensino, com o objetivo de compreender e atuar nas possíveis demandas de formação. Contudo, é necessário problematizar o papel do professor-formador entendendo-o como um capturador, articulador no favorecimento de condições no que se refere ao planejamento e execução no trabalho com a formação docente. Isso não quer dizer que o mesmo desenvolva todas as ações sozinho e desconectado das necessidades reais do contexto escolar. Ao contrário, sua atuação aqui é concebida como algo que se procede tanto na unidade escolar quanto no centro de formação de professores.

Os professores-formadores não possuem um olhar tão imerso no cotidiano escolar como os professores e essa condição pode ajudar no sentido de possibilitar um estranhamento, ou seja, favorecer diferentes pontos de vista. Na verdade, trata-se de um trabalho de parceria entre o professor-formador e o docente da unidade escolar, cada um podendo contribuir com o fazer pedagógico. Mas, o desenvolvimento profissional do professor-formador é pouco abordado na literatura, em especial aquele que atua na EJA.

Considerando que este trabalho pretende discutir a constituição do processo formativo dos professores-formadores que atuam na EJA, algo mais específico e desafiador é importante considerar que tal atuação se dá neste campo singular.

Nesse sentido, sabemos que a referida atuação não está instituída. Contudo, podemos dizer que o trabalho dele é gerir, também, as urgências, a circulação de saberes e transformar essas demandas em práticas, conhecimentos sistematizados, por intermédio de situações formativas com os docentes. Por isso, estar com o professor de/na sala de aula, em situações de parcerias, é fundamental na construção de ações didáticas favorecedoras à aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, esse profissional encontra algumas dificuldades, como, por exemplo, construir junto com o professor, uma didática pertinente ao jovem, ao adulto e ao idoso, considerando e lidando, muitas vezes, com números importantes no que se refere à evasão escolar. Essa acontece por diferentes

motivos: desde mudança de casa, horário de emprego, desmotivação em relação ao ensino, questões de saúde, entre outros..

O professor-formador da EJA tem o desafio de lidar com esse segmento educacional composto por muitas adversidades e também desprovido de condições favorecedoras. Portanto, discutir sua formação é fundamental no sentido de contribuir com a produção de conhecimentos em EJA.

Sabendo, que o lugar de atuação do professor-formador passa pelo centro de formação de professores e pela unidade escolar como espaço de formação, nosso objetivo agora é discutir a formação centrada na escola e o centro de formação de professores.

A formação centrada na escola

A “formação centrada na escola”, surgiu como modelo institucionalizado no Reino Unido em meados de 1970 (Imbernón, 2004) por intermédio do *Advisory Council for the Supply and Training of Teachers* (ACSTT). Este processo se edificou em 1978, reunindo representantes de todo Reino Unido. Elliott (1990) faz considerações acerca do processo que origina a formação centrada na escola afirmando que “esta idéia se utilizou para legitimar diversas recomendações políticas relacionadas com a localização e distribuição dos escassos recursos destinados a formação permanente do professor” (p.235).

Para o autor, esse movimento propiciou a centralização dos recursos em determinados lugares, desfavorecendo outros.

O conceito de formação centrada na escola tem como princípio a ideia

de que os professores aprendem sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo formalizar o informal, conferindo um carácter intencional àquilo que, normalmente não é: o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho (CANÁRIO, 2001b, p. 04).

Desse modo, a formação centrada na escola transcende a ideia de um momento de estudo, uma palestra ou ainda um conjunto de técnicas que são aplicadas no espaço físico escolar, como já foi abordado anteriormente neste trabalho de pesquisa, mas se configura enquanto algo articulado, sistemático e situado em um projeto de formação, ou seja, existe um princípio de que a escola é lugar de formação não unicamente do educando, mas também do professor.

Nesse sentido, a concepção de escola também se alarga, se complexibiliza alterando a forma como planejamos a ação docente, pois dessa forma, ela é articulada em um lugar onde acontece formação e trabalho. Conceitos indissociáveis, presentes em uma lógica de estratégia formativa que resiste à idéia de uma formação exterior e desajustada ao contexto, bem como, uma transferência de algo que se aprende fora do *lócus* para nele aplicá-lo, consistindo na lógica da aplicação, como afirma Canário (2001b).

Compartilho com Canário (1998) acerca da importância de nós, professores, transformarmos nossas experiências cotidianas em aprendizagens caracterizadas pela pesquisa e pela reflexão, considerando a dimensão individual e coletiva do processo de formação.

Nesse sentido, minha experiência como professora-formadora foi e é impelida por uma certa resistência a situações de formação unicamente instrumental, isto é, algo voltado somente à aplicação de técnicas. Isso porque o “como fazer” é, muitas vezes, relativo à aprendizagem singular de cada aluno e, além disso, é preciso considerar a real necessidade do conteúdo da formação, sempre analisando que esta deve ser ajustada às necessidades educacionais dos estudantes.

É preciso ressaltar, porém, que isso não significa que não devemos socializar as práticas que nos possibilitam o sucesso da aprendizagem de nossos alunos. Pelo contrário, acredito que devemos inventariar atividades, modos de intervenção, materiais, registros diversos que possibilitaram êxito em nosso fazer educacional, sempre pensando na possibilidade de socializar essas práticas, mas nunca perdendo de vista o viés da reflexão e da pesquisa. Na verdade, saliento que precisamos fundamentar nossa prática com a teoria como ressaltou Sá-

Chaves¹³ (2005). Sobre essa temática, além disso, muitos trabalhos têm indicado a relevância de teorizarmos nosso fazer: Sadalla em seus trabalhos (2000, 2004, 2005,2006, 2007,2008) nos aponta a proposição de promover uma ação pedagógica que seja intencional, fundamentada, sistemática e reflexiva.

Com isso, pensar a escola como local de promoção do desenvolvimento profissional docente também é algo fundamental e ajustado com a ideia de formação centrada na escola. A literatura que trata do assunto tem indicado a preocupação de se considerar a necessidade da existência de um projeto educativo de escola. Canário (1998) discute a construção de um plano de formação articulado com tal projeto educativo da escola. Nesse sentido, compartilho com a referido autor que é essencial pensar a formação centrada na escola ponderando que escola temos, que escola queremos, e, assim, também, sinalizo a necessidade de as redes de ensino voltarem suas ações e intencionalidades a fim de favorecer à formação sob esse viés.

Quando analiso as duas redes municipais de ensino em que trabalhei, vejo pouca ou quase nenhuma ação intencionada, sistemática e preocupada com a perspectiva de uma formação que aconteça na unidade escolar, considerando as singularidades do corpo docente e discente. Já lecionei em muitas escolas, em bairros muitos diferentes e compreendo que considerar esse aspecto é fundamental quando se pensa em construir um trabalho de formação. Pouco conhecemos de nossos estudantes, seus desejos, seu cotidiano, sua cultura, muitos deles são imaginados em nosso pensamento docente como um aluno universal: baixa renda, pais com baixa instrução, poucas vivências quanto à formação da leitura e escrita...isso ainda é pouco quando pensamos em realmente conhecê-los. Afinal, quais são seus desejos? Como vê e o que espera da escola? Há programas interessantes para seu desenvolvimento no bairro onde mora em que o professor poderia estabelecer uma parceria de trabalho? O que desperta curiosidade, desafio em sua vida ou que tipos de conhecimentos mobilizam seus

¹³ Fala citada pela Profª Drª Idália Sá-Chaves, da Universidade de Aveiro – Portugal, no Seminário: “Desenvolvimento Profissional e Competências Reflexivas: portfólio como estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento” que ministrou no período de 11 a 15 de julho de 2005, promovido pelo GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da Faculdade de Educação da UNICAMP.

interesses? São tantas as perguntas que nós, professores, podemos pensar a fim de conhecer nossos alunos, para além de investigar sua renda e família, ações, estas últimas, bem comuns nas escolas nas quais trabalhei. Há uma certa generalização dos dados inferidos de quem são os nossos discentes.

E, muitas vezes, da mesma forma que generalizamos nossos alunos, fazemos com o professor. Observo redes municipais financiarem palestrantes para proferirem falas uma vez por ano para os professores e não observo sequer algum impacto significativo na atividade ou no modo de pensar docente. Os professores até comentam que foi interessante, mas com o tempo esquecem. Isso não quer dizer, porém, que não devemos chamá-los para conhecer suas pesquisas e estudos. Pelo contrário, essa ação de chamado de tais profissionais deve vir acompanhada com outras iniciativas de formação continuada. Na verdade, é fundamental existir um planejamento das políticas de formação continuada docente nas redes municipais de ensino, algo discutido com os professores, construído, considerando as singularidades de tal rede municipal. Algo com objetivos estabelecidos a curto, médio e longo prazos.

A rede de ensino deve considerar a unidade educacional como uma instituição que não está sozinha, pois ela faz parte de um sistema de ensino que possui determinadas regras. Concordo com Canário (1998) quando diz que a relação da construção da autonomia das escolas está relacionada com a gestão do sistema das escolas.

Assim, as redes de ensino podem e devem construir mecanismos de impulsionar e valorizar a formação centrada na escola devem, inclusive, incentivar o encontro de escolas, momentos de formação em que elas possam compartilhar experiências. Boing (2008) utiliza um termo para isso que penso ser muito apropriado que é a formação enredada. Para o autor, a formação continuada deve ser situada (na escola) personalizada (voltada à cultura da escola e para as necessidades peculiares do corpo docente), em serviço (em horário de trabalho) e, finalmente enredada, que é considerar maiores interdependências entre as instituições (como uma rede).

Canário (1998,1999) também nos fala sobre a importância de não considerarmos a escola como algo isolado, mas pensar que ela está inserida em um dado contexto e por isso é importante considerar a partilha de experiências entre redes de ensino. Com certeza, se faz essencial articular as necessidades e as partilhas de experiências entre as escolas, principalmente olhando para o fato de que existem unidades estaduais, municipais e particulares em um mesmo bairro ou região. Muitas vezes, escolas recebem alunos de diferentes instituições e têm poucas informações sobre o currículo e o trabalho realizado com aquele estudante.

Quando olho, em especial, para a minha formação de professora-formadora, percebo que foram poucos os momentos em que promovemos esse encontro entre escolas advindas de diferentes sistemas de ensino. Isso, de fato, traz um certo prejuízo para toda a sociedade no sentido em que denota uma falta de comunicação e solidariedade entre toda a comunidade educacional, e também sinaliza pouca preocupação com o modo de conceber o desenvolvimento profissional de professores, pois se as instituições “conversassem mais” certamente haveria mais possibilidades de aprendizagem para todos e menos investimentos duplicados como assinalou Boing (2008). Poderia haver encontros de professores de diferentes instituições e redes, projetos de formação em comum entre redes estaduais, municipais e particulares, uma proposta articulada, sistemática e construída democraticamente entre os diversos profissionais. Dessa maneira, poder-se-ia evitar, inclusive, ações e gastos desarticulados com a formação de professores.

Nesse sentido, considerar a formação centrada na escola e a formação enredada é uma forma significativa de alargarmos nossos olhares favorecendo a percepção de um aluno vivo, real e sujeito de uma sociedade, enfim de um contexto. Quer dizer, se um o educando está atualmente em uma determinada escola em outro dado momento, em outras circunstâncias pode estar em outra instituição educacional e por isso, muitas questões não necessitariam começar novamente do zero, como se não houvesse uma história anterior. Em outras palavras, a relação de trabalho entre as diversas escolas e diferentes redes de

ensino, possibilita também a partilha de informações, os encontros que possam compartilhar dados de modo a favorecer aprendizagem dos alunos.

Ainda é necessário ressaltar que ao defender uma formação ajustada às necessidades educacionais do aluno, da escola e das possíveis relações entre as mesmas, isso não quer dizer que pensamos em algo que esteja unicamente voltado a suprir deficiências de realidade imediata. Por exemplo, se há um grupo de professores com dificuldade em ensinar divisão isso não significa que as atividades devam estar unicamente voltadas a essa dificuldade específica, mas deve estar inserida em um projeto de formação amplo que prevê o aprofundamento de conhecimentos relacionados ao contexto educacional e social em que tal grupo esteja situado. Trata-se de um modo de conceber o trabalho entendendo que este lida com conhecimentos específicos da profissão e desta em um tempo/espço sócio-cultural.

A existência de um projeto de formação centrada na escola pode estar relacionada com um espaço articulador, denominado Centro de Formação de Professores, temática abordada a seguir.

Sobre os Centros de Formação de Professores

Segundo Canário (2001b), a origem dos Centros de Formação está relacionada com a tradição dos centros de formação (*teachers'centers*) de raiz anglo-saxônica. O referido autor aponta as unidades escolares como as destinatárias de sua existência, indica o fundamento de sua existência como sendo o associativismo de escolas, em Portugal.

Já na região metropolitana de Campinas, em especial, em Hortolândia, a cidade em que acompanhei o processo de implantação do Centro de Formação de Professores, entendendo que sua existência partiu da iniciativa de profissionais da própria rede de ensino e que foi se solidificando por meio de ações intencionais por parte destes, bem como, de integrantes e chefias da Secretaria de Educação que gestaram o município em tempos determinados. Portanto, essa preocupação de construção de um espaço voltado à formação do professor se desenvolveu,

inclusive, por empreendimentos e desejos políticos de implementação desse contexto.

A concepção de formação de professores da gestão de diferentes governos que administrou a cidade e, assim, a Secretaria de Educação, influenciou decisivamente a viabilidade do Centro de Formação. Ora com projetos educacionais, ora com poucas e pontuais ações, ou ainda, em momentos com investimentos significativos nos profissionais da própria rede e em outros, com a considerável valorização de contratação de empresas de prestação de serviços. Evidentemente, existiram situações em que houve ambas as circunstâncias (valorização do profissional da rede e contratação de iniciativa privada), contudo, o que fica explícito é a maior ou menor relevância que os governos atribuem à formação docente, seja ela, em quaisquer situações.

A meu ver, a razão da existência de um centro de formação docente se dá pela necessidade de articulação de uma formação centrada na escola. Um espaço em que se constrói, coletivamente, um projeto político pedagógico de uma Secretaria de Educação com rumos, metas, ações destinadas não somente em relação a cada unidade escolar, mas a seu conjunto, enfim, um pensar como rede de ensino.

Entretanto, ainda se faz necessário pensar a regulamentação desse espaço para que ele não seja atingido pelo total desmanche de cada governo, assim como observei na referida cidade. Inclusive, um desmonte que acontece não somente quando se troca de governo, mas no interior de cada gestão. Em outros termos, era comum, por exemplo, a alternância de equipe dos Centros de Formação e da própria Secretaria de Educação, a cada quatro anos, tempo relativo à eleição ou reeleição de governantes da cidade. Contudo, observei em uma única gestão a alteração de secretário de educação ao menos três vezes, significando todo um recomeçar dos professores-formadores, como um tempo zero que se iniciava e a necessidade de continuar e/ou terminar um trabalho que se começou.

É fundamental, nesse sentido, favorecer não somente a construção e o desenvolvimento desse espaço, mas sua regulamentação, pois sua existência é

indiscutivelmente importante e deve ser intimamente relacionada com a formação centrada na escola.

Canário (2001b) propõe alguns encaminhamentos quanto aos centros de formação. O primeiro deles é considerar, na regulamentação dos centros, a criação de equipe de formadores, estatutos que regularizem do ponto de vista formal e jurídico, inclusive, o gestor do centro de formação. O segundo encaminhamento mencionado pelo autor é a mudança das escolas em “organizações qualificantes”, no sentido em que os centros de formação tornassem dependentes das escolas, nas palavras do autor:

Se não pode pedir aos centros de formação que mudem as escolas, resta-nos então esperar que as escolas (associadas) possam mudar os “seus” centros de formação (...) Nesse sentido, defendendo uma ação mais pertinente, por parte dos centros só é possível se esses forem mais autônomos da Administração o que significa, necessariamente que se tornem mais dependentes possível das escolas (CANARIO, 2001b, p.10).

De fato, quanto mais próximos das escolas os centros permanecerem, melhores serão as condições das primeiras desenvolverem uma identificação com o espaço do segundo, sendo um lugar de identidade das unidades educacionais. Um lugar possível de circulação e de produção de conhecimentos e de articulação de um projeto de formação docente ajustado às reais necessidades educacionais do município, além de não estarem à mercê das discontinuidades político partidárias de governos.

É preciso enfatizar, ainda, que o fato de as escolas serem “as mantenedoras” dos centros, inclusive do seu financiamento, não significa que não haverá possíveis rupturas ou discontinuidades de projetos, dentre outros problemas. Isto quer dizer, sim, que é uma maior possibilidade legitimidade do processo de constituição de formação.

O objetivo desse capítulo foi situar o universo de atuação do professor-formador na Educação de Jovens e Adultos, por isso discutimos o papel dele neste segmento educacional, entendendo o centro de formação de professores e a formação centrada na escola, como lugares importantes no seu

desenvolvimento profissional, por entendermos este como um processo contínuo e constituído pelo desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto aspectos interligados e indissociáveis (Vicentini, 2006).

A partir disso, o objetivo do próximo capítulo é abordar a autobiografia e a entrevista autobiográfica como forma de pesquisa na compreensão da inteireza que constitui a trajetória formativa das participantes dessa investigação.

Capítulo 4: Lugares Autobiográficos, lugares de produção



Não, meu coração não é maior que o mundo.
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.
Por isso gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,
por isso me grito,
por isso freqüento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias:
preciso de todos.

(Mundo Grande, Carlos Drummond de Andrade)

Sobre a autobiografia

Essa escrita objetiva abordar a temática autobiografia: sobre sua emergência, conceito e importância. Como humanos que somos, vivemos muitas histórias. Nem todas narramos. Mas, se há o desejo de contar-se, como bem ressalta Carlos Drummond de Andrade, na epígrafe deste capítulo, a autobiografia se constitui como possibilidade de contar o vivido, num modo de considerar as experiências vividas pelos sujeitos.

É uma maneira de o sujeito dizer-se de forma a realizar o exercício de capturar suas experiências formadoras, de sua memória, de sua existência. O sujeito olha a teia de acontecimentos diversos que é a sua vida, volta-se para sua história, reflete sobre os sentidos das relações constituídas em seu viver.

A autobiografia implica no desejo do sujeito compartilhar sua experiência pessoal, considerando-a relevante para o outro. Starobinski (1970) afirma a importância de o sujeito escrever autobiograficamente, principalmente quando ele viveu algo que o modificou, que o transformou de tal modo que ele é tomado pela vontade de partilha de sua experiência. O referido autor diz que não se trata somente de um gênero literário, nem de um retrato da realidade, mas de uma narrativa na qual o sujeito se implica e é implicado, isso não quer dizer que seja uma receita de modo de vida ou uma descrição de acontecimentos, ou ainda uma precisão espaço-temporal de acontecidos. Daí a necessidade de se assinalar o equívoco que se pode cometer ao buscar definir um estilo autobiográfico ou mesmo uma forma autobiográfica, pois “o estilo está ligado ao ato de escrever: ele resulta da margem de liberdade oferecida pela língua e pela convenção literária” (STAROBINSKI, 1970, p.257). Isso quer dizer que ele não está definido a priori, ele constitui-se com o sujeito.

Sobre o conceito de autobiografia Bakhtin (2003, p. 139) afirma: “entendo por biografia ou autobiografia (descrição de uma vida) a forma transgrediente imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e minha vida”. A autobiografia é entendida por Bakhtin (1993) como sendo um romance. Nessa perspectiva, a autobiografia só é possível a partir da narração do outro:

Tomo conhecimento de uma parte considerável da minha biografia através das palavras alheias das pessoas íntimas e em sua totalidade emocional: meu nascimento, minha origem, os acontecimentos da vida familiar e nacional na minha terra infância (tudo o que não podia ser compreendido ou simplesmente percebido por uma criança) (...) Sem essas narrações dos outros, minha vida não seria só desprovida de plenitude de conteúdo e de clareza como ainda ficaria interiormente dispersa, sem unidade biográfica axiológica (BAKHTIN, 2003, p.141-142).

Passegi et al (2006) discutem a narrativa autobiográfica como uma ação social, na qual o sujeito reinventa seu percurso de vida e sua interação social, por isso não se trata de algo descritivo ou simplesmente uma interpretação superficial dos acontecimentos da vida. Isso porque a potencialidade da autobiografia não está somente voltada para os fatos de uma vida, mas também pelo modo como o sujeito re-visita, interpreta e narra sua história.

Bruner (1997) também discute a autobiografia como uma atividade de posicionamento do sujeito diante de sua trajetória, sendo a autobiografia uma narrativa:

Não me refiro a uma autobiografia no sentido de um “registro” (pois não existe tal coisa). Refiro-me simplesmente, a um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por que razão. Ela será inevitavelmente uma narrativa (...) Não importa se o relato se adapta ao testemunho de outros. Nós não estamos à busca de temas ontologicamente obscuros, como saber se o relato é “auto-enganador” ou “verdadeiro”. Estamos interessados apenas no que a pessoa pensou que fez, para que ela pensou que fazia alguma coisa, em que tipo de situação ela pensou que estava, e assim por diante (BRUNER, 1997, p. 103).

Ao afirmar que a autobiografia é uma narrativa, Bruner (1997) nos indica a preocupação para a produção de significado que o sujeito constrói, ou seja, sendo a narrativa um dizer singular de acontecimentos, se faz importante compreender os modos como as pessoas articulam o enredo narrado e o significado das

experiências vividas. Bruner (1997) afirma que os significados não estão em si mesmos, eles são relacionados e desenvolvidos na trama narrativa:

Uma narrativa é composta por uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas estes constituintes, por assim dizer, não têm vida ou significado próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração, geral da seqüência como um todo, se enredo ou fabula. (BRUNER, 1997, p. 46).

Dessa maneira, o autor afirma que a capturação de uma narrativa requer um duplo ato: o sujeito constrói um enredo que configure uma narrativa que tenha que extrair o significado dos acontecimentos, das ações dos personagens, mas tal extração de significados deve estar relacionada com o enredo. Este, por sua vez, deve ser produzido a partir da sucessão dos eventos acontecidos, como afirma Bruner (1997). Em outras palavras, é fundamental que o sujeito exercite a construção da narrativa olhando para os significados dos acontecimentos, estes porém não estão suspensos das tramas, de contextos, eles são produzidos quando o sujeito narra, escreve e sistematiza para compartilhar com o outro.

Em relação à natureza da escrita autobiográfica, Larrosa (2006) afirma que todo escrito possui algo de autobiográfico, em suas palavras:

Toda escrita é, de uma maneira ou de outra, veladamente autobiográfica ainda que não construa lembranças do autor, mesmo que somente seja porque escrita por alguém cujas experiências existenciais atravessem, inevitavelmente seu texto, por mais afastada que esteja das normas do realismo. Do mesmo modo, poderíamos dizer que toda autobiografia é um artefato textual e, portanto, verdadeiramente literária, independente de sua atribuição ou não à norma do que, em cada momento, se entende por literária: não há texto escrito que não seja, de alguma maneira, literatura, e não há texto narrativo que não seja, de algum modo, “novelesco”. (p. 183)

Larrosa (2006) argumenta que o que faz com que uma obra seja autobiográfica ou não é a maneira como ela é lida, nesse sentido para o autor em questão “não existem textos autobiográficos e sim leituras autobiográficas”

(p.185). Além disso, Larrosa (2006) ainda ressalta algo importante que é o fato de ao pensarmos em escritos autobiográficos, comumente, lembramos de relatos ao passo que podemos considerar também um poema, por exemplo, como uma forma de escrita autobiográfica.

É nessa riqueza, portanto, que encontramos as escolhas que o narrador faz para contar suas narrações, nesse sentido, é possível entender a autobiografia como a busca de uma posição do narrador sobre si mesmo, ou seja, ele recorre à linguagem como instrumento para falar do real, e, assim, ele faz escolhas do que dizer. Dessa maneira, os modos de narrar favorecem determinadas produções de sentido, ou seja, no processo de escolha dos diversos jeitos de dizer, o leitor também produz suas compreensões sobre o que se diz.

A autobiografia é uma auto reflexão que o sujeito realiza em um dado tempo, contexto e, portanto, uma narrativa que reflete uma época, uma cultura. A historicidade da autobiografia é constituída de acontecimentos da temporalidade histórico-cultural que afeta o sujeito e vice-versa. Daí a importância de discutirmos brevemente as raízes da escrita autobiográfica na busca de sua configuração e entrada no campo educacional.

As raízes da escrita autobiográfica

Ao retomarmos as raízes da escrita autobiográfica na Idade Média, não podemos afirmar, generalizando, a existência de textos literários autobiográficos. O que se pode dizer é que existiam alguns escritos em que os autores escreviam sobre sua vida interior e que hoje os caracterizamos como textos autobiográficos.

Levisky (2004) pesquisou um dos poucos textos entendidos como autobiográficos, na Idade Média: as produções de Guibert de Nogent, um monge da região de Beauvais, norte da França, que viveu entre 1055-1125, aproximadamente. O referido autor aponta tais escritos como inspirados nos textos agostinianos.

Como referência de produção de texto autobiográfico, encontramos os escritos de Santo Agostinho¹⁴ (354-430). Em sua produção intitulada “As confissões”, Agostinho experiencia raciocinar reflexivamente em primeira pessoa, ele “foi o inventor do raciocínio que conhecemos como *cogito*, porque foi o primeiro a tornar o ponto de vista da primeira pessoa fundamental para nossa busca da verdade” (TAYLOR, 1997, p. 176). Exercitar, então, o ponto de vista em primeira pessoa está relacionado à atitude de uma reflexão radical, uma forma de procurar experimentar nossa experiência. Para Santo Agostinho, tal busca deveria se dirigir a Deus, pois este é mais elevado que a razão. Taylor (1997) aponta ainda as influências que Santo Agostinho teria sofrido das doutrinas de Platão.

Nesse sentido, é fundamental denotar o modo como Taylor aborda em sua obra, “As fontes do self”, a importância de encontrarmos a idéia de self na teoria de Platão como sendo essencial para o desenvolvimento da noção de interioridade. Nesse sentido, Agostinho, buscou pensar os bens da alma enfatizados em detrimento da ação mundana, trabalhando a idéia de interior e exterior (Taylor, 1997). Na escrita das Confissões podemos observar “não somente o primeiro exemplo das dificuldades e delícias da autobiografia” (BONS, 2006, p.124), mas também indiciar, através desta narração, o processo de produção das idéias de Santo Agostinho, por intermédio de suas interrogações e dizeres.

Contudo, é importante ressaltar, ainda, que Bakhtin (1993), ao tratar das autobiografias antigas, as denomina como “formas de tomada de consciência pública do homem” (p.258) isso porque o autor retoma as produções das formas autobiográficas gregas e afirma que autoconscientização do homem se desvela nas condições da praça grega: no público, voltado ao exterior. Ou seja, “para o grego da época clássica, toda existência era visível e audível” (BAKHTIN, 1993, p.253), estas influências de cunho grego podemos encontrar nas “Confissões”, de

¹⁴ Levisky (2004) também referencia algumas das autobiografias mais conhecidas após Santo Agostinho são as de Jean de Fécamp (falecido em 1078), autor de *Confessio theologica*, a de Otloh de Saint-Emmeran (falecido em 1070) ou a de Guibert de Nogent(falecido em 1125?), Pedro Abelardo, *Historia calamitatum* (falecido em 1142) o texto de Bernardo de Claraval (falecido em 1151).

Santo Agostinho, que de acordo com o autor em questão, tais escritos devem ser lidos em voz alta, já que em seu teor podemos encontrar vivo “o espírito da praça grega, onde primeiro se formou a conscientização do homem europeu” (p.254).

Sousa (2006) aponta a escrita de Santo Agostinho como sendo um marco masculino da escrita autobiográfica, pois a autora ressalta uma representante feminina do gênero autobiográfico, denominada Christine de Pisa, nascida por volta de 1365, provavelmente em Pisa, na Itália. Para Sousa (2006) a razão da pouca alusão a textos autobiográficos de autoria feminina não existir se deve:

Talvez porque não houvesse exemplos de mulheres que o fizessem, mesmo porque as mulheres sempre foram mantidas mudas e afastadas e a escrita sempre foi uma competência cultural masculina (p.248-249).

Um ponto importante a ser destacado a respeito de Christine de Pisa é o fato de apesar de ser viúva aos 23 anos e mãe de três filhos, ela conseguira sobreviver da escrita de seus textos, fato incomum para a época, “em primeiro lugar como copista de manuscritos e, depois, como autora de baladas, poemas e textos mais densos” (SOUSA, 2006, p. 249).

Contudo, podemos dizer que, na Idade Média, a reflexão sobre a vida se centra em questões da religião, ao passo que no renascimento a preocupação volta-se para a personalidade do indivíduo. Nas palavras de Levisky (2004, p.74) além de observarmos tais afirmações podemos entender o modo como o gênero autobiográfico se funda:

Enquanto na Idade Média a reflexão sobre a vida era centrada na religião, no Renascimento ela se direciona para o desenvolvimento do indivíduo e para a descrição de sua personalidade. A religião não desapareceu como conteúdo, mas inseriu-se em condições restritas a regras de uma narrativa, para a qual não se fixaram normas, salientando a singularidade de cada um. Essa forma narrativa surge como consequência das transformações do movimento cultural e das ciências, fundando o gênero literário autobiográfico.

Observamos que o modo como se configura o gênero autobiográfico é relacionado com o contexto em que ele se produz, pois se no Renascimento,

como citou Levisky (2004), há uma preocupação com a constituição do sujeito e da descrição de sua personalidade, já em uma época posterior, na modernidade, o que podemos encontrar é um gênero marcado pela cientificidade, característica presente, no referido contexto.

Observamos também a autobiografia tomando uma significativa importância no campo de pesquisa educacional nos últimos anos. No campo da formação de professores, a pesquisa autobiográfica também se faz presente, temática abordada a seguir.

A pesquisa autobiográfica no campo educacional

Souza (2006) discute a crescente utilização das pesquisas de cunho autobiográfico no campo educacional, muitos autores trabalham esse tema: Abrahão (2004), Pineau (2006), Larrosa (2006), Sousa (2006), dentre tantos outros.

Na década de 1980, os estudos sobre o método autobiográfico em ciências da educação são multiplicados, especialmente na Europa e Canadá, isso acontece em razão das:

Transformações sócio-econômicas e a queda dos grandes paradigmas nas ciências humanas propiciaram um clima favorável ao retorno do ator social, favorecendo novas formas de se demarcar os espaços simbólicos. Nesse contexto presume-se que o indivíduo, suscetível de encontrar seu lugar na história coletiva, deve se voltar sobre si “para definir sua própria situação e fazer na própria história” (DELORY-MOMBERGER, 2000, p.242, apud PASSEGI et al, 2006, p. 259).

Passegi et al (2006) apontam as narrativas autobiográficas “como um dispositivo reflexivo na formação docente” (p.257), pois trabalham com a idéia de que a narrativa docente, seja ela oral ou escrita, interfere, transforma as representações que o docente possui de si e de seu fazer pedagógico.

As narrativas autobiográficas possibilitam que o docente narre no tempo e espaço presente, o que ele foi, o que ele é e ainda o que pode ser, um modo de

compreender sua trajetória, sua constituição como ser humano considerando as dimensões pessoal e profissional.

Um outro ponto que merece ser destacado é a oportunidade de o sujeito construir compreensões sobre as múltiplas relações que o constituiu nos diferentes contextos em que viveu e vive. Isso porque a narrativa autobiográfica impulsiona o sujeito a dizer-se, tendo como referência as características de tal gênero discursivo. Bruner e Weisser (1995) discutem o conceito de gênero considerando não unicamente o modo como se escreve ou se fala uma história, mas, inclusive, refere-se às formas de se ler e ouvi-las. Neste sentido, o gênero possui uma potencialidade, uma força, pois envolve, influencia o escritor, leitor, narrador e ouvinte. Nas palavras dos autores:

O gênero é uma forma de se caracterizar um texto em relação as certas propriedades de forma e conteúdo, mas é também uma maneira de se caracterizar como o leitor ou o ouvinte vê o texto, quaisquer que sejam seu verdadeiro conteúdo e características formais (BRUNER, WEISSER, 1995, p. 143).

No momento da narração o docente reinventa suas experiências, constrói relações sobre acontecimentos e possíveis entendimentos ainda não cogitados ou explicitados por ele mesmo.

Na amplitude da narrativa autobiográfica, os acontecimentos não são necessariamente lineares, previsíveis, precisos e contínuos. Pelo contrário, podem denotar de maneira simultânea e dialética o ganho e a perda, a continuidade e ruptura, num jogo complexo de lembranças e reflexões demonstrando a natureza interpretativa do dizer-se. Um modo de olhar para o desenvolvimento humano como transformação, como possibilidade de o sujeito posicionar-se diante de sua história, para além do fatalismo, do determinismo das situações vividas por ele.

É relevante salientar que a autobiografia de um sujeito, assim como a do professor, não está isenta de um tempo e espaço, ela se refere a um ser humano pertencente a diferentes grupos sociais (igreja, família, escola etc) e que isso possui uma cultura, uma história. A autobiografia é uma possibilidade, portanto, de singularização das experiências vividas, visto que o sujeito é influenciado pelo que

vive e vice-versa. Ele é de certo modo, também a expressão de seu tempo. A autobiografia é uma forma de o sujeito identificar-se com sua cultura. Bruner e Weisser (1995) discutem a função primordial da autobiografia como “autolocalização”, ou seja, um modo de interpretar o mundo e interpretar-se.

Para Abraão (2004, p. 202) “a pesquisa autobiográfica é uma forma de história auto-referente, portanto, plena de significado, em que o sujeito desvela, para si, e se revela para os demais”, assim podemos dizer que a autobiografia é formada por narrativas de histórias de vida. Ao pensarmos, mais especificamente, nas narrativas autobiográficas de professores podemos dizer que elas são uma forma de este profissional compreender sua trajetória formativa, além de poder construir instrumentos para alterá-la. Nesse sentido, a pesquisa autobiográfica é um modo de investigação que olha para o desenvolvimento profissional em sua totalidade, isto é, aspectos pessoais e profissionais como sendo indissociáveis.

De acordo com Oliveira et al.(2006), os sujeitos, ao narrarem sua trajetória de vida, fazem uso de marcadores que refletem situações de viragem em seus processos, bem como, indicam marcos como pontos de referências em seus dizeres. Essa busca por uma forma de refletir sobre o que se diz é uma maneira de olhar para a inteireza de seu desenvolvimento, uma vez que, este não é algo linear e fragmentado. Por isso, a narrativa autobiográfica é rica em elementos que podem favorecer a pesquisa no campo educacional.

Bruner e Weisser (1995) explicitam três características do gênero autobiográfico que podemos relacionar com a pesquisa autobiográfica na formação docente, são elas: a sequência, a canonicidade e o perspectivismo.

A primeira diz respeito ao modo como se organiza o que será narrado, em que seqüência será dito o que se pretende dizer. Não se trata somente de uma linearidade, mas de uma narrativa marcada pela temporalidade e causalidade dos acontecimentos.

De início, sua seqüência é linear e predominantemente marcada pelo uso da coordenação como recurso temporal: A correu e B ocorreu, e então ocorreu C. e então são seus termos. Em um nível mais evoluído, surgem termos mais marcados temporalmente: antes, depois, ontem, logo. A esses, por fim, acrescentam-se termos causais que vão além

da simples ordenação temporal: porque e assim. (BRUNER, WEISSER, 1995, p.150)

A segunda refere-se a um marcador utilizado pelo sujeito para se apropriar de algo que foi contado, trata-se de,

Um recurso para análise do mapeamento que o sujeito faz de seus eventos autobiográficos a partir de um referencial normativo (tal como “infância feliz” ou “adolescência turbulenta”), isto é, como um modelo supostamente apropriado de um ciclo da vida, que teria sido, ou não, seguido por ele (OLIVEIRA, REGO, AQUINO, 2006, p.125).

E, por último, o perspectivismo compreende a posição que o sujeito assume em relação ao seu dizer. É o exercício realizado para (re)olhar os acontecimentos. Para Oliveira et al. (2006), é uma forma de avaliação que se faz de si mesmo, dos outros e de contextos vividos.

Essas três características das narrativas autobiográficas (seqüência, canonicidade e perspectivismo) podem ser consideradas na pesquisa no campo educacional, mais especificamente na formação de professores, no sentido de possibilitar aspectos a serem investigados.

Trata-se de capturar dados que podem explicitar os modos de formação docente, ou seja, os percursos percorridos no processo de formar-se professor. Assim, por intermédio das singularidades, também podemos visualizar um certo contexto sócio-cultural, que afeta tal profissão, da mesma forma, que esta última influencia o meio em que se encontra.

Sendo a pesquisa autobiográfica um potente referencial na investigação no campo da formação docente, este trabalho de pesquisa preocupa-se em fazer uso da entrevista como instrumento de produção de dados, nesse sentido, as próximas linhas tratarão de tal assunto.

A Entrevista Autobiográfica

A partir das considerações expostas anteriormente sobre a importância da pesquisa autobiográfica no campo educacional, entendemos que a entrevista é um

instrumento valioso na capturação das narrativas autobiográficas de professores-formadores. Inclusive pode favorecer a explicitação do caminho percorrido em diferentes contextos, bem como, no âmbito da EJA.

O objetivo foi entrevistar as participantes do grupo de estudo sobre Educação de Jovens e Adultos que venho participando desde 2008, sendo assim, três professoras-formadoras: Inês, Carmem e Nadeje. A entrevista autobiográfica poderá favorecer a compreensão de suas trajetórias percorridas em seu desenvolvimento profissional, considerando, aqui, que o estamos entendendo como algo que acontece no campo da profissão e da vida como um todo. Investigar as professoras-formadoras com as quais me relaciono no já mencionado grupo de estudo. Trata-se, também, de profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, com a formação de professores.

Assim como Rego (2003) e Saretta (2009), utilizei uma ficha de identificação (em anexo) da entrevistada e da realização da entrevista que foi preenchida antes de iniciar a entrevista. O objetivo foi garantir o registro de informações importantes tanto do procedimento da entrevista (data, local, tempo de duração do depoimento), quanto de informações relevantes da participante (idade, local e data de nascimento, formação, locais/redes de ensino em que já atuou como professora e como professora-formadora, tarefas que desempenha no cargo que ocupa atualmente e há quanto tempo trabalha com EJA). A ficha de identificação possibilita uma referência significativa do conteúdo que foi dito pela participante de maneira que também facilitou a minha compreensão da narrativa.

Com esta entrevista junto às professoras-formadoras buscamos conhecer qual ideal e perfil profissional desejavam construir em relação a si mesmas, quais situações vividas foram significativas na produção de sentidos outros que não unicamente aqueles traçados por elas próprias, quais dramas formaram e transformaram seus sentidos de trabalho e quais estratégias de (auto)formação (estudo, pesquisa, cursos) foram delineando seu desenvolvimento profissional docente, ao longo de sua trajetória de vida.

Assim, as perguntas intencionaram provocar, nas entrevistadas, suas narrativas autobiográficas em relação às tantas configurações vividas em seus

percursos formativos. Ao contarem de si, as participantes rememoraram e relacionaram suas histórias de vida com seus trajetos de formação e vice-versa, numa entrevista que pretendeu estimular os professores-formadores a expressarem suas visões sobre suas trajetórias formativas.

Quanto ao roteiro, este foi uma referência para condução das entrevistas, que objetivou em não se transformar em algo que interferisse no fluxo das idéias do entrevistado, ao rememorar os acontecimentos vividos por ele. Isso não quer dizer, porém, que não houve momentos específicos em que a entrevistadora realizou perguntas não previstas, como por exemplo, alguma questão que a entrevistada por ventura apresentou e não se fez compreensível. Isso porque, partimos do pressuposto de que não há neutralidade na relação entre entrevistador e entrevistado.

O roteiro foi planejado com as seguintes questões:

- ✓ O que foi formativo na sua vida? Aponte marcos pessoais e profissionais.
- ✓ Como você vê/pensa toda essa trajetória narrada até o presente momento?

Nossa intenção foi, além de conhecer os marcos pessoais e profissionais, provocar uma meta reflexão das participantes quanto às suas próprias narrativas.

Os encontros foram audiogravados e transcritos. A ideia foi analisar, por intermédio do Paradigma Indiciário, as verbalizações de forma singular e em seguida, buscar aspectos comuns apresentados pelas três participantes à luz da fundamentação teórica deste trabalho e dos conhecimentos produzidos a partir dele.

Lejeune (2008) discute a importância de o entrevistador construir um vínculo com os participantes de entrevistas de cunho autobiográfico, pois, apesar de não ser uma regra, constitui-se um modo de aproximação, visto que se trata de se dar a ver ao outro, uma forma de se mostrar, expor. Além disso, para o autor é necessário que o entrevistador também seja tocado pelo processo de desenvolvimento da entrevista:

O entrevistador tem êxito quando consegue acreditar que o modelo lhe impôs seu próprio impacto autobiográfico e assumiu a construção de sua narrativa (de fato, o

entrevistador conseguiu impor ao modelo que lhe “impusesse” seu próprio pacto) (LEJEUNE, 2008, p. 156).

Dessa maneira, podemos perceber que o processo de entrevista transcende à coleta de depoimentos, ou seja, se configura em um processo que afeta o próprio entrevistador que, mesmo conhecendo e assumindo sua não neutralidade ainda se reconhece, inclusive, como um sujeito que reafirma e reconstrói seu compromisso com sua produção autobiográfica.

As entrevistas propostas por esse trabalho de pesquisa não foram pensadas separadamente de uma aproximação entre entrevistadora e entrevistadas, pelo contrário, elas surgiram de um grupo, de um lugar de produção, que posteriormente, se configurou como possibilidade de realização de entrevistas autobiográficas, por esta professora-formadora-pesquisadora.

Sobre esse processo de produção, tratarão as próximas linhas.

A história do nosso grupo...

O objetivo que segue é narrar a trajetória de um grupo de estudo de professoras-formadoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos e a partir dessa narrativa, conhecer o lugar de produção das entrevistas autobiográficas com as integrantes do mesmo.

A razão de compartilharmos o referido processo de constituição deve-se ao fato de optarmos por realizar entrevistas com professoras-formadoras com quais temos vínculo. Como afirma Lejeune (2008), com a intenção de olhar para a entrevista como um diálogo que se instaura entre entrevistador e entrevistado a fim de favorecer processos de aprendizagens entre ambos, para além perguntas e respostas instauradas em um tempo e espaço, unicamente.

Nesse sentido, partilhamos nosso movimento de pesquisa e formação como aspectos intrínsecos. Isso porque, acreditamos na ausência da neutralidade na relação entre pesquisador e participantes de investigações. Para nós, explicitar as relações que antecedem a entrevista se constitui numa posição de investigação, pois pensamos que se trata de uma clarificação das condições em que a mesma se encontra, bem como, de uma relação que favorece e enriquece a produção de

conhecimento, no processo do pesquisar. Assim, contar a trajetória do grupo, se faz essencial pois ela também está inserida em todo trajeto desse trabalho, além disso também narra um percurso que pode convergir com as entrevistas, numa relação dialética do investigar.

Ao longo do narrar da trajetória do grupo, o leitor poderá constatar que este perpassa por diversas temáticas e situações ricas e muito potencializadoras no que se refere à formação de professores-formadores na EJA, contudo se faz relevante pontuar que nosso intuito não é analisar esse processo passo a passo, mas sim apresentá-lo como um contexto que circunscreveu a realização das entrevistas autobiográficas, bem como, apresentar os conhecimentos que interferiram e que foram construídos nesse grupo, como forma de trazer, para este trabalho de pesquisa, a presença de mais um aporte de análise.

Trata-se, então, da seleção de alguns trechos dos relatos produzidos por nós, ao longo dos encontros com o intuito de contar o percurso do grupo.

Contudo, vamos à história....

Nosso grupo de professoras-formadoras surgiu, inicialmente, através de um diálogo entre a Inês e eu, sobre nossa trajetória profissional e pessoal. Trabalhei com ela no Centro de Formação de Professores na cidade de Hortolândia durante, aproximadamente, três anos. No entanto, no ano de 2008 Inês estava trabalhando na coordenação pedagógica com os professores da EJA de 5^a a 8^a séries e naquele momento, explanava sobre algumas queixas e dificuldades de se desenvolver um trabalho de formação nos espaços de trabalho docente coletivos.

Entre tantos dizeres conversamos sobre a possibilidade de nos reunirmos: eu, ela e Carmem, esta última também coordenadora pedagógica responsável pelo segmento I da EJA (dos anos iniciais). Na ocasião, disse sobre a vontade de participar de um grupo em que eu pudesse compartilhar estudos, escritas sobre tal segmento educacional. E cogitei a possibilidade de convidar a Nadeje, minha orientadora pedagógica, naquela ocasião, em Paulínia.

A razão disso é porque desde meu ingressar na EJA em 2004, eu encontrei “uma outra escola no período noturno”, uma escola silenciosa, pouco movimentada, com poucas salas ocupadas e além disso, me deparei com a

insuficiente experiência da minha formação, nesse segmento educacional. Assim, a oportunidade de estar em um grupo, se configurava, inicialmente, para mim, como uma possibilidade de transformar minha própria formação. Meu interesse era, inclusive, construir princípios didáticos que possibilitassem, cada vez mais, a aprendizagem dos alunos.

Era 2008, ano em que havia ingressado no doutorado, cursando disciplinas, realizando leituras e trabalhando no início do texto da tese. Era, também, uma possibilidade de conversar sobre o pesquisar, uma partilha de tudo que estava estudando.

Dessa maneira, o grupo não nasceu com uma única finalidade pré-determinada, mas esta foi se constituindo ao longo de sua trajetória, como o próprio leitor poderá acompanhar com decorrer da sua narrativa, nas linhas seguintes.

A proposta era a constituição de um grupo de estudos, momentos de encontro entre professoras que ora estavam coordenadoras pedagógicas, ora trabalhavam com a formação continuada no Centro de Formação de Professores, mas éramos todas concursadas no cargo de docente, com exceção de Nadeje, que era efetiva no cargo de orientação pedagógica. Desse modo, tratava-se de um grupo de professoras-formadoras, profissionais que vivenciavam a docência da EJA e também o trabalho com a formação docente, nessa área.

Conversamos sobre a possibilidade de os encontros serem registrados, proposta minha e de Inês (pois já havíamos participado de muitos grupos com essa atividade). A ideia era nos revezarmos para elaborar tais registros, escritos que não deveriam ser descrições de acontecimentos, mas as impressões, as reflexões do autor seriam priorizadas, uma vez que, olhamos para essa prática como uma maneira de formação, pois uma vez que quem o produz, expõe seu ponto de vista, possibilita o lembrar dos episódios vividos e contribui para a formação de sentidos do que se faz. Nosso intuito, para além de registrar a memória do grupo, era favorecer a oportunidade de exercitarmos nossa forma de pensar através da escrita. Desenvolvemos a proposta de um registro reflexivo, portanto.

Além disso, decidimos audiogravar os encontros, pois havia o interesse de inventariar todo o material para que ele fosse disponível para todas nós. Foi de comum acordo do grupo que fosse um material coletivo e produzido pela e a partir da nossa formação. Desse modo, inicialmente, não havia o interesse em produzir dados para essa pesquisa de doutorado, mas com o tempo e com meu envolvimento com o grupo, sinalizei o meu interesse em pesquisar nossa experiência. Com a permissão de todas, iniciamos os encontros que aconteciam em diferentes espaços: em nossa casa, às vezes no CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), em Hortolândia e hoje já extinto. Eram encontros que duravam em média três horas.

Carmem, Inês e Nadeje procuravam participar dos encontros em horário de trabalho, por isso eles também aconteciam em locais distintos: nas diferentes escolas em que trabalhavam. Quando nos encontrávamos fora do horário de trabalho, as reuniões aconteciam em minha casa, na casa da Inês, enfim, em lugares possíveis de reunir todas as integrantes.

É importante ressaltar que essa periodicidade era irregular: às vezes nos reuníamos semanalmente, outras quinzenalmente e ainda havia períodos em que ficávamos dois meses ou mais sem nos ver e conversávamos somente por email. Enfim, nossos encontros eram ajustados aos nossos compromissos e tempos disponíveis para reunião.

A nossa primeira reunião aconteceu no dia 01.10.2008, um encontro cheio de perguntas apresentadas pela Carmem, que após compartilhar com o grupo, digitou-as e nos enviou por email:

*“Lemos para fazer perguntas.”
Franz Kafka
(viu só o que deu ler?...hehehehe)*

Olá meninas!

Estou enviando as questões que elenquei para compartilhar com vocês, conforme combinamos em nosso encontro do dia 01/10/2008. Não se assustem...são muitas, mas tenho muitas outras.... A sorte é que vocês irão me ajudar nisso....

IN (DAGAÇÕES)
...(QUIETAÇÕES)

- *O que é formação?*
- *Como nasce a formação (centrada) na escola?*
- *Quais os percursos que se fazem necessários para implementá-la?*
- *Como envolver o professor?*
- *Como criar um ambiente formador?*
- *Refletindo sobre a necessidade de uma formação e, logo, de um formador competente, pergunto: o que é ser competente? Como são adquiridas as competências pedagógicas? Como mobilizar essas competências de maneira ajustada do ponto de vista da formação?*
- *Quem é o formador (como me constituo formador (a) /o que ou quem me legitima/)?*
- *Que formadores precisamos para a dinâmica da formação centrada nas práticas pedagógicas?*
- *Como se formam os formadores? Quem forma os formadores?*
- *Enquanto formador (a) penso ser necessário esclarecer alguns pontos: quem estou formando (realmente formo alguém)? Por quê? De que maneira? (estou reproduzindo o sistema, me adaptando a ele, ou rompendo de alguma forma a lógica que ele impõe?) . (até onde isso é possível? - diferença do ideal e do real).*
- *Como acompanhar e avaliar o processo, ou seja, a formação está realmente ocorrendo (tenho como garantir isso? De que maneira - através de resultados? Quais são os critérios ou como são medidos esses resultados?)?*
- *Quem são os formandos? Que motivações e/ou níveis de intervenção são necessários para o desenvolvimento educativo nas escolas?*
- *Até que ponto vai a responsabilidade do formador? – definição de papéis*
- *Que articulação é possível entre o desenvolvimento pessoal e profissional e os planos de formação da escola?*
- *Formação contínua ou permanente – o que entender por isso?*
- *Qual é o projeto de formação do município para EJA? São consideradas as especificidades da EJA?*
- *Quais as estratégias de formação propostas?*
- *Quais os recursos que dispomos para formação? (humanos, físicos – estrutura, materiais, financeiros).*
- *Está sendo possível articulação da formação entre escola e município? Qual é a parceria/auxílio que podemos contar?*

As questões colocadas pela Carmem denotavam o quanto o grupo poderia discutir e estudar. Eram perguntas de diferentes naturezas que envolviam diversos âmbitos da formação docente e assim, ficamos envolvidas com tais colocações, já

que as mesmas nos instigavam a pensar sobre o que pensávamos sobre a referida temática.

Fiquei responsável pelo registro do primeiro encontro e ao trazer parte deste para discussão nesta tese, vejo meu ingênuo desejo em responder todas as perguntas de Carmem, quase como se quisesse “salvá-la” de tantas interrogações. Havia um sentimento de solidariedade em construir ideias comuns sobre o conceito de formação.

Então ao ler todas as perguntas tecidas pela Carmem fiquei com vontade de dizer tantas coisas, mas prefiro começar dizendo que, para mim, a formação é aquilo que nos constitui como pessoa e como profissional, é um processo, inúmeras aprendizagens que nos movimenta e que nos provoca de certo modo. Então me pergunto se toda experiência é formativa. Para mim não, porque dialogo com Larrosa que experiência é aquilo que nos toca, nos passa. E nesse sentido, no limite como dizem alguns de meus queridos amigos (Rosaura e Guilherme) “Ninguém forma ninguém, mas também é verdade que ninguém se forma sozinho” É na relação que nos tocamos e nos formamos, se tomamos o conceito de formação como coloco aqui e não como deformação, como muitos acreditam.

Quando penso na formação centrada na escola, penso principalmente o quanto seria importante existir um sistema de ensino no qual favorecesse não somente a formação que acontece no espaço escolar, mas também em redes de escolas que se reúnem para discutir suas semelhanças e diferenças diante de da resolução de problemas e desafios. Mas, não fico pensando só no sistema, como bem ressaltam os professores que a Inês trabalha, compreendo que é preciso começar por nós professores, começar pelo miúdo, pelo cotidiano... é nisso que venho pensando ultimamente.

Problematizo também o papel do professor formador, é um papel que possui limites como toda e em qualquer profissão, eu vejo que provocar outros pontos de vista, estranhar sempre o que se faz e o que se diz, buscar garantir estudos, trazer parcerias para abordar assuntos e necessidades do grupo, refletir junto, errar e acertar junto... só temo por algo que carregamos em nós mesmos em nosso modelo linear e pragmático de formação que é acreditar que existe um modo ideal de formar-se e viver constantemente a angústia de nunca alcança-lo, entendo que há sempre o que repensar, o que aprender porque tudo está em constante movimento.

Quando olho para a EJA então...sinto um sentimento de que há muito o que fazer, o que pensar, o que estudar e pesquisar, é um campo marginal dentro das redes de ensino, um segmento muitas vezes esquecido e desconsiderado nas ações de funcionamento cotidiano.

Adriana (01.10.2008)

Ao observar este registro, penso que ele se traduz como esforço de sintetizar, brevemente, alguns conceitos numa tentativa de esclarecer para Carmem, alguns conhecimentos aprendidos por mim e por Inês em momentos de nossa vivência como professoras e pesquisadoras, desde o nosso realizar do mestrado, no GEPEC. A intenção foi elencar algumas possibilidades de estudo para potencializar nossas reflexões.

Penso que algumas temáticas seriam indispensáveis, enquanto objeto de estudo no grupo: Formação, Formação centrada na escola, Desenvolvimento Cognitivo do adulto pouco escolarizado, Formação do Professor-Formador e Compreensão da historicidade e da organização da EJA em nosso país, dentre tantas outras.

Já, no segundo encontro, começamos a delinear o que iríamos fazer, isto é, o que discutiríamos, por que, para quê e para quem nossos estudos seriam norteados:

Embora tenha realizado um registro objetivo e factual sobre nosso segundo encontro, sinto a necessidade de registrar para expor e socializar, minhas impressões e a necessidade dos mesmos.

Quando a Dri me convidou para participar imaginei algo mais formal, como um estudo dirigido ou direcionado. A participação no primeiro encontro não só desmontou minha expectativa como criou em mim um sentimento de solidariedade. Digo isso porque sou coordenadora da EJA em Paulínia e é muito solitário. Há apenas eu com esta função e a seção que faço parte ainda carece de profissionais para exercê-la. Estamos com defasagem de pessoal, não há concurso há anos!

Passei a não me sentir mais tão só... embora não saiba muito a direção dos encontros, sei que temos verdadeiros momentos de troca e de construção de práticas que, cabendo a cada um de nós, se transformarão, no limite, em benefício ao processo de aprendizagem do aluno sujeito adulto aprendiz escolar.

Nadeje (20.10.2009)

O registro da Nadeje demonstra que os objetivos dos nossos encontros não estavam definidos a priori, eles seriam traçados durante as discussões e estudos e interesse do coletivo.

Ainda assim, havia uma confiança de que, coletivamente, poderíamos pensar as temáticas e questões colocadas por Carmem logo no primeiro encontro.

Minha expectativa, bem como a das demais professoras-formadoras, era apostar, no estudo, no diálogo, na diversidade da nossa trajetória de formação e no encontro desta, favorecer a produção de conhecimento.

Todas nós atuávamos na Educação de Jovens e Adultos no primeiro segmento, com exceção da Inês que trabalhava com docentes do segundo. Assim, o grupo também é bem diversificado em termos de formação, há profissionais que atuam em diferentes segmentos educacionais e em diferentes contextos:

Participante	Função desenvolvida	Formação	Atuação como professora-formadora
Adriana	Professora de EJA em Paulínia e professora-formadora em vários municípios	Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação.	Atuou como professora-formadora em Hortolândia.
Inês	Coordenadora Pedagógica da EJA de 5ª a 8ª séries da EJA de Hortolândia	Professora de História. Mestre em Educação.	Atuou como professora-formadora em Hortolândia
Carmem	Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais da EJA de Hortolândia	Professora de Língua Portuguesa. Pedagoga.	Atuou como professora-formadora em Hortolândia
Nadeje	Orientadora Pedagógica dos	Pedagoga. Doutora em	Atuou como professora-

	anos iniciais da EJA em Paulínia	Educação.	formadora em Paulínia.
--	-------------------------------------	-----------	---------------------------

Dessa maneira, nossa intenção era, de certo modo, multiplicar nosso potencial formativo. Havia uma riqueza de experiência vivida por cada uma de nós e que, com o diálogo, com o encontro, poderia se transformar em produção de conhecimento. Penso, também, que havia princípios que nos uniam: a vontade do estudo, a aposta no trabalho coletivo, como uma possibilidade de favorecer nossa formação e, para além disso, tocar em nosso fazer cotidiano, tanto na formação docente quanto na relação com os estudantes da EJA.

Entretanto, ainda se faz importante sinalizar que continuamos com nossa dinâmica de registrar os encontros, porém não audiogravamos eles todos, uma vez que essa não era nossa preocupação fundamental. Contudo, todos os dados produzidos, a partir das reuniões, foram organizados e sistematizados da maneira a seguir:

Relatos de reuniões		
Identificação	Referência	Descrição e Comentários
Texto produzido por Adriana	Reunião (01/10/2008)	Texto digitado
Texto produzido por Nadeje	Reunião (20/10/2008)	Texto digitado
Texto produzido por Carmem	Reunião (22/10/2008)	Texto digitado

Texto produzido por Inês	Reunião (03/11/2008)	Texto digitado
Texto produzido por Adriana	Reunião (18/12/2008)	Texto digitado
Texto produzido por Carmem	Reunião (27/01/2009)	Texto digitado
Texto produzido por Adriana	Reunião (27/02/2009)	Texto digitado
Texto produzido por Inês	Reunião (14/05/2009)	Texto digitado
Texto produzido por Adriana	Reunião (12/08/2009)	Texto digitado
Texto produzido por Carmem	Reunião (18/08/2009)	Texto digitado
Texto produzido por Inês	Reunião (28/08/2009)	Texto digitado
Texto produzido por Adriana	Reunião (01/09/2009)	Texto digitado
Texto produzido por Adriana	Reunião (24/09/2009)	Texto digitado
Texto produzido por Inês	Reunião (30/09/2009)	Texto digitado
Texto produzido por Carmem	Reunião (19/10/2009)	Texto digitado
Texto produzido por Carmem	Reunião (11/10/2010)	Texto digitado
Minhas Anotações		

Identificação	Referência	Descrição e Comentários
Caderno de registro	Caderno com anotações das reuniões dos encontros, compreende o período em que começamos a nos reunir (2008) até a presente data (2009).	Contém registros das pessoas presentes nas reuniões, lembretes, referências de textos, autores, filmes citados e reflexões acerca dos encontros.
Transcrições das Reuniões		
Identificação	Referência	Descrição e Comentários
Audiogravação do encontro	Reunião (20/10/2008)	Texto digitado
Entrevistas		
Identificação	Referência	Descrição e Comentários
Entrevista realizada com Carmem	Tempo de duração: 2 horas e 12 minutos.	Verbalizações audiogravadas e transcritas.
Entrevista realizada com Inês	Tempo de duração: 1 hora e 22 minutos.	Verbalizações audiogravadas e

		transcritas.
Entrevista realizada com Nadeje	Tempo de duração: 2 horas e 43 minutos.	Verbalizações audiogravadas e transcritas.
Textos Produzidos Coletivamente		
Identificação	Referência	Descrição e Comentários
Artigo produzido por: Adriana, Carmem e Inês	Título: Narrativas autobiográficas de um grupo de estudos sobre Educação de Jovens e Adultos: das viagens insólitas e trajetos de formação	Artigo produzido pelas referidas integrantes, texto digitado, não publicado.

Pode-se notar uma riqueza no que se refere a diversidade de dados, que foram organizados e inventariados. A partir disso, segue a quantificação produzida:

Quantificação dos dados da Pesquisa	
Dado	Quantidade
Relato de reuniões	16

Caderno de registro	01
Transcrição de reuniões	02
Entrevistas	03
Texto produzido coletivamente	01
Total de material produzido	23

A quantificação desses dados, a meu ver, é importante pois contribui no explicitar do universo no qual esta pesquisa está situada. Além disso, essa quantificação também pode inferir o quanto o grupo no sentido de visualizar um certo “tamanho” da trajetória vivida por este grupo de professoras-formadoras.

O quantificar também nos mostra que houve participação de todas professoras-formadoras na maior parte das produções do grupo, exceto ao que se refere as minhas anotações pessoais.

Isso, a meu ver, já indicia a potencialidade da implicação do sujeito como alguém que toma pra si, no coletivo e com o coletivo, a responsabilidade em seu desenvolvimento profissional docente.

Também demonstra uma certa trajetória percorrida pelo grupo, isto é, quantidade de encontros, produções diversas, além da realização das entrevistas.

Entretanto, na continuidade da narrativa das reuniões, as demais iriam se preocupar com a discussão sobre a formação docente, em especial, na formação de jovens e adultos.

Para abordar esse assunto iniciamos, enquanto grupo, pensando sobre nosso próprio processo formativo, em razão disso, combinamos de levar nossos livros queridos, escritos significativos em nossa trajetória de formação como o leitor poderá acompanhar nas páginas que seguem, no relato produzido pela Carmem, no dia 22.10.2008.

Narrei quase que um memorial literário, lembrando momentos que me ligaram à leitura e mostrando alguns livros que dispunha no encontro – desde gibis, livrinhos que vinham acompanhados por disquinhos coloridos de vinil, através dos quais acompanhava as histórias narradas (não sabia, mas já era adepta ao PROFA¹⁵),

¹⁵ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

séries de livros das coleções Para Gostar de Ler e Vaga-lume (adoro até hoje!), livros que lia sem gostar, pois não era uma leitura adequada aos meus interesses da época e nem à minha faixa etária, mas eram obrigatórios e tínhamos provas sobre os mesmos, livros que amei e li várias vezes, como Capitães de Areia (Jorge Amado). Livros de estudo mesmo só conheci ao final do magistério e na faculdade: Piaget, Emília Ferreiro, Vigotsky, Wallon, Montessori. Nunca tinha ouvido falar em Bakhtin. Conheço pouco sobre o autor. Acho que agora lerei para conhecer melhor as suas idéias (e por causa dos estudos com as bakhtinianas também) Paulo Freire, particularmente, gostei assim que li, mas não foi na faculdade...triste...a Academia não se preocupava em estudá-lo. Aliás, também lembro que educação popular e a EJA não foram nem mencionadas em meus cursos (magistério, letras, pedagogia). Meu primeiro contato com escritos freireanos foi através de fragmentos de textos, que logo me levaram a outro portador de texto: livros que gosto, como Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Esperança. Depois foram surgindo vários livros, de vários autores (Hoffmann, Freitas, Luckesi, Rubem Alves, Celso Antunes, Brandão, Vera Masagão Ribeiro, Marta Kohl de Oliveira, etc), fui ampliando meu interesse por leituras que me subsidiassem profissionalmente, na tentativa de melhor compreender a práxis pedagógica. Concluo que deverei ler muito mais...

Como se pode denotar, Carmem menciona a EJA como algo pouco tratado em sua formação inicial, apesar de fazer um esforço para nos mostrar que todo seu repertório residia em sua história de formação. Daí, em especial, ela se preocupava em contar os diversos tipos de leitura de gosto ora mais voltado ao campo profissional e ora mais relacionado com seus interesses pessoais.

Seguindo o exemplo de Carmem, todas nós também contamos sobre nossos livros, ou seja, partimos de nossa trajetória como leitoras para entendermos nossa formação. Carmem não mencionou situações vividas no espaço escolar, e nem em situações outras já neste mesmo espaço como professora ou professora-formadora, sempre se remete a um autor, escritor de um determinado livro, com exceção da citação em relação ao PROFA. Ela narrou, portanto uma riqueza de diversidade de temas gêneros textuais, lidos em diferentes épocas da vida.

Esse fato já era um indicador de que o grupo iria discutir a formação de professores da EJA sob diversas dimensões, inclusive sob o aspecto da presença do outro como co-responsável no trajeto de formação, para além da relevância da presença da leitura em nossa constituição. Isso porque, nosso movimento foi: ao

compartilharmos as leituras importantes em nosso desenvolvimento, exercitamos nossa reflexão acerca da nossa formação, falamos também sobre o quanto a palavra nos forma e nos transforma. Foi naquela reunião que percebi que os docentes que atuam na EJA vão em busca de referenciais em sua trajetória formativa, com a finalidade de construir princípios de ação na sua relação com o trabalho, nesse segmento. Esse movimento foi nítido quando retomamos nosso percurso enquanto leitores.

Naquele mesmo encontro, longo inclusive, com duração de quase quatro horas, assistimos o curta metragem de Jorge Furtado intitulado “O dia em que Dorival encarou o guarda” como leitura compartilhada e dialogamos sobre as possíveis interferências das ordens que chegam no cotidiano da escola que são muitas vezes desconectadas de sentidos do que estamos realizando. O relato de Carmem conta brevemente a trama tecida no curta:

Dorival é um detento que pede ao praça (guarda) para tomar banho. Primeiramente ele se dirige a este com educação, mas quando o mesmo nega dizendo que não pode deixá-lo tomar banho porque tem ordens sobre isso, torna-se grosseiro e profere palavrões, querendo saber “de quem é a ordem para que ele não tome banho”, ameaçando fazer um escândalo, gritar e transformar a cadeia em um “inferno”. O soldado então, passa o caso ao cabo, que acaba fazendo o mesmo e passa para o sargento, que passa para o tenente. O Dorival tenta se impor com seu porte físico, seu “vozeirão” e suas palavras. Interessante notar que ninguém na verdade sabe de onde surgiu a ordem - “ordens são ordens”. Na cena final, após os insultos do detento, a cela é aberta e Dorival apanha até sangrar... e vem a ordem: “Limpem o sangue”...é quando finalmente ele consegue o seu banho. O sargento, que não bateu no preso, o observa debaixo do chuveiro ligado e o vê se com prazer ferido no encontro com a água e, com aparente arrependimento, oferece-lhe um cigarro. (NÃO PODIA TOMAR BANHO... MAS AFINAL DE ONDE PARTIU ESSA ORDEM?).

Pensando na relação de poder e sua conexão com a realidade da EJA (currículo, didática, poder da palavra, relação professor-aluno), a Adriana trouxe o vídeo, fazendo até uma relação com o texto da Inês Barbosa (já compartilhado pela Dri para nossa leitura) e uma matéria que ela está cursando em São Paulo. A Adriana enfatizou a idéia de que o praticismo é muito forte na rede de ensino de Hortolândia. Solidificamos a idéia de que a escola não é para o aluno. Se, transferimos o currículo da criança para o adulto (o que já é temeroso!!), fica o choque da constatação: o currículo também não é feito para as crianças...

A Inês disse que não conseguimos sair desse currículo prescrito, que vem de um caminho que aprendemos a trilhar. E, de onde vem a ordem?

A Adriana acrescentou que é necessário o ouvir o aluno não está dado, o que está relacionado com a necessidade de aprendizagem do aluno não está em foco. E apresentou reflexões: Qual é o conteúdo que o aluno adulto precisa? O que é trabalhar com a realidade de EJA? Continuando sua exposição de idéias, a Adriana disse que é preciso relatar experiências, boas produções de atividades e possíveis intervenções, fazendo circular no grupo de professores, publicando, registrando essas experiências vivenciadas no segmento. A Questão: “O que a escola te ensinou?” questiona a própria escola, o olhar de quem interpreta e cumpre a ordem (e quem a deu?).

O relato de Carmem relaciona a temática do vídeo com a formação docente na Educação de Jovens e Adultos, assim, essa pergunta é propícia: quem deu a ordem? Isto é, porque, como professoras, muitas vezes, recorremos as situações, concepções infantis ao olhar para aquelas pessoas que toda semana nos encontram nas salas de aula da EJA? Por quê? Quem deu a ordem? Essa pergunta remete, para além de quem impõe uma ordem ou não, a um certo modo do fazer docente, quando nos percebemos sem muitas referências na ação pedagógica. Nosso movimento, na maioria das vezes, é recorrer a nossa memória seja como estudantes, seja como professores em outros contextos. Nossa busca é por referências que nos ajudem a construir um certo modo de fazer pedagógico, em sala de aula.

Essa abordagem, aliada ao exercício que fizemos de compartilhar nossas leituras, permeou a discussão da trajetória da nossa própria formação enquanto professoras-formadoras da EJA. Ressaltamos a existência de um domínio de um certo praticismo em nosso contexto de atuação, isto é, na maioria das vezes, nossa formação vem carregada de uma necessidade de “saber como agir”, “como fazer”, sem muitos momentos coletivos pensados e organizados com a intenção de fundamentar, problematizar nossas concepções e ações. Além disso, também conversamos sobre a idéia de que, apesar de estarmos em um lugar de professora-formadora, nos vemos como professora e vice-versa. Trata-se de um constante deslocamento de lugares, que dialogam entre si.

Um outro ponto importante discutido por nós nesse encontro, foi o fato de nós pouco conhecermos o desenvolvimento cognitivo dos adultos pouco escolarizados, isto é, como eles aprendem? Esse aspecto, dentre outros, também contribui para uma possível diversidade de situações didáticas favorecedoras de aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, nossa discussão cogitou uma possível elaboração de um material didático:

Hoje na sala de aula vejo que realmente ele precisa ser prático [referindo-se ao material didático]...o que significa isso? Ter possibilidades de se desenvolver a mesma atividade de diferentes formas de acordo com as necessidades diferentes de aprendizagem que tenho na classe. Imagino algo criativo contendo os objetivos e que já tenha sido realizado com os alunos.

A Nadeje levanta um questionamento que acredito ser relevante que é o fato de não estarmos em sala de aula poder denotar uma não necessidade de produzirmos um material didático. Ou seja, como estamos fora da classe não temos a necessidade de elaborar tal material e quando estamos atuando como docentes muitas vezes não conseguimos sistematizar nossas estratégias de trabalho, nosso fazer.

Outro ponto também levantado pela Nadeje foi sua preocupação de ser uma atividade que o docente utilizará provavelmente de modo a meramente a aplicar e não desenvolver, criar, discutir, refletir suas possibilidades de trabalho. Ela questionou o princípio do trabalho...isso foi algo que também fiquei pensando...mas antes de eu dizer a Inês disse para a Nadeje: O seu pensamento é de coordenadora pedagógica! A gente tem um interlocutor que é o professor e é impossível conter os sentidos do que produzimos, há muito o que fazer ainda na formação de professores.

A Nadeje lembrou um ponto que também acredito bastante: não perder de vista o princípio do nosso trabalho, seu fundamento. Ressalta seu interesse em trabalhar com autobiografia, mas algo que seja fruto da experiência docente, do coletivo da escola (Registro produzido por Adriana 18/12/2008).

A idéia da produção do material didático, levantada nesse encontro, não foi levada a diante em virtude da dificuldade em conciliar nossas atividades profissionais e mais esse trabalho. Penso também que, nossas discussões foram se direcionando a formação do professor-formador.

Acreditamos ser importante indicar esse desejo inconcluso do grupo como forma de explicitar que a trajetória de um grupo não é determinada e nem linear,

pelo contrário, os sujeitos vão traçando objetivos, construindo-os e muitas vezes, deixando-os, inclusive.

Entretanto, como o foco permanecia na formação do professor-formador, o sexto encontro em 27.01.2009, relatado por Carmem, na forma de um repente, explicita tal tema:

*Fiquei pensando direitinho como iria relatar
O que foi que neste dia conseguimos combinar
Sobre o planejamento, um material digital
Enviei para todas lerem e utilizar se for legal*

*Muitas falas reflexivas eu pude constatar
Como é visto o coordenador, como ele deve trabalhar?
Que estratégia de trabalho deveríamos tentar?
E a aula que é “blindada”, poderemos questionar?
Com cautela e formação pode a prática mudar...*

*A Adriana deu a idéia de pensar junto um trabalho
Planejar com um professor e acompanha-lo lado a lado
Um “olhar de estranhamento” e estratégia de abordagem
Podem ajudar bastante e surtir boa vantagem*

*Sistematizar conhecimento e também compartilhar
Com que objetivo tal conteúdo vou usar?
O que é planejamento é preciso pontuar...
Idéias cristalizadas? Mas que aula eu vou dar?*

*Se for compreendido que a mediação é um diferencial
É preciso também saber que pode ser para o bem ou para o mal
Professor conteudista e aluno copista não são difíceis de achar
Mas com bom entendimento a situação vai melhorar
Oferecendo a segurança de poder com alguém contar
E uma aula atraente, poderemos preparar.*

No relato acima é visível a preocupação do trabalho do professor-formador em favorecer a aprendizagem dos alunos, por intermédio da formação docente. Quando Carmem relata a idéia da aula blindada como algo difícil de intervir, sua intenção, possivelmente, está em questionar as reduzidas ou inexistentes ações sistemáticas de formação do professor-formador, isto é, uma forma de problematizar o modo de trabalho deste profissional, de maneira que o mesmo

tenha espaços de construção, problematização de distintas estratégias de formação que busquem tocar a diversificadas formas de intervir no fazer-ser-estar dos sujeitos.

Há também, uma preocupação nossa, constante no grupo, que é o quanto nós professoras-formadoras dialogamos entre nós, enquanto grupo? Isso também nos remetia muito à seguinte questão: quem é o coletivo do professor-formador? Ou quais são os coletivos? Há diálogos entre eles? Essas questões não eram concluídas, elas apenas apareciam como perguntas inquietantes durante nossas discussões...

Por outro lado, havia um consenso no grupo que era o fato de, apesar de não haver espaços institucionais de formação do professor-formador algumas possibilidades outras poderíamos viabilizar: a forma que buscamos foi nos encontrar, como podemos ver em meu relato do dia 27.02.2009:

Esse grupo está me mostrando que podemos nos organizar para além das instituições e isso está inclusive me motivando enquanto profissional e como pessoa.

Contudo, essa forma de organização para nós sempre nos foi cara devido a nossa maneira de conceber a formação como um trabalho. Além disso, assumir encontros fora dos espaços institucionais demandava um esforço em conciliar compromissos pessoais, inclusive.

Em razão disso, havia tempos em que ficamos quase três meses sem nos ver, conversávamos somente por email. Além disso, também havia outro fator agravante: a reestruturação de espaço de trabalho que Carmem e Inês estavam vivendo, como podemos ver no relato da Inês do dia 14.05.2009:

Eu, Carmem e Adriana, depois de muito tempo sem se encontrar, nos reunimos no CEJA. Ou seja, no que sobrou dele, ainda em processo de desmonte. Foi sobre o desmonte da EJA em Hortolândia que nossas conversas se demoraram, Carmem e eu, aflitas, devido as desestruturção do nosso trabalho e, ansiosas, pelas incertezas da nossa vida profissional. Após a leitura do registro da última reunião, a conversa tomou outro rumo, falamos sobre a falta que os nossos encontros faz, o grupo enriquece os nossos planos e objetivos, trazendo alento, para os momentos de incertezas (a micro política

pública do município é muito complicada – complicada é o termo que uso porque ainda não encontrei definição adequada para o emaranhado de jogos de interesses que se desencadeiam na rede.

Penso que esse período profissional vivido por Carmem e Inês foi algo que interferiu na periodicidade das nossas reuniões, isso porque ambas estavam muito aflitas, sem saber exatamente onde iriam trabalhar, o que iriam fazer, qual função ocupariam (voltariam à sala de aula ou continuariam como gestoras?), nessas incertezas alguns encontros foram suspensos, sem dialogarmos profundamente sobre isso. Ficávamos buscando conciliar datas. Eu percebia uma certa desmotivação e desgosto com o contexto de trabalho em que ambas estavam inseridas.

Ficamos mais um bom tempo sem nos reunir.

Entretanto, em nossas constantes conversas por email, propus uma data com o estudo de um texto que estávamos há muito desejando estudar, que era “Duas Modalidades de Pensamento: Pensamento Narrativo e Pensamento Lógico-matemático”, da autoria de Cláudia Lemos Vóvio. Lemos previamente o texto e procurei organizar em slides as principais idéias da autora. O texto tratava do desenvolvimento cognitivo do adulto pouco escolarizado e nosso esforço era compreender esse processo com as contribuições de um trabalho autobiográfico, como potencial no favorecer da aprendizagem dos estudantes.

Interessante denotar que nossa discussão parecia, inicialmente, voltar-se mais para dentro da profissão e ao que desejávamos fazer, desde o primeiro encontro com as questões levantadas por Carmem, como podemos em seu registro do dia 18.08.2009:

A Dri falou sobre uma hipótese: “quando você fala da história de vida do sujeito, você o singulariza, pensa na experiência de vida e promove a aprendizagem acessando seu mundo, ou seja, o diálogo promove a aprendizagem. Você acessa a organização cognitiva, a partir do mundo imediato ou da experiência imediata.” Nesse ponto, refleti sobre a importância de se estabelecer uma relação dialógica com o aluno e conhecer um pouco de sua trajetória. Na EJA I (1ª a 4ª série) isso acontece mais ou menos naturalmente, pois o professor passa um tempo maior com os alunos, criando certos vínculos. Na EJA II é um pouco mais complexo, pois além do professor se dividir entre várias aulas, passando um tempo menor

em cada uma das diversas classes que leciona, há os casos de falta ou licença de professor, que geram rotatividade grande de profissionais para substituição. Como conhecer quem é o aluno?

Vejo que a discussão da Carmem também se preocupa com o fato de um bom ensino por si só não ser suficiente, é preciso possibilitar condições para que ele seja favorecido. Vejo uma intencionalidade como gestora, ou seja, uma intenção em fazer encontrar o que estávamos estudando com o contexto em que ele poderia ser potencializado. Nesse sentido, Carmem olhava para fora das paredes da sala de aula.

Mas, ainda havia, no mesmo relato, uma outra potencialidade: as relações que produzíamos entre o trabalho com as histórias de vida e o desenvolvimento psicológico dos adultos pouco escolarizados:

Anotei uma fala da Inês “Somos formados das histórias que vemos e ouvimos e não importa se essas histórias são verdadeiras ou não. Quando temos que tomar decisões, nos remetemos a essas histórias.” Foi citada ainda a produção de cultura de massas, como objeto de controle. É preciso atentar para isso e libertar-se, tem um olhar mais crítico em relação ao mundo. Tentar não reproduzir essa cultura para o aluno e proporcionar a ele outro tipo de história, a que ele possa se reportar através de sua própria lógica de pensamento.

Adriana nos falou sobre a lógica que começa a ser desenvolvida a partir de 2 ou 3 anos de escolaridade. A seguir discutimos um pouco sobre a teoria de Vigotsky que diz que a cultura altera nossa forma de pensar – o funcionamento cognitivo é diferente em comunidades rurais e urbanas, e Bakhtin que nós nascemos em uma piscina cultural.

A Inês lembrou Bakhtin ao dizer que “você é um eu plural, único a cada instante”. Na relação discursiva há aquilo que te toca, é a formação da singularidade. É você que estabelece um sentido – o que me importa no outro é aquilo que me toca. Achei isso muito importante para refletirmos como temos “tocado as pessoas”, se conseguimos “tocar” nossos alunos, nossos “colegas de profissão” e até como “tocamos” as demais pessoas que fazem parte ou que passam pela nossa vida. Talvez seja muito romântico dizer que nos tornamos imortais pelas histórias que deixamos impressas no mundo. Mas, correndo esse risco, afirmo que acredito que é assim, tocando de alguma forma, acessando o mundo de outrem, tecendo possibilidades e histórias é que vamos nos perpetuando através de histórias outras que se escrevem a partir das que vamos deixando como legado.

Nosso aprendizado residia no fato de, entendermos com o texto, que a escola trabalha com o conhecimento sistematizado, diferente daquele vivenciado

pelo adulto em seu cotidiano, ao longo da sua vida. Assim, sabemos que nossos alunos trazem consigo um modo peculiar de pensar, evidentemente, preservando todas as exceções possíveis e não generalizações a que já fizemos referência ao longo da fundamentação teórica desse trabalho de pesquisa. Mas, a informação em questão era importante para entendermos a relevância de conhecermos as histórias de vida dos estudantes da EJA: para além de elaborar estratégias didáticas atraentes, mas conhecer o modo como aquele estudante desenvolve estratégias cognitivas para aprender algo.

O final daquele encontro foi concluído, novamente, com as lembranças das situações funcionais vividas por Carmem e Inês, uma questão recorrente:

Terminamos lembrando algumas situações como o “fim” do Centro de Educação de Jovens e Adultos e a nova situação, ainda desconhecida, que estamos vivenciando em Hortolândia, com o processo de descentralização. A Adriana, sempre trazendo uma palavra positiva, nos disse uma frase legal “...eu não desisti, continuei meu trabalho em outro lugar”, lembrando sua própria história e citou um trecho de música da Zélia Duncan, o qual transcrevo para finalizar o “breve registro” desse encontro:

*“Tento fazer desse lugar o meu lugar
Ao menos por enquanto
Enquanto isso durar”*

A descentralização referida no texto de Carmem diz respeito ao fato das salas de Educação de Jovens e Adultos, serem de responsabilidade da unidade escolar em que elas estão inseridas. Nesse sentido, a formação dos professores também não seriam específicas e sim junto às demais reuniões de professores que trabalham com as crianças. Essa ação, era desvinculada com a ideia que estávamos abordando na EJA: nosso entendimento era pensar uma escola ou centro de estudos voltado ao jovem e adulto, algo que respondesse desde a estrutura física, material e até didática a essa faixa etária. Daí eu compreendia a desmotivação das referidas profissionais, pois entendíamos que a ação de extinguir o CEJA era uma forma de não investir em um trabalho sistemático na EJA, pelo contrário, tal ação favorecia uma EJA como comumente observamos em

diversas redes de ensino: uma inquilina na Educação Fundamental, enfim algo à margem das prioridades e dos acontecimentos educacionais.

Assim como Carmem e Inês, a EJA parecia não habitar um lugar, a ideia que tínhamos era algo semelhante a um contexto do provisório. E essa provisoriedade não motivava projeções de ações a médio e longo prazo. Ambas profissionais viviam um sentimento de incerteza quanto ao rumo de suas vidas profissionais, pois assistiam o desaparecer de seus cenários de trabalho.

Contudo, penso que nesse encontro também compreendi o valor da experiência vivida por cada uma de nós, isto é, eu também vivenciei experiências semelhantes as vividas por Inês e Carmem na mesma rede municipal de ensino e como profissional optei por exonerar meu cargo, e nesse sentido, dialoguei com elas sobre a dimensão motivadora de uma ruptura do/no lugar de trabalho: ao buscar outros espaços de ação, minha intencionalidade, compromisso, ação somente mudara de lugar. Compreendemos a dimensão acolhedora da experiência, pois o que “me passou” no sentido larossiano, não era transferível à elas, mas era passível de compreensão e acolhimento quando, no grupo, aparecia o relato da instabilidade de trabalho da professora-formadora.

No encontro posterior, o relato de Inês de 28.08.2009 também perpetua a desmotivação e o descontentamento com o trabalho que estavam desenvolvendo:

Presentes, Inês e Adriana, a Carmem não pode comparecer, nossa vida profissional anda de mal a pior, estamos coordenadoras ambulantes, ela teve que comparecer em outra escola.

A Adriana iniciou a conversa com o texto: As palavras são noivas que esperam: dez reflexões a partilhar. Ela leu o conto de Duien frisando a questão do personagem: somos somente nós?

Também nos perguntamos: Somos somente nós? Como aprenderemos a olhar ao nosso entorno percebendo que existem outras pessoas e, que elas possuem crenças e valores diferentes dos nossos, algumas delas jamais concordarão conosco.

Como vamos continuar vivendo depois desta descoberta?

Como viver com a certeza de que algumas das coisas que nos são caras e raras (imprescindíveis) são totalmente desnecessárias e até indesejáveis para outros.

Considerando o espaço da escola eu me pergunto: Existe o sonho coletivo? É possível construir caminhos comuns a partir das particularidades de cada um?

....

Ainda procuro as respostas. Duien (o personagem do conto) saiu da sua tranqüilidade e... Atirou a sua vida pelos seus e com os seus... E, depois a luta se converteu em liberdade e tranqüilidade para todos.

E eu, não tenho síndrome de heroína, ha muito descobri que não vou “salvar a pátria”. Como formadora, não conheço o alcance do meu trabalho. E, me lembro do gesto da Dri, quando ela brinca estendendo a mão, dizendo: eu não alcanço isso... Quando o acontecido é estranho a sua compreensão.

Estou assim... Estando formadora, não alcanço... Como o conhecimento ou aprendizado coletivo do grupo, possível de trazer certa tranqüilidade para a hora da decisão, no imediatismo da sala de aula, poderá ser construído, se os membros do grupo não construírem uma verdade coletiva, se cada um permanecer em sua individualidade e, não se perguntarem: sou somente eu?

Que viagem... Voltando á reunião, retomamos os estudos e, me lembro que a Dri falou sobre as questões da escrita autobiográfica, ela acredita que a aprendizagem do adulto pode se desencadear ao ser considerado a sua história de vida.

No final ela me falou do seu problema familiar e, sobre a sua dificuldade em lidar com as questões, tão novas para ela. Eu convivo com uma realidade parecida, assim, consegui sugerir um caminho que ela não supunha existir. Viram? o saber da experiência feita é válido.

Acompanhei a Dri até o portão da escola.

Desejo, de coração que ela resolva seus problemas, afinal, as questões não resolvidas, desestruturam a nossa cabeça.

Nesse encontro, eu e Inês estávamos muito sensíveis a uma pergunta trazida pelo texto que lemos: sou somente eu? Essa questão nos remetia a vida profissional e a questões pessoais. Foi naquele dia que percebi que tudo que estudávamos valia a nossa vida, evidentemente, eu já sabia disso, mas não visualizava a força desse conhecimento. Foi uma “parada” para compreender que o vivido apesar de ser singular, é também partilhado, ou seja, a tensão, a incerteza, o possível desmonte da vida profissional de Carmem e Inês eram aspectos conectados com a vida, na sua inteireza.

Questionamo-nos quanto ao alcance da nossa profissão e então reconhecemos que a síndrome de heroína não era só uma questão profissional, mas era da nossa pessoa. Reconhecemos, naquele dia, um certo limite do nosso fazer. Obviamente, também já sabíamos disso, no plano do conhecimento, mas foi naquela noite que alçamos a dimensão e acalmamos nossas ansiedades, pois nos interpretamos em nosso contexto. Revisitar conceitos em contexto, parece aprender de novo, mas de outro jeito, com mais sentido.

Entretanto, uma questão nos intrigava: é possível visualizar o alcance do nosso trabalho como formadoras que somos? Essa pergunta permanecia guardada em nossas cabeças, uma vez que, naquele momento não conseguíamos respondê-la. A questão ficara suspensa.

Em razão disso, no encontro seguinte, pensei que a leitura compartilhada do livro do poeta Manoel de Barros: O menino que carregava água na peneira, seria potencializadora de nossas discussões:

Inês já conhecia e gosta dos escritos de tal poeta. Carmem chamou atenção para a importância do vazio, que nunca havia pensado que o vazio pode ser visto como um lugar aprendente, isto é, significa que há um infinito para “preenche-lo”, ou seja, possibilidade de aprendizagem sempre. Inês disse: “Se percebo que tenho um vazio, sempre terei algo a aprender”

(01/09/2009, Adriana)

Nossas colocações sobre o carregar água na peneira não findavam nossas inquietações em relação ao alcance do nosso trabalho como formadoras, mas trazia um dado interessante: sempre haveria algo a fazer-aprender-ser-estar na profissão. E realmente conseguiríamos ver tudo? Certamente não. O que víamos, naquele momento, era o conhecimento que construímos, baseados em nossos diálogos e estudos e por ora, bastava.

Comprendemos que o conhecimento, produzido ao longo da história de vida do sujeito, possibilita a construção de princípios de ação na profissão. Estes norteiam nossa profissão e nesse sentido, mesmo que não consigamos enxergar até onde vai o alcance do nosso trabalho, nosso desafio é nos interrogarmos se tais princípios apesar de singulares, são validados socialmente ou não. Essa questão nos fez, muitas vezes pensar no grupo se, por exemplo, acreditarmos que é fundamental a aprendizagem do estudante (princípio singular), interrogarmos se de fato, essa aprendizagem acontecia, bem como, o modo como a mesma acontecia. Assim, nossa intenção era transcender o visualizar de até onde nosso trabalho chega, mas possibilitar a compreensão/problematização da forma como ele é processado, a responsabilidade de como ele é produzido e alterado ou não pelo próprio sujeito.

Para nós, como professoras-formadoras, o estudo do texto de Bruner (1997) favorecia a emergência da produção de conhecimento sobre o impacto da autobiografia na aprendizagem do estudante da EJA, esse fato nos permitia interpretar, mais de perto, as reinvenções das maneiras de processamento do nosso trabalho:

Eu trouxe algumas considerações do texto de Bruner em ppt especialmente sobre autobiografia e quando estávamos discutindo o conceito, Carmem trouxe uma definição de história colocada pela Inês:

“A história é uma leitura interpretativa do passado e uma projeção antecipatória do futuro, baseado no presente”

Carmem chamou a atenção que a autobiografia seria então a interpretação de si, uma releitura da trajetória subjetiva da vida. Retomou inclusive uma experiência que está vivendo com uma professora da EJA: em virtude de um curso que estão realizando, projetaram algumas atividades, conjuntamente, para trabalhando com uma sala multisseriada de jovens e adultos, um trabalho com memórias autobiográficas, trabalharam auto retrato, os nomes escritos de diferentes jeitos, o significado e a história do nome, a família etc.

....

Carmem perguntou sobre a autobiografia: porque ela pode ser importante no trabalho com a EJA?

Tenho a seguinte hipótese, a partir do que venho discutindo com o grupo e preciso socializar isso com a Ana:

*Se sabemos que o adulto pouco escolarizado possui um pensamento essencialmente narrativo, baseado nas experiências imediatas, concretas então a autobiografia é um ponto significativo de partida porque surge desse inédito para ressignificar o vivido e para isso é necessário o ato da rememoração, da seleção de fatos que seriam contados, da possibilidade de estabelecer relações entre acontecimentos não concretos, de buscar justificativas para afirmações...tais procedimentos muito se aproxima, ao meu ver, da construção de um pensamento lógico científico aquele que a escola trabalha...então a autobiografia seria uma porta de entrada, já que afeto e cognição é unidade.**Mas, isso é uma suspeita, vou socializar com Ana Aragão.*

Mas, interessante que Carmem perguntou como descobri isso, não descobri, estou aprendendo junto com vocês, essa relação só é possível desse jeito porque estou no coletivo, nesse coletivo, essa é a potencialidade de estar com o outro: a descoberta e o aprendizado são todos nossos!

Conversamos sobre uma parte da minha tese que cito Larossa que diz que não há textos autobiográficos e sim leituras autobiográficas, o modo como olhamos o texto tem certo significado, o leitor tem um papel ativo nessa relação de perceber o texto, como sempre diz Inês não controlamos os sentidos do que escrevemos.

(01/09/2009, Adriana)

A idéia que grifei no trecho acima, foi elaborada no e com o grupo. Ela foi possível de ser constituída na relação com Carmem, Inês, com a leitura, com nossa trajetória e com nossa autobiografia. Tais relações discutidas, entre o ato da rememoração e as aproximações com a construção do pensamento lógico científico, revelaram, para nós, que esse conhecimento poderia ser muito relevante, no trabalho com o estudante da EJA, pois nos permitiria potencializar ainda mais a relevância do trabalho com a autobiografia os alunos. Conseguiríamos fundamentar a ação educativa que costumamos realizar em sala de aula, no trabalho com o princípio da importância do dialogo, de acordo com Paulo Freire.

Contudo, naquele momento do grupo, mais do que validar a ideia descoberta, nosso movimento foi entender a potencialidade das relações que construímos no contexto da produção de conhecimento e o valor dessa ação, em nossa formação, no coletivo.

É preciso ressaltar, ainda, que esse encontro também foi finalizado e permeado pela questão da incerteza que pairava sobre a vida profissional de Carmem e Inês, contudo, houve um ponto abordado por Carmem, que foi seu partilhar por uma experiência que viveu como formadora em outro município. Esse relato nos fazia perceber que o trabalho do formador tem um alcance que ela, visualizou por intermédio das falas das professoras que viveram a referida experiência. Enquanto grupo compreendemos que o trabalho do professor-formador não se faz no vazio e nem mesmo não alcança ninguém, pelo contrário, ele toca. O que não sabíamos, ainda, seriam as dimensões desse tocar, até onde iria?

Nossa reunião foi finalizando sobre a situação dos gestores em Hortolândia, Inês relatou que ouve relatos de que é muito trabalho, que há todo momento alguém voltará para a sala de aula, que é um stress. Inês levanta a possibilidade de ser um jeito de se afirmar naquilo que não está indo bem, além disso, trata-se de um cargo de confiança que a pessoa pode sair a qualquer momento então qualquer outro professor pode ser um concorrente.

Carmem lembrou de uma situação vivida em Nova Odessa no HTPC de uma escola que ela procurou mobilizar um grupo desmotivado e desinteressado, disse que construiu uma estratégia de formação para mobilizar os professores e deu

certo, combinou previamente com uma professora de simular uma situação entre os professores, fato que fez o grupo refletir.

Inês voltou a dizer, porque já disse em encontros anteriores, da dificuldade que tem com algumas pessoas do seu grupo, disse que há professores desinteressados e que havia um tempo que ela acreditava que essas pessoas estavam em processo de mudança, que todos são passíveis de transformação e etc etc, mas agora vê que há situações e pessoas que é preciso dizer e afirmar o trabalho, pois trata-se de um trabalho, de dinheiro público, de uma situação em que ela é co-responsável pelo trabalho, sendo coordenadora pedagógica. Nesse restinho de ano há pouco o que fazer pois sua situação não está totalmente definida, mas quer pensar em algumas possibilidades de olhar para tais profissionais.

Ah, também houve meu chororó...sobre a situação nova que estou vivendo em casa, do meu desespero em ter pouco tempo para estudar, coisa que era comum, mas conversando com Inês, ela me sugeriu algo que não havia pensado antes...deu um up, agora estou mais calma...isso não estava previsto nos nossos encontros de formação não é?

Mas, faz parte...quem disse que não há indissociabilidade entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal? de novo, uma unidade !

(01/09/2009, Adriana)

No trecho acima há uma riqueza de assuntos que foram discutidos, mas ainda algo permanecia recorrente, mais do que o alcance ou não do trabalho do formador, o aspecto cíclico era a incerteza e instabilidade do trabalho do professor-formador, visto por meio da situação de Carmem e Inês. Portanto, dois aspectos permaneciam ainda como sendo uma interrogação para nós: quando e como o trabalho do professor-formador toca? E os impasses da incerteza do lugar desse profissional.

O entendimento dessas questões permanecia em aberto, inclusive, no relato da reunião seguinte:

Penso que essa reunião breve que aconteceu no Villagio merece um pequeno registro, essencialmente por causa de uma frase da Inês que muito me tocou: Estou feliz porque a minha felicidade pessoal não depende da minha vida profissional...é isso mesmo?

Mas, também discutimos tanta coisa: a Carmem lembrou do Bakhtin, sobre linguagem.

Lemos o livro: olha o olho da menina pra finalizar.

Não vou estender essa escrita. Fica como registro de um acontecido.

(24/09/2009, Adriana)

A questão colocada por Inês “Estou feliz porque a minha felicidade pessoal não depende da minha vida profissional” denotava seu descontentamento intenso com a situação incerta de suas atividades. Naquele momento percebi que tanto Inês quanto Carmem estavam com a sensação de desmonte do próprio trabalho: com um calendário de espaços e reduzidas reuniões com os professores, cumprindo horários em diferentes escolas, com poucos momentos de encontros para dialogarem sobre seus fazeres. Nesse sentido, a tentativa de dissociar a dimensão pessoal da profissional indicava a busca por um ponto de apoio e tentativa de interpretar os acontecimentos.

Em razão dessa situação, propus escrever sobre nossos aprendizados enquanto professoras-formadoras da EJA, considerando nossos estudos e discussões. Minha estratégia era visualizar com Inês e Carmem, nossos aprendizados, com o intuito de confiar que esse movimento auxiliaria no retomar da busca pelo sentido do trabalho:

Estudar e escrever, talvez, estas duas palavras retomem o sentido do nosso trabalho de formadoras de professores da EJA, na busca por traçar um caminho, que no trajeto vá respondendo a indagação sobre o adulto aprendente: em meio a diferentes e divergentes atuações, também na escola, como se dá à formação dos professores da EJA e de seus alunos adultos?

Assim, em meio às considerações da Adriana sobre as estratégias de leituras, mesmo entre alunos não alfabetizados: verificação, antecipação, inferência e checagem; trilhamos os primeiros passos em direção a própria escrita desejada, a nossa primeira tarefa de casa.

O contar da nossa história do estudar – do nosso desejo de continuar se encontrando para estudar – apesar das multiplicidades e dificuldades que o dia-a-dia do estar formadoras em nosso contexto político e social apresenta.

Olhando para a construção dos nossos registros, rememorando os estudos já realizados; a partir das escritas dos registros, fazer o esboço narrativo da história de formação das professoras formadoras acontecendo no grupo; considerar “Os espaços do meio” (Idália Sáchaves) e, “O Local aprendente”

As nossas primeiras tentativas de escritas serão apresentadas no próximo encontro, dia 19/10 na casa da Adriana.

Sobre o grupo, (vamos pensar um nome para ele? Pode garantir uma identificação, não somos um grupo qualquer, é o grupo) posso dizer que tudo começou há alguns meses, enquanto eu (Inês) e Adriana conversávamos sobre a EJA ela fez a proposta “decente” de fazer a sua pesquisa de doutorado sobre formadores de professores da EJA, tendo como sujeitas da pesquisa eu (Inês), Carmem e Nadeje. A proposta se formalizou na presença da Carmem. Desde então nos reunimos semanalmente, outras vezes quinzenalmente, já ficamos alguns meses sem nos encontrarmos, entretanto, estamos firmadas no desejo de continuarmos um grupo.

Gostamos do sentimento de pertencimento. Aqui, a diversidade das informações trocadas, aparentemente confusas e desencontradas, produz em nós, uma síntese que chamamos de conhecimento singular organizado no coletivo. Aqui, as nossas habilidades e dificuldades individuais instigam o coletivo.

Nossa formação se consolida em diferentes grupos: nas muitas modificações no quadro familiar, nas diferentes formações das salas que freqüentamos ao longo de nossa escolarização, nos distintos espaços de trabalho e estudo.

E, no GRUPO: em que direção esse espaço nos move?

O modo característico de estudo e produção que estamos inaugurando, na maneira singular de sistematizarmos as nossas dúvidas está possibilitando a organização de conhecimentos até então despercebidos.

Nas trocas de palavras, nossas afinidades. Conhecendo-nos e nos deixando conhecer, verbalizamos dúvidas e temores, partilhamos acertos e erros. Construimos nesse modo, por nós partilhado, deixando a experiência prática fluir e então chamando os autores para o diálogo, um espaço de trocas. Discussões que muitas vezes não esclarecem as questões, ao contrário, criam outras dúvidas. Entretanto, nesse espaço nos percebemos capazes de fazer, dos embates com as questões confusas, uma oportunidade de aprimorar a nossa prática docente.

Nesse contexto, o grupo veio em boa hora, porque criou a possibilidade de interlocução com outras professoras formadoras de professores da EJA. Enquanto grupo, podemos fortalecer os nossos ideais e objetivos, por estarmos buscando caminhos na companhia de outras pessoas. Escolhendo juntas, reforçamos o sentimento de segurança, de firmeza de propósito, incentivando o dinamismo. E vislumbramos a oportunidade de construirmos possibilidades. Entre elas: obrigarnos a parar para conversarmos sobre a formação docente.

As muitas horas de trabalho, somadas às outras obrigações que a vida nos impõe, consomem o nosso tempo, não deixando espaço para considerarmos as nossas ações: na busca do compreender o porquê de fazermos certas coisas e não outras, e porque negamos algumas coisas em função de outras, acumulamos uma grande quantidade de dúvidas e incertezas.

Pensar a prática, se distanciando dela, na tentativa de aprendermos a lidarmos, com maior tranquilidade, com algumas coisas: lidarmos melhor com as diferenças individuais, com a conquista de certa autonomia, necessária no fazer as coisas acontecerem.

Isso implica em estudarmos teorias e textos, experimentarmos outras formas de discussões. Estudarmos de uma forma diferente, nos permitindo certos prazeres. Com gosto, as coisas se tornam prazerosas! O contato com outras histórias de formação acrescenta emoção à lida.

(30/09/2009, Inês)

O texto que produziríamos partilharia nossa trajetória de estudo e formação. O registro de Inês possibilitou a compreensão de que a escrita colabora na sistematização e concretude dos aprendizados e ao fazê-la, cogitamos rumos e implicações para e em nossas ações.

Mas, ainda outro fato também se revela importante: o partilhar das dúvidas, numa situação de acolhimento do grupo. Situação que vivemos no estudar, dialogar, durante os encontros. Mas, era na conversa que encontrávamos outras tantas formas de interpretação do que líamos e de nossa própria compreensão, por exemplo, percebíamos que tínhamos a escrita como aliada na forma busca de sentido de nosso fazer.

Nosso combinado foi que escrevêssemos individualmente as propostas de um texto que narrasse sobre nossa trajetória formativa, através do contar da história do nosso grupo. Posteriormente iríamos conversar sobre as propostas e iniciar a produção de uma escrita coletiva.

Assim, no encontro seguinte, nossa ideia era contribuir com a escrita produzida por cada de uma de nós e desta forma exercitaríamos não somente o papel de escritora, mas também de alguém que analisa o texto do outro com a intenção e finalidade de gerar um texto do grupo. Desse modo, iniciamos com a leitura do relato de Carmem (19.10.2009):

Iniciei a leitura do texto que produzi, observando que o havia intitulado “Ensaio autobiográfico de um grupo de estudos: das viagens insólitas à (des) construção de sentidos do individual e do coletivo” e explicando o motivo do título. A Inês disse que foi legal atribuir título, uma vez que isso era importante para mim. Falei do que sinto: os estudos do grupo representam viagens preciosas, extraordinárias, de raro valor, nos caminhos das descobertas e da produção de conhecimentos e, ao escrever sobre as memórias do grupo, recupero esse sentido por mim atribuído, pensando também na (des)construção do individual e do coletivo, porque acredito que no grupo de estudos (des)construímos idéias e formas de pensamento que afetam nossa maneira individual de exercício lógico, posturas, concepções, nossa maneira de ser, que acabam por influenciar os espaços onde atuamos, os nossos grupos de pertencimento. Bem, é mais ou menos isso. Continuei a leitura, entre os olhares, sorrisos e gestos que trocávamos, uma vez que havíamos combinado fazer considerações apenas ao final das três leituras.

...

Relembrei um dos poemas estrangeiros mais amados no mundo da língua portuguesa "Ítaca", de autoria do poeta grego Konstantinos Kaváfis (1863-1933), que foi traduzido para várias línguas. A sugestão do autor é que nos despojemos da pressa, pois o que vale é a viagem; a experiência que se adquire no caminho é o próprio caminho. A grande glória consiste não em chegar, mas sim em saber desfrutar da busca. Ao poema:

Konstantinos Kavafys / Tradução de Jorge de Sena

*Quando partires de regresso a Ítaca,
deves orar por uma viagem longa,
plena de aventuras e de experiências.
Ciclopes, Lestrogónios, e mais monstros,
um Poseidon irado — não os temas,
jamais encontrarás tais coisas no caminho,
se o teu pensar for puro, e se um sentir sublime
teu corpo toca e o espírito te habita.
Ciclopes, Lestrogónios, e outros monstros,
Poseidon em fúria — nunca encontrarás,
se não é na tua alma que os transportes,
ou ela os não erguer perante ti.*

*Deves orar por uma viagem longa.
Que sejam muitas as manhãs de Verão,
quando, com que prazer, com que deleite,
entrares em portos jamais antes vistos!
Em colónias fenícias deverás deter-te
para comprar mercadorias raras:
coral e madrepérola, âmbar e marfim,
e perfumes subtis de toda a espécie:
compra desses perfumes o quanto possas.
E vai ver as cidades do Egipto,
para aprenderes com os que sabem muito.*

*Terás sempre Ítaca no teu espírito,
que lá chegar é o teu destino último.
Mas não te apresses nunca na viagem.
É melhor que ela dure muitos anos,
que sejas velho já ao ancorar na ilha,
rico do que foi teu pelo caminho,
e sem esperar que Ítaca te dê riquezas.*

*Ítaca deu-te essa viagem esplêndida.
Sem Ítaca, não terias partido.
Mas Ítaca não tem mais nada para dar-te.*

*Por pobre que a descubras, Ítaca não te traiu.
Sábio como és agora, senhor de tanta experiência,
terás compreendido o sentido de Ítaca.*

Em viagens insólitas, rumo à “nossa Ítaca,” espero que saibamos aproveitar os percursos que surgirem...

(Dri: uma curiosidade - Segundo uma leitura que fiz há algum tempo, em Portugal, unido ao idioma, este poema adquire espírito mais filosófico e menos mitológico, que parece mais próximo do espírito português, o espírito que contempla o passado mais do que o futuro ou o presente, porque Ulisses, o herói que tinha em Ítaca sua terra natal, teria fundado Lisboa durante a longa viagem de volta).

Após a leitura do relato de Carmem fizemos o exercício de fazer algumas considerações sobre seu texto, pois havia elaborado uma escrita contando sobre nossa trajetória formativa enquanto grupo. Eu e Inês tínhamos a tarefa de contribuir com o texto: para além das articulações de ideias e conceitos presentes no texto, nosso movimento foi pensar em uma proposta de texto coletivo que agregasse as ideias de nós três. Afinal nos perguntávamos: como nos formamos, neste grupo, como professoras-formadoras da EJA? Essa pergunta me impulsionou a socializar nossas discussões no encontro de 11.10.2010, devido ao exercício que fizemos de retomar nossa primeira reunião e a lista de questões produzidas por Carmem naquele momento, como expõe o relato a seguir:

*Enquanto buscava por alguns arquivos no computador, a Adriana encontrou um dos primeiros registros do nosso grupo de estudos, datado de outubro de 2008. Neste registro, havia várias indagações que eu colocava para nossos estudos e a Adriana propôs o exercício de tentarmos respondê-las com uma frase cada uma, para verificar o que já avançamos após esses dois anos de encontros não-sistemáticos. Foi bem interessante e concluo que conseguimos crescer um pouco nesta nossa caminhada juntas. Juntas sim, mesmo que nem sempre em presença física, afinal, junto e misturado aos estudos e reflexões, sempre um ir e vir por experiências e sentimentos pessoais, sobre a vida e história que se passa com cada uma... O que se passa? Lembrei-me de Larrosa: “A experiência é o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Neste sentido, creio que temos tido experiências muito boas em nosso grupo de estudos e em nossa relação de amizade. Muito **nos** passa...*

Assim a tessitura se faz e vamos nos constituindo em nossa existência formadora e ao mesmo tempo, inacabavelmente aprendiz, quer seja nos estudos ou na

história individual, que se funde à história coletiva humana. Lá vamos nós, três corações no mundo...

Finalizo, afirmando que:

*... “se sêsse assim, tá bom pra mim,
se não se sêsse, por gentileza,
dê um jeitim”.*

O movimento de olhar novamente para as perguntas elencadas por Carmem há dois anos atrás me fez pensar que há coisas que conseguimos responder com mais propriedade, porque estudamos, experimentamos, enfim por diversos motivos que acaba sendo uma dimensão mais estabilizadora do que se sabe, ou seja, nosso ponto de apoio de saberes, experiências em relação a vida profissional e pessoal. Por outro lado, penso sobre o quanto ainda estranhar o que supostamente se sabe pode ser potencializador para a produção de conhecimentos outros o ainda pra detalhar pontos tidos como “gerais”...não sei exatamente, mas ir contra a própria formação no sentido de estranhá-la também pode ser desafiador e ponto de partida para a produção de conhecimentos outros. Contudo, esse movimento de estranhar-se não é confortável, sinto riscos no sentido de desver ideias, saberes, e assim rever ou ver outro conhecimento, outra profissional. Lançar-se significa, às vezes, não voltar ao que se foi um dia ou sim. Nossos fundamentos são questionados, por nós mesmos quanto queremos desver o que olhamos cotidianamente.

As ideias que articulávamos me faziam apresentar o texto que produzi para discussão e, que na ocasião, se iniciava com uma frase da escritora Tatiana Belinky que eu ouvira em um determinado programa de televisão: “Tenho a cabeça cheia de histórias”, aquele ponto era, a meu ver, o que nos unia, ou seja, eram algumas histórias em comum que favorecia nosso encontro (professoras-formadoras de EJA, experiências na mesma rede de ensino, valorização do estudo e do trabalho coletivo como elemento norteador da formação).

No diálogo com elas, o que nos tocava? Na ocasião ainda não conseguíamos dizer com clareza. Hoje, arrisco dizer que é o encontro da produção de histórias nossas.

Contudo, a trajetória do grupo até aqui narrada, não respondeu às minhas perguntas expostas nesse trabalho de pesquisa, apesar de saber que, juntamente com a continuidade de nossas reuniões, podemos produzir algumas respostas.

O relato de Carmem de 19.10.2009 é finalizado com o poema “Ítaca”, a ideia de viagem tratada por ela, inspirando-se no poema, faz referência a trajetória do grupo e à minha ida a Lisboa, no cursar de meu doutorado sanduíche. Daí a importância da viagem, porque com ela, aprendemos. Entretanto, um ponto que pouco discutimos é que ao chegar da viagem, chegamos de outro modo e é justamente a chegada que nos permite olhar para todo o percurso de viagem, com o intuito de interpretar quem chegou.

Chegar é inclusive, tomada de decisão dos rumos adiante.

E os rumos em 2010, foi uma certa suspensão do grupo: eu em Lisboa, Carmem em outro espaço de trabalho, Inês na sala de aula, Nadeje na Secretaria de Educação em Paulínia. Decidimos não terminar com nossos encontros, mas retomá-los em 2011.

Para o prosseguimento da compreensão do próximo capítulo, acredito ser necessário abordar a pergunta que norteia esta investigação, bem como, o objetivo que dela decorre.

Sobre o problema de pesquisa e objetivo desse processo investigativo

O próximo capítulo trabalhará o tratamento das entrevistas, considerando todo corpo teórico até aqui abordado, assim como a temática deste trabalho de pesquisa: O desenvolvimento profissional de professores-formadores e o objeto desta investigação: a constituição do desenvolvimento profissional de professoras-formadoras da EJA.

Dessa maneira, a pergunta norteadora dessa investigação é: considerando que este profissional tem uma trajetória circunscrita em diferentes espaços e tempos, ora envolvendo alunos, ora lidando com docentes, numa relação de trabalho com a formação continuada de professores no interior das unidades escolares e/ou nos centros de formação docente, podemos indagar,

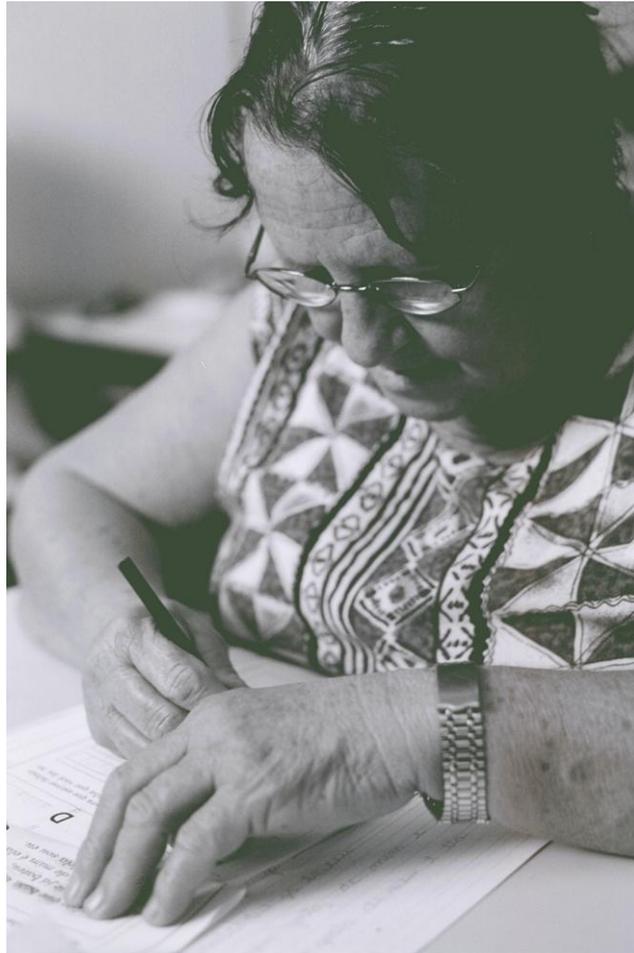
fundamentalmente, como é o processo de constituição do desenvolvimento profissional do professor-formador que atua na EJA?

Com base neste problema, segue o objetivo geral:

- ✓ Conhecer os eixos norteadores do processo de desenvolvimento profissional dos professores-formadores na EJA.

Nesse sentido, socializaremos as entrevistas autobiográficas com as professoras-formadoras que constituem o grupo de estudo até aqui narrado, essa será, portanto, a abordagem do próximo capítulo.

Capítulo 5: Entrevistas autobiográficas como lugar de historicidade dos sujeitos



Que as palavras que eu falo
não sejam ouvidas como prece
e nem repetidas com fervor,
apenas respeitadas,
como a única coisa que resta
a um homem inundado de sentimentos.
Porque metade de mim é o que ouço,
mas a outra metade é o que calo.

Ferreira Gullar

O objetivo desse capítulo é apresentar as entrevistas autobiográficas desenvolvidas com as participantes do grupo de estudo, já mencionado nas páginas anteriores.

Os trechos grifados representam os indícios que serão interpretados e tratados para a compreensão de eixos de análise designados a partir da leitura dos dados. Nesse sentido, os últimos serão analisados sob a luz do Paradigma Indiciário de Análise, razão pela qual que antes abordaremos aspectos que compõem esse modo de análise.

Assim, este trabalho de pesquisa se fundamenta no Paradigma Indiciário de Análise proposto por Ginzburg (1989) a fim de interpretar os dados disponíveis.

Segundo, Ginzburg (1989) por volta do final do século XIX, “emergiu no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) o qual até agora não se prestou suficientemente atenção” (GINZBURG, 1989, p.143).

Com o intuito de explorar, um pouco mais, sobre esse Paradigma, o historiador italiano Carlo Ginzburg (1989) discorre sobre o tema em uma série de artigos sobre a pintura italiana, que foram publicados entre 1874 e 1876. Estes artigos eram assinados por dois estudiosos desconhecidos (Ivan Lermolieff e Johannes Schwarze) que propunham um novo método para atribuição de autoria de quadros antigos. Após alguns anos, continua o autor, o italiano Giovanni Morelli revela-se como autor dos referidos artigos.

O método mencionado acima consistia em “examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia” (GINZBURG, 1989, p.144). Tratava-se de pequenos detalhes como, por exemplo, as formas dos dedos das mãos ou mesmo dos lóbulos das orelhas que permitiam, a Morelli diferenciar aspectos, traços presentes em obras originas das cópias destas.

Ginzburg (1989) aborda as relações existentes entre a maneira de trabalhar entre Morelli (como mencionamos acima), o personagem da literatura Sherlock Holmes e o psicanalista Freud. A relação entre seus métodos é retratada por Ginzburg (1989) “com base no uso de pistas que permitem a compreensão de

uma realidade mais profunda, de significados não revelados, inatingíveis por outro método” (WISNIVESKY, 2003, p.66). Estas pistas se revelam como “os sintomas, para Freud; indícios, para Sherlock Holmes e signos pictóricos, para Morelli” (GINZBURG, 1989, p.150).

Para Abaure, Fiad e Maryrink (1998, p. 14) Ginzburg se preocupa, dentre outros aspectos, “com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade”. Por outro lado, essa preocupação com os detalhes não significa que a visão do todo é desvalorizada, pelo contrário, “a totalidade é resgatada, pouco a pouco, estabelecendo-se uma conexão narrativa e o caráter semântico do todo” (LARROCA, 1999, p.85).

Deste modo, a análise indiciária permitirá ir ao encontro de detalhes não tão claramente evidenciados, mas fundamentais na busca por compreender a realidade de maneira, a enxergar nesta, os elementos que a compõem. Comparando metaforicamente, é como se estivéssemos olhando uma paisagem que nos é apresentada em forma de uma imagem, porém esta é composta pelos seus traços, suas cores e seus tons. A interconexão entre estes, nos favorece a visão de tal paisagem como um todo. Assim, compartilho com Góes (2000, p.19) a idéia de que “decifrar e ler pistas é estabelecer elos coerentes entre eventos”. E é nesta busca, que os indícios impulsionam a possibilidade de ir ao encontro do não explícito, que Esteban (2005, p.03) discorre:

indícios que informam sobre o não dito, sobre os processos ocultos nos quais interagem a permanência e a transformação, indispensáveis de serem indentificados num movimento de redefinição de paradigmas (...) Sinais de que é necessário que a teoria e prática se iluminem mutuamente no sentido de favorecer a compreensão da realidade, a elaboração de pautas de atuação e a construção de novos saberes dentro de um processo dialético.

Todavia, Abaure, Fiad e Maryrink (1998, p. 14) afirmam que é preciso que existam “princípios metodológicos gerais que devem orientar a própria relação a ser estabelecida, entre o investigador e os dados, na busca daqueles que podem

constituir em indícios reveladores”. Estes, por sua vez, nortearão o fenômeno que se busca compreender de modo que, tais indícios pressupõem procedimentos de investigação e questões metodológicas que dizem respeito:

1. aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a “singularidade que revela”, uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2. ao conceito mesmo de “rigor metodológico”, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação, centrados no procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação (ABAURE; FIAD; MARYRINK, 1998 p. 14).

Considerando a fala das autoras, o Paradigma Indiciário não oferece uma técnica pré-definida com passos a serem seguidos indispensavelmente, mas impulsiona o procedimento de análise a apreciar os objetivos traçados, as particularidades dos dados, bem como, leva em conta o olhar singular do pesquisador, com base nos pressupostos teóricos apresentados que irão basear tal análise.

Além disso, o Paradigma Indiciário ainda proporciona um corpo teórico que permite entender uma dada realidade, pressupondo indícios que motivam atribuir sentidos ao real, de maneira a transcender o explícito, o evidente. Nesta perspectiva, alguns trabalhos podem ser exemplificados, no sentido em que buscaram no Paradigma Indiciário uma possibilidade pertinente de análise de dados, são alguns: Abaure, Fiad e Maryrink (1998), Larocca (1999), Góes (2000), Wisnivesky (2003), Santos (2004), Carvalho (2005), Esteban (2005).

Em suma, o Paradigma Indiciário é aqui considerado um caminho interpretativo que vem ao encontro das expectativas e objetivos traçados, em razão de todas as peculiaridades expostas, ao longo da feitura desta pesquisa. Vale ressaltar que considero como indícios falas, palavras, frases e expressões que se configuraram como pistas, sinais rumo ao entendimento do problema e dos objetivos de pesquisa deste trabalho.

Assim, selecionei as falas que trouxeram indícios para a identificação dos aspectos constitutivos do desenvolvimento profissional docente dos professores

formadores em EJA. Com isso, sublinhei os trechos escolhidos destacando os indícios que permitiram identificar os eixos de análise propostos.

Para identificar tais eixos de análise, realizei muitas releituras da transcrição das entrevistas realizadas, bem como dos registros das reuniões que desenvolvemos.

Vale ressaltar ainda que temos como pano de fundo o Paradigma Indiciário, que não normatiza técnicas ou regras pré-estabelecidas como “o caminho correto” para uma determinada investigação optei por, assim, organizar a análise de dados por intermédio dos já mencionados eixos temáticos, que serão apresentados posteriormente.

Para prosseguimento da abordagem deste trabalho de pesquisa, trataremos as entrevistas realizadas com as três professoras formadoras em EJA.

Iniciaremos com a narrativa realizada com Inês, depois com Carmem e posteriormente com Nadeje, seguindo a ordem de realização das entrevistas. Em seguida, nossa intenção é analisar todo o conteúdo com o intuito de indiciar as possíveis semelhanças recorrentes encontradas nos referidos discursos.

Da entrevista com Inês

Porque metade de mim é o que ouço,
mas a outra metade é o que calo.
Ferreira Gullar

Inês tem, na ocasião desta entrevista, 44 anos, é natural do interior de São Paulo. Há 13 anos trabalha com EJA em várias redes de ensino: municipal, estadual e particular. É graduada em História e é Mestre em Educação, na área de Formação de Professores. Atualmente atua como docente.

A entrevista com Inês totalizou o tempo de 1 hora e 22 minutos e aconteceu em sua casa. Sua narrativa foi verbalizada de maneira retrospectiva, de modo a optar pela infância como início do seu narrar. Suas verbalizações denotaram poucos marcos temporais quantitativos, ou seja, poucas datas, contudo, seus

marcos foram apontados através de acontecimentos ocorridos em sua trajetória. Seu contar foi breve, objetivo.

Inês é a quinta filha de sua família e segundo ela, nunca fora o centro das atenções. Em sua narrativa, nos tempos de infância, observei a presença muito forte de falas relacionadas à mãe, que ao longo da vida, sempre tivera problemas de saúde relacionado ao coração.

Eu sou a quinta filha de uma família de cinco mulheres. Eu nunca fui o centro das atenções. Minha mãe sempre teve um problema muito sério de saúde e por isso eu tive que morar em diferentes espaços, desde pequenininha. Morei com avó, com tias. Desde que eu me conheço por gente eu sei que tenho que me cuidar. Eu nunca fui cuidada.

Ao sair do sítio fui morar em São Paulo, cidade grande. Outra coisa importante foi o fato de eu ir pra escola, com minha irmã, só porque não tinha ninguém pra cuidar de mim. Minhas irmãs me ensinavam brincando de escolinha comigo.

Outro marco importante foi a separação dos meus pais e isso fez com que eu ficasse muito independente e auto suficiente. Eu morei um ano com uma tia minha em São Paulo. Eu tinha treze anos, fiz a sétima série em São Paulo. Eu assistia televisão com minha tia, no sítio não tinha. Morar com a tia Luzia foi formativo. Depois eu voltei. Eu estudei porque quis, porque eu queria estudar, mas acho que eu já tinha visto um parâmetro: meu tio Mauro e tia Ana, eu a admirava o fato deles estudarem. Isso também foi diferencial porque eu via que existia outras possibilidades. Eu me aproximava dessas pessoas. Eu gostava.

E também outro marco bem importante, foi quando eu fui trabalhar de babá em Campinas, que a mulher era professora de Português. Eu acho que foi importante. Ela tinha uma casa bonita, ela trabalhava e cuidava dos filhos, era uma boa profissão ser professora. Porque a preocupação dela era a casa, mas só que ela trabalhava e ela me falava também que eu era muito bonita, era inteligente, que tinha que continuar estudando. Ela também deu incentivo. Ela se preocupava até com quem eu namorava. Poucas vezes ela me disse isso, mas eu acreditei que tinha que estudar, nunca mais a vi mas achei importante.

No início da narrativa Inês aponta um elemento importante: modelo da tia e posteriormente da professora que lhe indicara, ainda que não explicitamente e intencionalmente, o valor do estudo. É interessante denotar que não foi algo intencional e planejado por parte dessas pessoas, mas o fato delas estudarem representava para a entrevistada, uma forma de outra vida, diferente daquela que ela vivia.

Na continuidade do contar, encontramos uma preocupação com a formação dos filhos e dela também, outro elemento relacionado a situações de estudo.

Ser mãe bem jovem foi outro marco. Depois que eu tive filho eu tive muita preocupação com o filho. Eu queria que meu filho partisse de um ponto diferente do meu. Desde pequena não teve ninguém que cuidasse de mim e foi muito difícil pra eu estudar. Então eu pensei na minha tia Ana que tinha uma preocupação com a formação, meu pai não tinha essa preocupação. Meu pai achava que ler e escrever estava bom, porque era ler e escrever só. Eu ia casar e ser dona de casa e os homens tinha que ter uma profissão. Mas, depois que minha mãe separou ela deletou a formação dos filhos ela estava preocupada com ela.

Isso me marcou bastante, não fazer magistério, eu terminei o ginásio com catorze anos. Eu queria estudar e não tinha quem me sustentasse e eu tive que trabalhar pra freqüentar a escola. A vida ensinou para o meu pai que enquanto você tiver força, você tem que se virar. Você já cresceu agora tem que ajudar os outros. Hoje eu acho que a força tinha que ser maior. A partir do momento que eu tive filho eu pensei assim: agora eu tenho que ser aquilo que eu gostaria que meus pais fossem e não foram. Porque eu tinha um parâmetro dos meus tios. Meus tios vieram do mesmo lugar. Isso é importante: ter modelos diferentes dentro da sociedade que eu vivia e dentro da própria família.

Eu não tinha grandes expectativas em relação a minha formação porque eu só queria um emprego pra sustentar meus filhos. A expectativa maior de chegar onde eu cheguei hoje foi a própria escola que me deu. E sempre ta vendo pessoas que

estudavam perto de mim. Vendo professores que iam fazer disciplina na Unicamp que me convidavam pra fazer. Eu não sei se eu sou automotivada, conforme eu fui fazendo, estudando eu fui gostando daquilo que eu estava me tornando, porque eu queria ser uma boa professora. Eu achava que eu não tava legal o trabalho que estava fazendo. Ver o outro sempre me motivou.

Novamente percebo a força do modelo de aprendizagem que impulsionava a admiração pelo ato do estudo. Isso nos mostra que encontrar referências não é suficiente, é preciso que de elas sejam admiradas por nós. O que nos toca é a admiração pela ação e jeito de ser do outro. Ao ensaiarmos outros modos de ser e de fazer começamos a nos autoadmirar, porque podemos visualizar nossas próprias reinvenções.

A reinvenção do sujeito pode provocar um apoderamento dele mesmo em relação a sua formação, processo este que qualifica a amorosidade pela profissão e pelo humano que está por vir. É uma forma de conquistar-se. Então, quando Inês diz que ver o outro sempre a motivou compreendo que ela está a dizer que esse outro representava algo que a tocava no sentido de projetar outras formas de ser professora.

Após o ingresso da participante em questão no mestrado, há outro marco que ela aponta como importante, que é o trabalho no Centro de Formação de Professores.

Foi o Bene [professor e amigo] que me apresentou à Unicamp, ele disse que era legal o espaço, eu fui pra lá, mas eu queria algo da Educação, aí foi o Estado trouxe um projeto de formação centrada na escola que eu dava aula, lembro que foi só uma escola na rede porque eles sabiam que tinha gente interessada em estudar lá, tinha professor fazendo mestrado, professor fazendo pós-graduação lá. Era um pesquisador que fazia doutorado na Unicamp, ele colocou a gente pra escrever e foi a primeira vez que eu experimentei a escrita de formação, ele pediu pra gente escrever como nos tornamos professoras. Aí ele leu sentado comigo o que ele achava, questionando e aí eu perguntei pra ele como que fazia pra fazer matéria na Faculdade de Educação. Aí ele me apresentou uma professora de

Movimentos Sociais e aí eu comecei fazer matéria lá e olhando os panfletos eu vi o GEPEC, aí foi iniciativa sozinha minha e eu pensei “eu quero formação de professores porque eu quero aérea pedagógica, eu quero aprendi coisas que eu não aprendi na aérea de História” aí eu pedi pra Corinta pra ser ouvinte da sala dela e do grupo e foi assim que eu entrei no GEPEC.

Outro ponto fundamental que cabe aqui ressaltar refere-se ao papel de um interlocutor que orientou Inês quanto a produção da escrita de formação, ou seja, a potencialidade do escrever: reflexão sobre/no/para o fazer pedagógico, além de, a partir desse dispositivo, construir outras formas de pensar e agir.

O último marco foi o Centro de Formação, porque aí eu fui trabalhar com formação de professores, aí eu encontrei a Adriana e Ronaldo. Foi o momento de que eu tive de intercalar o meu trabalho com minha vida acadêmica. Foi o momento que cruzou. O trabalho nosso era estudar, ir pra congresso pra poder falar pra alguém aquilo que a gente tava vivendo. Foi o momento que eu vivi o meu trabalho centrado na minha formação profissional. Esses dois anos foi muito rico. O casamento deu certo. Você [refere-se a mim] tava começando fazer mestrado e ao mesmo tempo a gente gostava de dar formação e a gente queria fazer os outros estudar (risos). Foi formativo porque nós estudamos muito. O nosso trabalho motivou a gente buscar muito. A natureza do nosso trabalho foi um diferencial. Nós tínhamos que formar e pra isso sentíamos que ter elementos e então buscamos a Professora de Rossi, então muita autonomia, a coisa de ser dono do nosso fazer.

O fato de Inês relacionar o fazer com o estudo nos impele a entender que o sentido da formação também pode ser construído dentro dela, ou seja, é fundamental que o ato de estudar esteja relacionado com a finalidade com os modos de fazer e de ser na profissão.

Rememoro, nesse momento, relatos de professoras-formadoras que diziam que os professores não queriam e/ou não gostavam de estudar, mas quase sempre

essas queixas aconteciam, a meu ver, por causa da falta da visualização da finalidade do ato do estudo. Além disso, o estudo era visto, na maioria das vezes, como a leitura e discussão de um texto, essa ação não era acompanhada de problematizações de situações concretas de trabalho ou mesmo de relações com a dilemas e crenças.

Situações problematizadoras são pertinentes no movimentar da formação do sujeito, como Inês relatou em seguida.

Foi lançado um desafio dizendo olha vocês precisam fazer isso agora como fazer é problema de vocês. Autonomia nesse sentido, que não te diz como fazer, um lugar onde te dê a oportunidade de alguém que te diz o que fazer, mas não como fazer. Você tem que buscar o como, foi o diferencial. A gente não tinha clareza do como fazer. O que fazer que eu me refiro é a tarefa posta: vocês vão fazer reuniões semanais com as coordenadoras pedagógicas e dar um jeito de escrever um projeto político pedagógico coletivo, mas acho que eles [refere-se aos secretários de educação que trabalhou] também não tinham clareza do como fazer. O Centro de formação é uma tarefa também que estava relacionado aquele convenio com a Unicamp, do PROESF. Foi esse convênio que gerou o Centro de Formação.

Certamente, Inês refere-se à liberdade de agir como um desafio, pois enquanto integrante do grupo, nessa época, sentia-me confortável em compreender que havia uma confiança nos meios de ação que iríamos encontrar para trabalhar. Acredito nisso, porque estávamos afinados em princípios que geriam nossas ações como, por exemplo, o trabalho coletivo, a importância da parceria com a Universidade, o registro do trabalho, a liberdade de construir conhecimento. Porém, esse afinamento por si não foi suficiente para a continuidade da mesma perspectiva de ação, uma vez que, o professor-formador também administra relações de ordem política, quando está sediado em Secretarias de Educação ou Centro de Formação de Professores, como pode-se ver a seguir.

O livro¹⁶ é a finalização de um processo, foi o ano mais legal de formação com os coordenadores, porque você viu que depois do livro meio que desandou? No outro ano já foi outra coisa. Aí eu não lembro direito porque mudou bastante o grupo e depois a gente também teve que abraçar a formação do gestor também. E era um grupo muito complicado e começou a direcionar pra outra coisa. Aí mudou a dinâmica do grupo de coordenadores do Infantil e Fundamental em horários diferentes. Já não era mais a mesma coisa, primeiro era assim toda terça feira EMEI e toda quarta EMEF, mesmo local, mesmo grupo, a gente viveu a experiência do registro e até no embate com os supervisores e às vezes com a própria secretaria e aí culminou com o livro, foi uma experiência que deu certo. Nesse momento eu tive muita proximidade com as coordenadoras, nesse ano passou também o mistério do novo e também, lembra que o Secretário mexeu com tudo¹⁷? Foi tudo novo. Lembra que a gente registrava tudo, pegou aquele vínculo de confiança e não elas não tinham tanto aquele stress de ficar só na escola.

Saiu o Capelassi, ele incentivava muito a gente. As chefias mudaram. O Capelassi chamava a gente, todas as coisas que ele ia decidir ela chamava um grupo inteiro antes de decidir.

Lembra que a gente optou em fazer uma avaliação interna, da rede, porque a gente não aceitava uma avaliação do Estado? E foi discussões homéricas com ele e depois que ele saiu não teve mais. A gente participava das decisões administrativas. Esse jeito de ouvir as pessoas e considerar a nossa fala eu acho muito importante. Aí quando trocou de secretario me madaram embora porque eu estava grávida. Ela [a secretaria de educação] precisava de vinte poucos cargos de coordenação pra designar porque ela queria arrumar tudo, porque achava que

¹⁶ Refere-se ao livro que produzimos com as coordenadoras pedagógicas da rede e com professores da Universidade.

¹⁷ Refere-se à mudança que o secretario da educação da época fez em mudar a equipe de gestores da rede, essa mudança implicava em “oxigenar” as funções de coordenadores, assim muitos voltaram para a sala de aula, como professores e outros forma trabalhar em outras unidades escolares. Assim, o cargo dos profissionais é professor e a função é a designação para atuar como gestor escolar (coordenador pedagógico, vice-diretor ou diretor escolar).

o legal tinha que ser legal e tinha varias pessoas que estavam na coordenação e não estavam designadas porque não tínhamos três anos de sala de aula, porque isso aquilo e as pessoas ficavam atuando como coordenadora mas recebendo com o salário de professor e com carga suplementar. Aí ela entrou e disse: tudo na legalidade e tudo na lei. E eu ia ficar de licença premio e depois licença gestante e depois eu perderia o cargo. Ela conversou com alguns professores que diziam que eu era muito teórica. Porque a coordenadora perfeita é aquela que na reunião, pede para os professores assinarem a ata com alguns recadinhos, algo puramente burocrático. Assim os professores ficam muitos satisfeitos. Eu já estava construindo o PPP e fazia o HTPC pra isso. Nós fizemos o PPP quando eu trabalhei lá, no modo de fazer perguntas, a gente sugava os horários, era extremamente no meu ponto de vista e de algumas pessoas, só que diziam que eu era muito teórica e até hoje rola essa fala em relação a mim. E por outro lado a coordenadora perfeita é aquela recém formada e cumpri o protocolo. Assim eu era muito teórica e ainda tava grávida. Se a gente ficasse só no burocrático a gente iria ser muito trabalhador, mas a gente colocava os professores pra estudar. Ser teórico é dizer para o professor que a profissão dele é teórica e que ele precisa estudar. A nossa profissão é essencialmente teórica ou a gente trabalha com alguma coisa concreta em sala de aula?

Na nossa rede, os professores mais antigos são todos tarefeiros, formados em faculdade fundo de quintal, que a formação foi a licença pra ser professor e não foi como um estudo, foi uma formação pra certificação. Em algum momento o sujeito precisa se mover. Eu sempre pegava coisas do marginal e não do central e fui buscar um espaço. Mas, se eu tivesse feito CEFAM, UNICAMP, na formação inicial iria ser potencializado. A formação inicial tem uma força na pessoa.

Com essa narrativa questiono algo ainda pouco tratado em muitas redes municipais de ensino: a relação das tomadas de decisões de natureza administrativa relacionada com a pedagógica. Inês relata que o grupo tinha mais força quando participavam de tomadas de decisões de natureza administrativa que iriam interferir de modo direto no andamento de questões pedagógicas.

Assim, tais ações poderiam atingir significativamente o andamento do trabalho da equipe de professores-formadores.

Meu último marco foi o Arthur [nascimento do filho] e também agora na escola particular. Um filho redireciona a vida, mexeu na minha profissão, por causa do horário, se eu ficasse no Centro de Formação iria me sugar muito. Naquele tempo, nós três [refere-se a eu, Ronaldo e ela] lançamos a nossa vida no trabalho. Lembro da Rosaura que dizia que tem gente que só quer só profissional e isso não é ruim, a gente que queria que fosse sacerdócio. A gente foi sacerdote naquela época, a gente gostava tanto do que estava trabalhando as vésperas do Natal não se importava com isso. A gente tinha 80, 100 horas a mais de trabalho. E quanto que a gente não anotou? Era um momento da vida que permitia isso. Era minha satisfação pessoal, no momento, era profissional.

Após apontar o nascimento do filho como um marco de ordem pessoal que interferiu na vida profissional, Inês faz uma reflexão sobre sua própria narrativa:

Atualmente o que é formativo e satisfatório eu considero relevante a relação com o aluno: eu aprendo muito. O diferencial da EJA é que a gente se identifica, eles são adultos, eles não se vêem em um processo, a escola é uma parte da vida. Na minha docência hoje o que é formativo é a relação com os alunos, nos espaços outros da escola não há mais nada. É até frustrante mas eu não tenho parceiros. Minha automotivação vem de parceiros que eu encontrei e que me motivaram, como eu falei do Bene, mas esses parceiros não são constantes.

Um dado relevante que eu acho que tem que ser dito é a minha formação religiosa, porque minha relação com a escrita, com a leitura, com comunidade de formação aconteceu através da formação religiosa e depois isso foi se dando em todos os campos da vida. A crença religiosa é minha motivação pessoal, esse foi o ponto norteador de tudo, uma linha que liga tudo. Eu quero voltar para o cargo de

gestão ainda, eu sei que tem bastante coisa que eu gostaria de estar compartilhando, ainda acredito. A sala de aula não é suficiente para mim.

A entrevistada indicou a figura do aluno como um interlocutor de formação, isso pode ser interpretado quando ela diz que aprende muito com o estudante. Contudo, ainda aponta a existência de parceiros, ao longo da sua história, que mesmo não estando, atualmente, convivendo com ela, contribuem para sua automotivação.

A narrativa de Inês demonstra que alguns pontos: a presença do estudo, pessoas que interferiram de modo importante em sua trajetória de formação e daí um deslocamento da atuação da sala de aula, para outros espaços de trabalho.

Da entrevista com Carmem

Porque metade de mim é o que eu penso,
mas a outra metade é um vulcão.

Ferreira Gullar

Carmem tem, na ocasião da realização da entrevista, 44 anos e é natural do interior de São Paulo. Trabalha com EJA há 10 anos e já atuou nas redes: municipal, estadual e particular. Atualmente trabalha com a formação de educadores do Programa Brasil Alfabetizado.

A entrevista totalizou o tempo de 2 horas e 12 minutos e aconteceu em minha casa. Carmem começa narrando de forma linear e focalizou a maior parte da sua narrativa, num primeiro momento, na formação profissional e depois retomou a pessoal de maneira mais detalhada. Carmem registrou o que ia falar e ao verbalizar, justificava seu pensamento.

Eu sempre tive muita vontade de estudar, e ficava olhando as crianças passarem e foi um marco quando minha mãe decidiu que eu poderia ir para o maternal. Eu

gostava muito a escola, não era uma época que as pessoas tinham o hábito de matricular os filhos. Eu lembro disso, eu tinha quatro anos de idade. Lembro da professora que me recebeu.

Outra coisa que marcou foi que aprendi ler em casa, meu pai trazia gibis e minha mãe comprava discos de vinil com histórias e aí eu acompanhava a escrita dos livrinhos com o que era narrado no disco, até que um dia eu dizia pra minha mãe: Não está escrito isso. A narração estava diferente da escrita. Eu fiquei tão feliz, por isso foi um marco porque eu sabia corrigir e sabia o que não estava certo.

Depois a minha casa enchia de crianças e tinha lousa e eu ficava dando aulinha porque as mães adoravam porque os filhos estavam lá, tinha horário de intervalo, de lanche, mas a gente tinha que estudar. Eu reproduzia o que via na escola.

Carmem, também relata a presença do estudo em sua vida, além disso, também verbaliza sua satisfação em perceber que sua própria aprendizagem. Em seguida, narra seu ingresso no magistério.

O que mais? To fazendo uma retrospectiva como me tornei professora....mais ou menos isso.

Depois eu não tinha dúvida que eu queria fazer magistério, só que eu trabalhava durante o dia e a noite estudava.

Depois, o meu namorado, que hoje é meu marido disse pra eu prestar vestibular e ele perguntou o que eu gostaria de fazer, aí deu certo e eu comecei a fazer Letras. Acho que foi outro marco porque definiu algumas outras coisas na minha carreira.

Depois eu fui convidada pra dar aula de inglês num colégio particular. Depois eu achei que Letras era bacana, mas pra quem estava na área de educação era pouco, precisava buscar uma outra coisa. E comecei pensar em Pedagogia. E depois começava a fazer cursos, tudo que aparecia eu fazia.

Trabalhei muito com cartilha também, de falar para os alunos fazer cinco vezes a mesma palavrinha, ai meu Deus que vergonha, tinha coisa que a gente fazia, mas não sabia o porquê, a gente tava fazendo alguma coisa que a gente já conhecia. E

aos poucos muita coisa foi mudando, com cursos. Por isso que eu acredito muito na formação, ela tem força pra mudar muita coisa no que a gente acredita.

Depois fui fazer especialização em Educação Infantil, porque eu estou em uma função amanhã posso estar em outra, tenho que procurar me atualizar, mesmo não atuando.

Terminei a especialização e vejo maravilhoso quando vejo a Adriana e outras colegas se lançando para o mestrado, doutorado. Mas eu sempre tive muito medo de enfrentar a banca. Mas o próximo passo é pensar naquilo que vou propor como projeto, sempre estudei, mas na verdade está muito solto e vamos ver se consigo pra pensar no que vou desenvolver. Mas eu nunca vou parar de estudar, essa é uma certeza que eu tenho. Se você não estuda como você cresce? Será que tem gente que consegue viver sem estudar?

Mas acho que minha mãe teve uma boa influencia pra buscar o magistério. Ela sabia né? Eu ficava dando aulas em casa.

Quer que eu fale mais um pouco da parte pessoal? A Carmem no pessoal...bom tantas coisas que aconteceram.

Meus pais achavam importante o estudo, eles faziam dentro das possibilidades deles, o que podiam. Meu pai falava que não teve oportunidade de estudar. Mas, ele sabia que era importante e minha mãe também sabia. Ela me ajudava com as pastas do magistério. Fazia um café, fazia companhia. Meu pai falava: busca, se lança, aprende a nadar.

Que mais que posso dizer de mim?

Depois de casada tive gêmeos. Depois acho que os filhos é um marco indiscutível, se fosse escolher um único marco na minha vida pessoal, seria os meus filhos.

Ah, tem outra coisa, nos meus quinze anos, meus amigos tinham combinado com meus pais, uma festa surpresa. Aí no dia que eu fiz quinze anos era um dia normal de aula, tinha prova. E eu combinei em faltar na escola, só que deu um problema porque todos os meus colegas da sala também faltaram. Eu saí e quando eu cheguei em casa todos estavam lá, foi uma surpresa.

Isso foi muito legal, essa coisa da amizade.

Eu acho que eu aprendo com as relações que chegam, eu gosto muito de conhecer pessoas, eu faço amizade muito fácil, falo mais que a boca, gosto muito de conversar, depois tem problema de oralidade (risos). Gosto de conhecer culturas diferentes, de viajar. Tive oportunidade de viajar para os Estados Unidos, você vai em New York, você vê gente de toda forma, tem lugares diferentes, eu fui pelos bairros eu vi, vi as vendas de garagem, achei muito interessante a diferença da cultura. Deve ter milhões de coisas que eu não consegui identificar. Claro que não precisa ir pra lá pra ver a diversidade, mas é interessante se deslocar pra ver culturas diferentes.

Eu pretendo ainda pretendo ter outras experiências, acho que a gente aprende tanto com isso.

Adoro sair, a primeira vez que eu saí eu tinha 12 anos, eu adorei, era tudo novidade, acho que é isso que a gente acaba buscando: aquilo que a gente vê no outro e que não vê na gente. Então são coisas que vão fazendo que a gente se desenvolva como pessoa também.

Carmem indicia dois aspectos relevantes: o quanto valoriza o conhecimento obtido por meio de uma viagem e seu interesse por conversar e conviver socialmente.

Além disso, também cita o apoio da mãe com os trabalhos nos tempos de magistério e o incentivo do pai no sentido de lançar-se ao que deseja. Ambos os aspectos influenciaram a entrevistada na busca, na curiosidade pelo desconhecido.

Em seguida ela também relata a interferência de pessoas que influenciaram nos rumos das suas tomadas de decisões:

Nem sempre a gente acerta nas escolhas, mas algumas vezes sim. Como que as escolhas da gente fazem toda a diferença. O meio tem uma grande influência, mas não é determinante. Temos que pensar nas escolhas que a gente faz, isso é importante.

Acho que a convivência com pessoas próximas também, meu marido me ajudou, o fato dele valorizar o estudo também fez diferença, ele me apoiou, me incentivou, eu tinha que pagar a mensalidade da faculdade, o preço era lá em cima.

As vezes eu penso que tenho 44 anos e não sei nada e fico pensando: como é possível a gente passar uma vida pensando em aprender alguma coisa e não saber nada, como é possível isso? Se você olhar teve um crescimento, mas tem tantas coisas, mesmo dentro da própria aérea de trabalho, ao mesmo me instiga, essa coisa de ser um ciclo sem fim, você ter o direito de mudar de opinião porque você aprende sempre, você não tem que estar sempre igual, você mudar seu pensamento. *Todo mundo tem culpa nisso né? As pessoas que passam pela nossa vida, tudo isso faz parte de uma relação. Isso que é bacana o que vem por aí né? Aí eu lembro da Rosaura...o que nos move é o que nos falta.*

Nas verbalizações grifadas, identificamos um sentido de inacabamento no que se refere a posição da professora-formadora em relação a conhecer e se relacionar com o mundo. Um sentido que se podemos interpretar não somente pelo que ela percebe do que não sabe, mas também pelo que ela acredita que pode ser/saber, enfim uma potencialização de si mesma.

Logo nas linhas abaixo ela falará dos marcos vindouros, que podemos entender como um sentido de projeção de si mesmo, algo que lhe causa movimento em seu trajeto formativo.

Então em seguida veremos, inclusive, que esse sentido de inacabamento também estará presente no papel que exerce como mãe:

Marco mais recente foi a formatura dos meus filhos. Eu disse Parabéns, to orgulhosa, to feliz, mas isso é começo, eu disse isso pra ele. Falo para os meus filhos que quando a gente se propõe a fazer alguma coisa a gente tem que ser um dos melhores, você não vai entrar numa profissão pra não ser muito bom naquilo, então pensando no professor, eu tenho que ter ambição de ser melhor.

E eu acho que ainda tem muita coisa por vir, eu fico imaginando que nem tudo cabe dentro dos nossos sonhos, mas aquilo que a gente almeja a gente tem que

incluir neles. Essa parte do sonho eu acho fundamental pra gente, da gente pensar como poderá ser, isso também nos move. Como vou ser no trabalho, com meu marido, com meus filhos, talvez um mestrado. Isso eu acho que são marcos vindouros, coisas que ainda virão. Mas, a gente fica pensando se aquilo que está sendo decidido é aquilo que realmente se quer, não é fácil isso.

Em seguida Carmem, fala de acontecimentos e reflexões consideradas mais atuais: a necessidade de reconhecimento profissional e a vontade de ingressar no mestrado.

De atual, eu tenho uma tristeza de ficar imaginando as questões que me fizeram a quase voltar pra sala de aula, não por voltar pra sala, mas acho que seria hipócrita da minha parte que eu não quero reconhecimento, todo mundo precisa disso, então essa necessidade de ser reconhecida, de ser valorizada é inerente ao ser humano, então me fez muito bem quando a Marisa disse Carmem eu acredito em você.

Eu acho que também que eu to perdendo medo de enfrentar uma banca no mestrado, você tem culpa nisso e a Inês também, isso foi um marco ficar mais próxima de pessoas que vivem isso, e conversar com essas pessoas. E mais legal perceber que podemos produzir conhecimento não só no mestrado, mas na sala de aula, fora dela, na academia, na sua casa, se perceber autor de conhecimento e no nosso grupo de estudo eu aprendi coisas sem a sensação de estranhamento que eu tinha, de medo, porque são pessoas próximas de um lugar que você fala ali não [refere-se a UNICAMP] você gosta do ar acadêmico, você admira, mas tem medo e de repente e eu participei de um grupo que vi as incertezas e me fez acreditar mais na possibilidade. E mesmo a possibilidade de refletir a cerca de várias coisas, de poder expressar aquilo que você pensa, de relacionar com os autores, isso acabou influenciando na minha maturidade pessoal. A gente não estudou só os textos, mas a gente foi aprendendo uma porção de coisas uma com a outra e pensando uma na outra. Fui gostando cada vez do Larrosa, do Nóvoa. O fato de ir para o Fala Outra Escola, nesse momento eu comecei a conhecer o

GEPEC. Eu vejo como vocês cresceram, não sei se vocês conseguem ver o crescimento de vocês. Então essas relações de amizade e parcerias são muito importantes. Ah, to com aquela listinha de filme que você passou, mas é engraçado que chega uma hora que a gente começa estudar o filme e parece que tudo é formação na vida da gente. Eu lembro do filme o Divã que você tinha comentado, eu lembrava que você havia comentado sobre uma frase importante do filme, mas eu não lembrava qual era, então eu comecei prestar atenção em todas, e observei como tinha profundidade o que era dito, então eu não só me diverti com o filme, mas eu trouxe ele pra mim, você acaba fazendo isso naturalmente então não é só o filme, mas acaba olhando para as coisas ao seu redor de uma maneira diferente, eu acho que isso é culpa da formação, você vai elaborando, avaliando, refletindo, parece que tudo você vê com outro formato, tira aquele véu de ingenuidade.

Um aspecto fundamental indicado pela entrevistada é a possibilidade de não somente estar com o outro, mas de estar e pensar nele, no processo de formação. Esse movimento de deslocamento favorece assumi-lo como parte de minha própria trajetória formativa. Isso quer dizer que podemos nos corresponsabilizar pela formação do outro sim, uma vez que, ele em potencial propicia minha formação também.

Por último, Carmem finaliza discorrendo sobre sua experiência na direção de uma escola.

Olha eu falei do marco direção? Falei não. Teve um momento em que fui chamada pra ser vice-diretora e depois diretora no Estado. Foi uma experiência boa. Fiquei dois na escola dois anos e amei trabalhar lá. Foi um lugar bom de trabalhar, porque tinha uma equipe que queria, era só deixar ela trabalhar. Montamos uma equipe de pais proescola, agente fazia formação com os pais, reunia conselho, APM, colocamos o grêmio pra funcionar, não foi um mar de rosas, mas começou a funcionar. Essa experiência todo profissional deveria ter, quer dizer, de estar fora da sala de aula, romper com esse olhar de “dador” de aulas. Seria interessante

todo mundo passar por isso: olhar pra sala de fora dela. Quando a gente ta na sala de aula a gente pensa uma coisa, quando ta fora dela, a gente pensa outra.

Que eu sempre valorizei o conhecimento, que eu sempre gostei de escola, tudo isso já está posto.

Tem a questão da curiosidade também, tentar entender o porquê das coisas, tem necessidade de pagar pra vê como funciona. A curiosidade não é inerente as pessoas? Todas as pessoas tem curiosidade de alguma forma ou não?

Eu penso no quanto o outro é importante na vida da gente e acho que a gente consegue sempre tendo alguém ou “alguéns” interferindo em nós.

É fundamental denotar que o deslocamento da sala de aula para outro espaço, segundo a entrevistada, permite outros jeitos de olhá-la.

A entrevista de Carmem, de modo geral, trouxe alguns elementos em comum com a de Inês: a valorização do estudo, a presença de pessoas que foram referência e que incentivaram sua trajetória, porém agregou a ideia de inacabamento não como algo que falta, mas enquanto algo que promete, que está por vir.

A entrevista a seguir nos possibilita outro diálogo interpretativo, vamos a ele.

Da entrevista com Nadeje

Que a morte de tudo o que acredito
não me tape os ouvidos e a boca.

Ferreira Gullar

A entrevista com Nadeje aconteceu em sua casa e foi dividida em dois momentos, em razão da quantidade de tempo da entrevista, que totalizou 2 horas e 43 minutos.

Nadeje tem 42 anos e atua na EJA há 04. Um aspecto relevante do seu discurso é que ao verbalizar um acontecimento, logo em seguida procurava refletir sobre o

que disse. Por isso, e também pelo fato de narrar mais intensamente os aspectos profissionais sua narrativa não foi linear.

O tema de começo da narrativa é seu ingresso no magistério.

A primeira coisa que me vem a cabeça é que a escolha pela educação, foi uma questão econômica, eu sempre quis trabalhar com pessoas, eu pensei que iria ser psicóloga, com a mudança de Santos pra Paulínia, o casamento cedo, meu pai trabalhava numa industria de construção civil de grande porte. E desde que eu me lembro por gente ele trabalhava naquele lugar, mas com a morte da mamãe também, viemos para Paulínia, eu tinha dez anos. Então nesse tempo, eu gostava de me relacionar com pessoas, não sei também se foi porque eu nasci numa cidade de litoral que tinha sempre muita gente o tempo inteiro e gente muito diferente acabou me contribuindo fácil com as pessoas. Um marco de escolha da profissão foi o município ter demanda pra isso e oferecer curso e eu precisava trabalhar porque já estava casada e com filho pequeno e também o que me levou para o curso de magistério porque minha irmã já tava trabalhando como professora nessa época. E no tempo todo eu me questionava se era mesmo isso que eu queria. A entrada no magistério foi econômica mesmo.

Em 1989 eu entrei no concurso e fomos para uma escola de periferia porque o bairro também estava se formando, tinha muitas dificuldades: primeiro um grupo de professores novos, ficamos 6 meses preparando o material, esperando a escola ficar pronta e fazendo cursos e depois todos percebemos que todos os cursos eram muito abstrato, o que se falava não tinha coerência para a coisa funcionar. Eu também fui percebendo isso, e talvez eu esteja na EJA hoje, que eu me sentia muito bem em lugar que poderia ajudar. Eram muitas questões para resolver, mesmo com todas as dificuldades de buscar aluno em cima do telhado, mães com problemas querendo brigar com a professora, mesmo assim eu não deixava de gostar daquele ambiente olhando para ele como lugar que eu gostaria de trabalhar. É claro que ninguém quer trabalhar no meio do caos, mas o ambiente que eu julgava que eu poderia dar suporte, mas eu também estava em formação, mas de alguma forma eu me sentia contribuindo muito com questões

individuais e sociais. E ficou muito claro como a escola é forte como instituição, como instituição ela tem alguns caminhos abertos.

Nadeje firma em sua verbalização seu compromisso social com o trabalho educativo e em seguida inicia uma relação desse modo de pensar com as figuras: materna e paterna.

Mas também mamãe era uma pessoa muito problematizadora, ela achava que a gente tinha que buscar as coisas e bateu com a característica do meu pai de que se a mulher não é boa no que faz ela não conquista sua independência. Então, era muito claro pra ele, e dizia pra mim e pra minha irmã, não adianta ser boa no que faz, mas tem que ser melhor que o homem. A mulher tem que ser boa no trabalho dela e ela tem que falar uma língua estrangeira. Meu pai teve o trabalho como centro da vida dele e ele tinha essa clareza.

E também teve um pouco da história pessoal da mamãe que era muito doente, ela sabia que ia morrer e então ela sabia que tinha que ensinar a gente ser forte. Isso acabou dando a base de uma formação não só de olhar o outro, mas também de muito questionadora então pra mim nunca foi suficiente ta num lugar só por estar. A questão econômica foi um primeiro ponto, mas os recursos que eu buscava, que era uma característica da mamãe que gostava de estudar com a coisa do trabalho do papai acabou por entender que o conhecimento é importante acabou contribuindo pra eu ter, acho, sucesso na profissão, que hoje é a base do docente pra mim que é união do trabalho, da prática com o conhecimento seja acumulado seja aquele que ainda vai formar, que você tem.

Nadeje, assim como Carmem e Inês relatam a presença do estudo em suas trajetórias.

Contudo, ela relata o quanto alguns alunos afetaram sua formação, nesse caso o estudante se revela como um referencial que inquieta o modo como a entrevistada interpreta a sua ação docente.

Eu via em cada aluno uma complexidade do tamanho de um bonde, parece que tem professores que não enxergam, não sei se isso é bom ou ruim, para eles os alunos são alunos ponto eu nunca conseguir enxergar assim, eu lembro do Ronaldo que não abria a boca, ele não falava. O pai dizia que em casa ele falava, mas eu nunca conseguia ouvir a voz dele e às vezes eu pegava ele falando com os amiguinhos falando no ouvido e eu também percebia que não tinha nenhuma questão afetiva, assim “Eu não gosto da Nadeje... não” sabe eu percebia que pelo olhar dele, pelo jeito que ele me tratava que afetivamente ele me aceitava, mas por algum motivo...então imagina você tem um ser humano que fica 200 dias letivos com você e ele não abre a boca, não dava pra eu colocar ele como aluno, simplesmente. Ou a Monica que, como eu, não parava de falar, era muito legal.

Nas próximas linhas, Nadeje trata de seu ingresso na Orientação Pedagógica:

Então, voltando né? Teve a questão pessoal, mas teve a questão econômica, sabe a questão salarial sabe? O pai dos meninos tava começando mudar de emprego eu comecei ficar preocupada e ao mesmo tempo eu comecei perceber que eu contribuía muito em grupo, mas assim eu não tinha tempo pra trocar com as colegas, como eu achava que podia ter, se eu fosse orientadora pedagógica. Eu me via saindo da sala de aula, sendo orientadora em função da sala de aula. Quando a gente se reunia em reunião em pedagógica, mas não era característica só minha tinha outras professoras também, mas tinha uma característica assim, eu preciso falar sobre minha prática, mas fale sobre a sua prática também, então foi ficando muito forte. Não era que eu tinha sucesso em sala de aula, era uma coisa de trocar mesmo. Sempre fui muito aberta, nunca tive medo de esconder os problemas, sempre achei que falando deles, a gente resolveria.

Quando abriu o concurso pra orientação, tinha a questão econômica mas tinha essa coisa de é um caminho que eu quero fazer e também tinha um questionamento com as orientadoras eu achava que não era a maneira como eu percebia que o grupo aceitava. Eu sabia que eu poderia contribuir, flexibilizar aquele modelo de orientadora que a gente tinha muito burocrático, pouco dialógico

e que não casava com o que eu via. Eu via a orientadora como supervisora...o papel dela era fiscalizar a prática docente e não dialogar com a prática docente. Quando eu passei para orientadora eu não vou dizer que consegui ser totalmente dialógica, foi um conflito o tempo inteiro todo pra mim.

A nossa prática não é dialógica. Não houve o conhecimento por dois que é a palavra dialogo.

Com relação a formação especificamente, eu percebia com algumas colegas que se dispunham, assim como eu, a se expor, eu percebia que a fonte da discussão era a prática. Mas eu também percebi que a prática sozinha tinha um limite, por exemplo, quando eu conversava com minhas amigas e não tinha nada pra gente questionar, na época eu lia muito Piaget, quando eu conseguia trazer ele pra nossa discussão, a gente avançava, quando não tinha nenhum suporte eu percebia que a gente ficava rodando, não tinha ainda, não que o Piaget tinha saída, mas ele dava mais um elemento pra gente pensar. Hoje eu faria diferente, tenho outros referenciais. Eu via que a literatura me ajudava, embora que a literatura que eu estudava focava no cognitivo. Foi ficando claro pra mim que o suporte fazia eu ampliar o meu olhar sobre a prática.

Um aspecto significativo na verbalização de Nadeje é o fato de não somente desejar, enquanto professora, falar sobre a prática mas, inclusive, ouvir as narrativas das demais docentes do grupo. Esse movimento, vem acompanhado de uma necessidade de teorizar a prática, entendendo que esta por si só não é suficiente para compreender o ato educativo.

A necessidade de estudar, problematizar, aprofundar também está presente no decorrer do cursar a graduação. Tais adjetivos são analisados pela entrevistada como influencia da figura materna.

Então fui fazer Pedagogia. Eu tinha curiosidade para ler pelo menos um livro indicado pela professora, dentre as referencias indicadas, porque eu tinha curiosidade, eu pensava, aquele cara pesquisou a minha aérea, o que ele pensa? Talvez por característica da mamãe que nunca dava resposta pronta, eu

perguntava: mamãe o que é isso? Procura no dicionário minha filha, pergunta pra sua professora minha filha, não que ela não soubesse, mas ela achava que a gente tinha que se virar, depois quando eu falava mamãe eu descobri tal coisa e ela dizia: então minha filha além disso tem mais isso e isso e então não era uma limitação, claro que ela não sabia tudo, mas muito era da característica dela de achar que a gente tinha saber porque ela sabia que ela ia morrer, ela sabia que ela ia faltar. Minha mãe desenvolveu câncer antes de eu nascer, quando eu nasci uma das complicações do parto foi por conta da doença, por isso eu morei muito tempo com minha tia, isso também né? Olha a coisa da diversidade! De repente eu ficava com tia, avó, em 10 anos se eu contar foram 2 anos morando com minha mãe e com meu pai e mesmo assim em épocas em natal, aniversário. Eu lembro de muito contato com ela porque eles foram intensos, a mamãe sempre foi uma figura muito forte pra mim, não sei porque eu não desconstruir essa imagem pra mim, minhas tias tem essa imagem, um primo, então acho que essa diversidade me ajudou porque ainda que era na mesma família eu tinha que viver muitos códigos diferenciados. Minha mãe trabalhava escondido, era modista. Mas quando ela casou eu não me lembro o que ela fazia, eu lembro de sair muito com ela, ela ia na casa das pessoas. Não sei dizer.

Assim como Inês, preservando as devidas especificidades, Nadeje também morou na casa de parentes, sendo apontada por ela como algo que a impele a viver a diversidade: estar em lugares diferentes com modos de funcionamentos distintos certamente favoreceu um esforço para compreender a realidade como breve novidade, cada vez que ela se apresentava. Um exercício de busca pelo desconhecido que também se apresentou no decorrer do curso de Pedagogia.

Quando eu fui fazer Pedagogia eu levava a sério a coisa do trabalho em grupo, também tinha outras colegas que fazia isso, nós formamos um grupo afim de estudar além daquilo que a faculdade nos oferecia e teve essa professora, como teve no magistério, no magistério foi a Suzi, na Pedagogia foi a Sandra, sabe elas acabaram se identificando com essa coisa de buscar além, eu me lembro que na

minha formatura a Sandra disse você não vai parar, você vai para a pesquisa e depois, na especialização, eu tive outro professor que foi Cesar que depois disse você não vai parar, tinha naquele momento algumas características de pesquisadora, eu não percebia direito, porque eu era uma pessoa que gostava de estudar e que não se conformava diante da prática, não era normal o alunos não aprender, não era normal eu achava que ele tinha entrar A e sair B, isso era fato pra mim.

Quando eu saí da Pedagogia, aí eu considero como marco, eu olhei pra minha prática e dizia: eu não me sinto uma pedagoga, eu não me sentia uma profissional, eu não me sentia apta suficiente pra dar conta do processo ensino aprendizagem. A impressão que me deu quando eu terminei Pedagogia, era de que me faltava coisas, eu não sei se porque eu era questionadora, se porque a faculdade não era boa, eu pensava e falava, nossa tá muito ruim a formação do professor. Não sei porque cresceu minha visão de escola, ultrapassou a sala de aula.

Além do incentivo que encontrara de seus professores para continuar os estudos, Nadeje sentia-se inacabada e inquieta perto de todas as perguntas que ela se colocava diante de sua docência, esta entendida como algo que acontece essencialmente relacionada com a aprendizagem dos estudantes e à forma como a escola está organizada e contextualizada para favorecer o aprendizado. Em outras palavras, não é unicamente um olhar sobre os episódios ocorridos em sala de aula, mas uma interpretação situada de forma problematizadora, como segue abaixo:

Foi nesse momento que eu comecei questionar Piaget, que focava muito no cognitivo porque eu tinha um aluno, o Adriano, que ele vinha pra sala de aula mas sabíamos que a mãe sofria agressão, mas era uma coisa muito velada e ele chegava na roda da conversa era uma loucura, até que tive um dia que ele chegou com uma marca forte na cintura e nas costas e ele contava que o pai dele tinha jogado na parede. Parecia que me incomodava que era a violência contra a

criança, aí eu fui entendendo que o referencial que estava usando não dava conta do Adriano, que só eu ter um referencial que se preocupava com o cognitivo...então eu tinha criança que vinha toda marcada e crianças com computador em casa. E eu comecei entender que as crianças tinham uma diferença no desenvolvimento, que era diferente, não no sentido de menor, é claro, porque eu não via isso no Adriano eu não via que cognitivamente tinham qualquer problema, ele tinha diferença, mas não tinha problemas no cognitivo porque eu brinco até hoje porque eu não sei se era problema de aprendizagem ou de ensinagem porque eu não conseguia acessá-lo, mas ele respondia bem, ele resolvia muito mais problemas, ele saía de situações que nem eu adulta conseguia.

Fiz três especializações, aí eu conheci o Cesar que depois foi meu orientador, ele foi desmontando o mito de fazer mestrado. Aí um pouco dessa coisa de se meter não sabe onde, não sabe muito se dá conta mas vai, mas pra mim não era claro a coisa de ser professor do ensino superior, pra mim era claro que eu estava aprofundando a minha formação: eu tenho que saber, me incomodava ter a Unicamp do lado e o que aqueles cara estão fazendo lá dentro que pode contribuir com isso que a gente vive aqui? Eu queria romper esse buraco entre a universidade e a escola. Mas, me incomodava saber que na universidade tem um tanto de conhecimento que a gente pode usar na escola, mas eu sei hoje que isso não é tão fácil assim.

Aí no mestrado, meu projeto de pesquisa estava relacionado com a formação do professor. Aí eu lembrava dos meus alunos, Monica, Adriano, Ronaldo e eles me motivaram a questionar essa formação. Eu acho que o mestrado me instigou a continuar pesquisando, porque o mestrado te dá força a fazer algumas coisas que a Pedagogia que eu fiz e estar na sala de aula não propicia, que é re elaborar de forma aprofundada, quando eu tive que escrever um texto para os outros lerem... e o mestrado...nossa eu rebolei, eu rebolei demais, a pesquisa te provoca, a hora que eu terminei eu fui perceber o tanto de coisa que eu tinha construído em mim pra dar conta daquele processo, aí me instigou a ser pesquisadora.

Eu percebo depois de ter passado para o doutorado eu propus uma pesquisa pra secretaria, mas eu percebi que teria que ser por meio do coletivo, é um assumir de postura. Eu to promovendo que mais pessoas dialoguem sobre suas práticas, a pesquisa vai se estruturar pelo coletivo.

A tomada de consciência do que se aprende no viver de algo provoca uma visualização do trajeto formativo do sujeito. Esta constatação é evidenciada na narrativa de Nadeje, contudo, ela também contextualiza o período do mestrado como um tempo marcado com o vivido de situações intensas, no plano pessoal.

Tem um marco pessoal importante na época do mestrado, que foi a explosão da minha relação com meu filho, e nossa relação tava muito difícil e juntou muita coisa, o cansaço do mestrado e tive que aprender a pesquisar, escrever, uma baita de uma desilusão amorosa e a escola com muitos problemas, mas eu estava com um desenvolvimento afetivo com a escola e a gota da água pra mim foi lidar com o que chamam de aviãozinho de traficante, naquele dia em diante eu não consegui mais trabalhar, até em conversa com médico do trabalho, ele disse que estava com depressão e tinha que tratar. E em dia desesperada ele decidiu não me afastar pra ficar em casa, mas sair da escola e então eu fui compor um grupo de assessoria na Secretaria de Educação, eu fiquei sem saber o que fazer lá, eu fui ajudando as pessoas aqui e ali. Isso foi em 2003, esse foi um marco forte, me questionar, quais são os locais que eu me sinto não só mais aceita, mas contribuindo mais?

Em 2005 eu comecei o doutorado, mas teve um acontecimento muito forte, meu filho mais velho adoeceu e com todo stress da situação eu me afastei. Fiquei 8 meses afastada, num primeiro momento foi legal porque não tem que administrar uma outra coisa complexa que é a escola. Mas no final do ano, já tava sentindo falta do trabalho, o médico não queria. Nesse meio tempo o Senai tava pedindo uma orientadora pedagógica da rede e no Senai é muito claro o que cada um tem que fazer, é pouca coisa que você consegue questionar, ou faz uma critica porque está partindo de uma outra concepção. E acabou passando o tempo e fiquei até

agosto de 2006, foi bem legal. Quando eu percebi que toda a diretriz parecia uma caixinha fechada, atuava com o trabalho, eu percebi que faltava a idéia do trabalho na escola. Então acho que falta a clareza da finalidade da escola, porque parece tão amplo, formar o cidadão crítico.

Quando eu voltei pra rede pensando quais são as diretrizes que a gente tem na secretaria pra desenvolver o nosso trabalho?

Os diversos acontecimentos vividos no plano pessoal e profissional favoreceram o deslocamento do local de trabalho de Nadeje para outros espaços, que não somente a escola.

Seu ingresso na EJA ocorreu dessa forma, ou seja, não planejado a priori, mas para responder uma necessidade:

Foi aí que eu fui pra EJA, então não foi escolha minha, foi uma escolha assim a secretaria precisava de uma profissional ali e eu entrei na EJA, e foi muito confuso porque não tinha lugar pra eu ficar, não tinha nenhum material, eu não sabia nem as escolas onde tinha EJA. Era tanta coisa pra ser feito, do ponto de vista do registro, do trabalho, da diretriz. Em 2009 a Estela assumiu a secretaria e ela foi nos acalmando dizendo que a diretriz seria construída junto com o professor. Mas em 2007, eu estava entrando em crise com meu objeto de pesquisa no Doutorado, junto com outro marco que era a venda da minha casa e a construção de outra. No final de 2008 eu comecei a entender que se não fosse pra eu pesquisar a EJA que era aquilo que eu tava fazendo realmente apaixonada por aquilo, aí comecei buscar um caminho e fui conversar com meu orientador de retomar com outro objeto.

Não dá pra dizer que os marcos pessoais e profissionais são sozinhos, parece que eu tenho que ser inteira, eu tenho que ser inteira em tudo que eu faço então os marcos se confundem um pouco, todas essas dimensões que nos compõem.

Sobre acontecimentos mais recentes, Nadeje reflete sobre seu trabalho na EJA entendendo-o como algo a ser pesquisado, isto é, seu olhar é fundamentado por

princípios constitutivos de sua trajetória formativa: a importância do coletivo, a necessidade de problematizar seu trabalho no sentido de procurar entendê-lo, o deslocamento de lugares. Aspectos percebidos pela entrevistada no processo de verbalização da mesma:

Em 2010, eu consegui unir as duas coisas que eu gosto que é pesquisa no trabalho, pra desenvolver o currículo da EJA em Paulínia, então a gente começou a desenvolver uma pesquisa entendendo qual é o perfil coletivo da EJA, daí a gente desmontou alguns estereótipos, que é o processo de juvenilização da EJA, o aumento do jovem da EJA, então hoje a gente tem quase um terço dos nossos alunos formado basicamente de jovens.

Então eu to muito feliz, embora parece que a gente faz, faz e não faz muita coisa. A prática dialógica demanda um tempo que é o respeito pelo tempo do outro. Eu fico pensando quanto tempo os alunos vão ter que esperar, quanto tempo vamos esperar a superação dessa formação tão deficiente pra efetivar um trabalho de qualidade social. Eu sempre defendi uma formação do professor, cursos de formação para o professor, o que eu tenho percebido em Paulínia é que essa formação também vai se dando quando a gente vai reestruturando a política do município. O que eu entendo é que essa gestão entende a formação do professor pela reflexão da prática dele. E qual a reflexão que ele tem que fazer da prática dele? Qual é o desempenho do aluno em relação a aprendizagem! É essa.

Acho que essa relação da maternidade, a descoberta da mulher com a vida em comum e a mulher a trabalhadora, essa mulher trabalhadora continua sendo mais forte pra mim do que os outros, não me vejo sem o trabalho e atualmente sem o trabalho na educação de certa forma ele é o fundamento.

Na minha narrativa, conversando com você eu percebi como realmente essa coisa do trabalho é o centro. Mas narrando minha história ficou evidente a questão do trabalho como nuclear, é dele que emana o resto de mim e da minha relação com o mundo.

Na minha narrativa eu percebo uma pessoa que não ficou no mesmo lugar, tudo que foi acontecendo, me veio um exemplo agora na cabeça, o Estevan, tinha um aluno, ele foi pegar a banana na bacia ele pegou uma e disse eu não quero essa não que ta podre, e ele pegou outra, na hora eu confesso, embora eu tenha vergonha do meu pensamento que eu pensei, caramba falta tudo pra esse menino, nessa comunidade tão pobre, provavelmente ele nem tenha banana na casa dele e ainda fica reclamando do que a escola dá? Depois, dois minutos depois, quando eu ainda tava passando a banana para o resto da turma eu pensei, não é porque ele é pobre que merece qualquer coisa, mas na hora, sabe? Aí me veio um sentido dessa questão da igualdade, todo mundo tem direito a tudo e tudo que essa sociedade produz de melhor, não é porque a condição dele é menor...então questão que eu fui construindo, da força do coletivo, do direito, eu vejo que eu não fiquei no mesmo lugar que eu estava quando eu entrei na sala do magistério pra me formar, sabe? Eu ampliei não só minha visão de mundo, mas a minha visão como pessoa, como profissional em várias dimensões da minha vida porque quando a questão é estrutural pra você, você não mexe só num lado você mexe em tudo, tudo vai ficando diferente. A internalização do conhecimento não se dá só numa área da sua vida, ele não se dá só pra você aprender ler e escrever, ele se dá como um todo, o ser humano é esse todo. Então as coisas que eu fui construindo, talvez por ser apaixonada pelo que eu faço as coisas não foram acontecendo assim: como orientadora faço isso, como diretora faço assado, não consigo ver essa separação. No momento que eu adquiro uma coisa pra mim de fundamento, seja na vida pessoal seja vida profissional, eu percebo que essa coisa se estende, ainda que isso seja muito complicado pra mim.

Eu não fiquei no mesmo lugar, a minha proposta de pensar a prática da minha vida fez com que eu saísse do lugar, então eu vejo um movimento de ampliação. Mas ao mesmo tempo é um pouco frustrante porque eu queria um monte de coisa, sabe? Que a universalização da educação pública fosse fato, que todos fossem pra universidade pública, me da ansiedade. Mas tudo é um processo histórico, eu preciso domar minha ansiedade.

Nadeje finaliza sua entrevista falando do quanto se altera como gente de modo inteiro quando vive algo, seja do ponto de vista profissional ou pessoal. Contudo, ao longo da sua narrativa, algo recorrente é o seu desejo em pensar seu trabalho como uma forma de uma possível intervenção no mundo. Em outros termos, sua postura problematizadora, sua busca pessoal pelo conhecimento, seus deslocamentos de espaços e fazeres no campo educativo estão ajustados a uma necessidade de alterar os sujeitos e a sociedade.

Com relação às três entrevistas, podemos dizer que as mesmas possuem alguns pontos em comum: todas elas tiveram um professor ou uma figura modelo que as incentivaram em relação ao estudo, tem ou tiveram uma relação com a universidade, todas elas demonstram uma visão de preocupação com a aprendizagem do aluno, bem como, evidenciaram uma necessidade de circular por espaços outros que não unicamente a sala de aula.

Sobre esses pontos em comum, trataremos o próximo capítulo.

Capítulo 6: A multiplicidade de lugares como lugar aprendente



Ninguém aprende sozinho.
Ninguém aprende na vez de ninguém.
Aprendemos em comunhão.
Idália Sá-Chaves

Neste capítulo pretendo sistematizar as aprendizagens produzidas nesse processo de pesquisa. Tenho como metáfora norteadora a idéia de lugar aprendente, como expressão do que aprendi.

Entendo a multiplicidade de lugares como forma de lugar aprendente. É vivendo o lugar de professor, de formador, de gestor, na relação com os estudantes, com outros docentes e outros profissionais que nos formamos em nossa profissão.

Minha experiência me faz entender que um lugar não é dado a priori, mas é na atividade relacional que o produzimos, os lugares só são possíveis num dado tempo, espaço e com aqueles singulares sujeitos. Podemos dizer, nesse sentido que todo lugar é aprendente? Possivelmente não, é preciso que o sujeito seja tocado pelo lugar que está a ocupar. Contudo, sua potencialidade reside no devir, ou seja, no que se constrói com/no/a partir do que se vive.

Há uma potência na idéia de lugar: a singularidade vivida pelo sujeito. Ele pode tomar o sujeito e surpreendê-lo, existindo situações, jeitos de se ver que são só possíveis por conta de que se está naquele lugar. Vive-se experiências, limites e possibilidades de deslocamento. Nesse sentido, o lugar possui uma instantaneidade, quer dizer, modos de se olhar que são vistos de maneira datada.

E, por ser assim, o sujeito pode transitar e construí-lo da mesma forma que pode remodelá-lo.

A meu ver, a comunhão se dá no encontro de lugares, no exercício de deslocamento do que é possível enxergar e compreender na instantaneidade do vivido.

Os lugares são, portanto, constituídos de pessoas e essas, por sua vez, produzem territórios outros.

Penso que o desafio está principalmente na luta docente por exercitar a mobilidade de lugares que podem ser experimentados. Daí, muitos aprendizados são vindouros, contextuais e temporais.

Por isso, é fundamental ressaltar que essa tese é datada e inconclusa. Datada porque ela representa o conhecimento que consegui produzir neste período de curso do Doutorado, certamente em outros tempos e espaços

posteriores os cenários se alterarão, o conhecimento se transformará, assim como o mundo está em constante mudança, contudo, este foi o ponto que consegui chegar.

Esta tese também é inconclusa porque não acaba em si mesma, mas ela captura as considerações que construiu baseadas em suas perguntas e objetivos.

Dito isso, caro leitor, quero dizer, agora, que procurei sistematizar as aprendizagens dessa investigação, através de uma resposta. Explicarei: uma resposta a uma carta endereçada a um amigo e professor querido, Guilherme, contudo, esta escrita nunca chegou até ele, ela é fruto de minhas reflexões pessoais em Aveiro/Portugal, referente à minha estadia para o cursar do Doutorado sanduíche. Na ocasião, estávamos reunidos com o objetivo de discutir os aprendizados obtidos através da experiência do referido estágio para a produção da tese.

Lembro-me de horas buscando respostas para essa carta, naquele momento não consegui, por isso, ela ficou inconclusa, mas hoje, me desafio a respondê-la porque sinto-me mais apoiada em relação a produção de conhecimento que desenvolvi até aqui, no decorrer da minha trajetória formativa.

Segue a carta, para que o leitor melhor compreenda:

Um lugar provocativo...carta ao Guilherme

Aveiro, 14 de abril de 2010

Guilherme,

Está frio, prefiro ficar no quarto deste hotel, talvez se eu escrever agora, possa encontrar um jeito de responder as perguntas que estão me inquietando há dois dias, depois do nosso encontro na casa da Cláudia.

Decidi organizar meu texto de um modo diferente do que eu havia imaginado até então. Assim, é sob as afetações do diálogo com você e Cláudia, nesses dias de conversas, em terras lusitanas, que sei que esta pesquisa, no fundo, tem de aparecer:

O que eu tenho dizer aos professores-formadores da EJA?

O que eu tenho a dizer aos professores da EJA?

O que eu tenho a dizer aos alunos da EJA?

E o que eu tenho a dizer aos investigadores que se preocupam com a temática da EJA?

Essas perguntas, para além do meu problema de pesquisa, têm que aparecer nesse trabalho de Doutorado em Educação, e se assim não for não quero sentir outra coisa.

Por isso, trata-se de algo que é simples, mas um tanto difícil de aprender e de assumir: refiro-me às lições que aprendi ao longo de quatro anos de doutoramento, busco, assim, uma forma de aproximar meu texto ao que hoje chamo de implicação e finalidade do pesquisador, principalmente o professor, a professora da escola básica pública que, como eu, opta por exercitar seu diálogo, seu desenvolvimento profissional, por escrito. Sei que essa idéia implica em minha posição política, afinal para além do que desejo dizer aos meus interlocutores, como lhes direi?

Francamente, nesse momento, não sei. Isso é bom, porque tenho perguntas e estou comprometida com elas. Almejo respostas de fundamento, para que eu, como profissional da Educação e como gente, possa contribuir com o mundo. Por outro lado, isso pode ser ruim, pois fiquei a pensar: e se eu não encontrar respostas? Principalmente aquelas que ao respondermos, sentimos uma sensação de algo encontrado!

Senti-me preocupada com minhas contribuições, afinal sei que elas são objetos de estudo sim, mas elas também serão, respostas que darei a mim mesma, inclusive, e certamente, implicarão em minha constituição profissional de modo a tocar ou não, as pessoas com as quais trabalharei ou desenvolverei atividades. Por isso, sei que serei concretamente, um pedaço das respostas que construirei, porque elas estarão em mim e serão traduzidas em minhas relações profissionais, pessoais.

Guardo esta carta, pois certamente será um ponto norteador da minha investigação.

Obrigada, Guilherme, por me fazer pensar. Especialmente por me provocar assim, de um jeito tão sensível e próximo do meu lugar de professora, exercício que me instigou.

Resposta ao Guilherme? Ensaios possíveis e provisórios...

Hortolândia, 11 de agosto de 2012

Evidentemente a análise deste capítulo não é, unicamente, uma resposta a essa carta, ela representa uma retomada do meu problema e dos objetivos de investigação, assim como também o olhar para todos os dados expostos nessa tese.

A resposta ao Guilherme se configura como uma metáfora norteadora do que vivi e que de certo modo, afetou-me na busca do ajustamento da estrutura desta pesquisa com meu compromisso social como professora pesquisadora.

Assim, todos os dados dessa pesquisa: as narrativas dos nossos encontros, as entrevistas realizadas, minhas anotações, as leituras que realizei, as experiências e os diálogos que vivi, me conduziram a problematizar quatro eixos de análise, que entendo ser o extrato das minhas compreensões dos dados dessa tese, após tempos de realização de leitura e interpretação. O critério de construção de tais eixos se revela como sendo aqueles temas que apareceram com mais regularidade no conjunto dos dados, isto é, a emergência de uma regularidade dominante. Seguem então:

Identifiquei o estudo como fator presente na trajetória de formação (inclusive no grupo de estudo) de todas entrevistadas. Tal aspecto me faz pensar em possíveis indícios de que o ato do estudo provoca no sujeito o sentido de inacabamento, o que interpreto como: **trabalhar com e contra a experiência**¹⁸. Tomarei essa ideia como eixo de análise.

¹⁸ A expressão trabalhar com e contra experiência já fora utilizada pelo Professor Rui Canário em seus escritos.

Observei que existiu ou existe uma figura modelo, que orientou a trajetória formativa das professoras-formadoras. Isso faz-me acreditar que há um sentimento de admiração que indicia, a meu ver, o **refinamento da pessoa como humana**. Esta vertente se configura como outro eixo.

Verifiquei, nos discursos, que houve uma visão de preocupação com a aprendizagem do aluno, enquanto um compromisso que orienta a formação dos sujeitos. Daí entendo, um sentido estratégico da formação docente: pensá-la a favor da aprendizagem discente. Então, outro eixo desta investigação se configura como: **o tato pedagógico¹⁹ como dispositivo regulador da atitude profissional**.

Entendi que as professoras-formadoras têm ou tiveram uma relação com a universidade, bem como, evidenciaram uma necessidade de circular por espaços outros que não unicamente a sala de aula, tais aspectos me impelem a pensar no sentido da formação como mobilidade, movimento no viver de experiências da/na **multiplicidade de lugares**. Esta vertente se apresenta como outro eixo de análise.

É, assim, sob esses quatro eixos indiciados através dos dados que irei tecer a análise e as contribuições deste trabalho de pesquisa, sem esquecer, evidentemente, das perguntas expostas na carta ao Guilherme (O que eu tenho a dizer aos professores-formadores da EJA? O que eu tenho a dizer aos professores da EJA? O que eu tenho a dizer aos alunos da EJA? O que eu tenho a dizer aos investigadores que se preocupam com a temática da EJA?).

Entretanto, primeiramente, organizei os quatro eixos em forma de tabela, para melhor sistematizá-los na relação com minha interpretação.

¹⁹ Expressão utilizada pelo Professor Antonio Nóvoa em seus escritos.

Eixo	Significados	Interpretação/indícios
Trabalhar com e contra a experiência	Entendimento do estudo como ato fundamental na formação.	O sentido de inacabamento no sujeito, como algo que o movimenta, por isso o impele a pensar sobre sua experiência de modo problematizador.
Refinamento da pessoa como humana	A identificação, nos discursos, de referências/modelos que motivaram a formação das professoras-formadoras.	O sentido de admiração pelas pessoas referências foi um elemento norteador da trajetória formativa.
O tato pedagógico como dispositivo regulador da atitude profissional.	Preocupação com a aprendizagem dos estudantes.	Um possível sentido estratégico da formação docente: pensá-la a favor da aprendizagem discente.
A multiplicidade de lugares como propulsora da	As professoras-formadoras têm ou tiveram uma relação	Um sentido de movimento, de mobilidade no trajeto

mobilidade na formação.	com a universidade, bem como, evidenciaram uma necessidade de circular por espaços outros que não unicamente a sala de aula.	formativo.
--------------------------------	--	------------

Após o levantamento dos eixos de análise expostos anteriormente, nosso esforço residirá em tecer reflexões sobre cada um deles. É preciso salientar, antes, que eles serão pensados, considerando a especificidade do contexto da EJA. Isso quer dizer que, tais eixos podem ser pensados olhando para a formação docente de modo geral, contudo, nossa intenção é compreender as contribuições para a esfera que compõe as singularidades da Educação de Jovens e Adultos.

Trabalhar com e contra a experiência

Tomando o conceito de experiência trabalhado por Larrosa (2004), certamente veremos que a experiência forma, toca o sujeito. Na EJA, há uma especificidade importante a considerar: grande parte da formação docente inicial e continuada é voltada para pensar o desenvolvimento e aprendizagem do mundo infantil.

Trabalhar com a experiência significa ter um ponto de apoio, um repertório, um lugar de referências que forma, que fundamenta e norteia as ações e modos de pensar. Por isso, a experiência tem uma morada, apesar de ser algo que nos acontece, nos toca, como bem ressalta Larrosa (2004). Uma morada que é a constituição do sujeito. Daí, ao mesmo tempo em que ela é plataforma é também a própria exposição da configuração do ser. Por isso, a formação docente na EJA se compõe de movimentos de ação, reação e invenção do que se sabe e do que se faz.

Não se trata de negação, no sentido de indeferir a trajetória formativa, mas de extrair o que pode ser reinventado e ajustado na singularidade educacional vivida com jovens e adultos.

Assim, o ato do estudo se torna essencial na EJA, porque se refere a uma possível reconfiguração do que se constrói como experiência. Certamente, o leitor pode pensar que estudar é inerente a profissão professor e isso é inegável, entretanto há que se pontuar que essa ação se torna fundamental no caso da EJA visto que contextualiza, situa e ajusta a reais necessidades deste lugar²⁰.

Evidentemente, o sentido de inacabamento produzido pelo sujeito inclusive e também por intermédio do ato do estudo, configura-se como motivação ao movimento, porque impele a pensar sobre sua experiência de modo problematizado.

Assim, trabalhar com e contra a experiência é um modo de estabilizar-se, mas também uma forma de movimento. Abertura e estabilização no processo formativo. Isso porque entendemos que considerar a experiência, no caso da EJA, significa considerar todo o repertório construído na carreira docente, porém, ele não é suficiente para responder às demandas da ação educacional com jovens e adultos, visto a precarização da formação inicial em relação ao mundo e contexto da EJA.

Refinamento da pessoa como humana

É preciso ressaltar que o termo refinamento não se refere ao fino, ao luxo, mas essencialmente a idéia de responsabilidade sobre o que se é e sobre a trajetória formativa, entendendo-a como sendo ligada a do outro. Isto é, minha formação afeta a do outro e vice-versa.

Nesse sentido, a identificação, nos discursos, de referências/modelos que motivaram a formação das professoras-formadoras, estava estritamente relacionada ao sentido de admiração que construíam por tais referências, sendo

²⁰ Por conta da carência da formação inicial com relação ao tratar da EJA, é essencial conhecer as singularidades de tal modalidade. Investigar o modo de aprender do estudante pouco escolarizado, compreender o papel e finalidade da ação educativa, considerar critérios e princípios de análise na construção do currículo, enfim, estudar o campo que constitui a Educação de Jovens e Adultos.

elas um elemento norteador da trajetória formativa das entrevistadas. Tal sentido de admiração era, portanto um elemento motivador de um desejo em se projetar como outra pessoa, por isso nomeamos esse eixo com a ideia de refinamento, porque essa palavra traz consigo a idéia de um porvir.

Há na ideia de refinamento a responsabilidade do vir a ser. Um trato no modo humano que somos e a projeção do que desejamos ser, isto é, a dedicação com a profissão, a implicação com o humano-profissional que somos, sabendo que “ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 1996, p. 93).

Não se trata de ser “um ser humano melhor”, mas de um processo de humanização comprometido com o campo em que o professor-formador atua:

Comprometer-se com a Educação de Jovens e Adultos levando em conta a sua carga histórica e cultural e lutar pela qualidade dos espaços de que ela necessita para se expressar, tomar peso e consistência, é uma escolha política. E nesse caminho a convocação maior recai sobre os educadores que assumem a responsabilidade direta de concretizar uma proposta de trabalho que corresponda à dignidade do lugar que ocupa na construção de pactos sociais mais humanizantes. (BEZERRA, 2010, p.10).

Certamente podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor-formador acontece ao longo de sua vida, contudo, o aspecto que ressaltamos é o quanto a sua auto implicação (na profissão, no ser humano que se transforma) é fundamental como responsabilidade social. Isso porque, suas escolhas, critérios e princípios de ação são referenciais na configuração de seu trabalho. Daí a necessidade de uma atividade centrada em modos de ser e de agir que são comprometidos com a ideia de que “não há docência sem discência²¹” (Freire, 1996).

O tato pedagógico como dispositivo regulador da atitude profissional.

Outro eixo importante refere-se ao tato pedagógico como dispositivo regulador da atitude profissional, eixo a que chegamos por meio da interpretação

²¹ Aproprio-me da ideia de discência abordada por Freire (1996) em que o autor trata o referido conceito atravessado por princípios de ação na profissão.

dos discursos das entrevistadas quando elas se referiam a uma possível preocupação com a aprendizagem dos estudantes.

Nóvoa (2009, p. 30-31) define o tato pedagógico como:

A capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. É também essa serenidade de quem é capaz de se dar o respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

Acrescentaria ao conceito trabalhado por Nóvoa (2009) a ideia de sensibilidade para a percepção das necessidades do outro, do estudante, em especial, na EJA porque há uma necessidade do educando ser percebido, compreendido em sua singularidade, isto é, escutá-lo, estar atento ao que diz no sentido de ser atencioso, traduz-se num aspecto importante para a concretização dessa capacidade de comunicação, como bem ressaltou o referido autor. Assim, o estudante necessita sentir-se acolhido, especialmente nas primeiras semanas de aula, pois esse momento é, muitas vezes, decisivo no que se refere à sua permanência ou não na escola.

Assim, podemos afirmar que o tacto Pedagógico é de natureza relacional: refere-se essencialmente ao ato de se relacionar, dialogar, atos que não são dizem respeito unicamente de professor com o aluno, mas do professor formador com outros professores formadores e com outros professores.

Nessa perspectiva, o tato pedagógico é um dispositivo regulador da profissão, pois além de ser um elemento norteador e relacional da ação pedagógica em sala de aula ele também contribui para a minimização da evasão escolar. Desse modo, podemos dizer que ele possui um sentido estratégico quanto à formação docente: pensá-la a favor da aprendizagem discente.

A multiplicidade de lugares como propulsora da mobilidade na formação.

As professoras-formadoras têm ou tiveram uma relação com a universidade, bem como, evidenciaram uma necessidade de circular por espaços

outros que não unicamente a sala de aula. Um sentido de movimento, de mobilidade no trajeto formativo.

Quando o sujeito se desloca de lugar ele também se mobiliza em sua trajetória formativa. A idéia de multiplicidade é fundamental porque é ela que pode favorecer a diversidade de experiências. Trata-se do coletivo que forma o professor-formador. Isto é, seu coletivo não se refere unicamente aos autores com os quais se relaciona na vida profissional (professores, professores-formadores, estudantes, profissionais outros) e na vida pessoal (família, amigos), mas da relação que ele constrói com os lugares.

Os lugares são aprendentes para o professor-formador quando ele compreende e colabora na busca de ações em que o educando possa, de fato, aprender, para além do discurso que concebe o estudante da EJA como carente, mas que o considera como um jovem, adulto ou idoso capaz de aprender, apesar de todas as adversidades. Nesse sentido, é papel do professor-formador a busca pela escola como lugar aprendente tanto para o estudante quanto para o professor.

No limite, quando penso em intervenção social em EJA, penso nos espaços educativos, fundamentalmente, na escola como instituição responsável pelo aprendizado humano e por isso, um lugar de produção de/e conhecimentos. Contudo, com a particularidade de uma falta que a sociedade, a escola têm com aqueles que não aprenderam e com aqueles que não conseguiram viver o ato de aprender e usufruir do espaço educativo que a instituição escolar deve oferecer.

Trata-se de

Uma dívida histórica que está muito longe de ser paga. Não fosse pelo fato da escolarização ainda não ter chegado a todos, enquanto direito, ainda possuímos uma concentração de renda injusta, uma linha de pobreza que separa milhões de brasileiros de apenas alguns (CALHAÚ, 2010, p.45).

Assim, é primordial que a escola se constitua como lugar aprendente fundamentalmente para o estudante, mas também para o professor e nesse sentido, o papel do professor-formador se caracteriza como uma responsabilidade

em possibilitar a potencialização da formação de todos os atores que se preocupam com o aprender dos educandos em EJA.

Desse modo, circular por lugares é um modo de movimentar a formação, porque é modo de busca por diálogos, proposições outras, visualizações éticas e estéticas do processo formativo, uma vez que, “o ofício do professor-formador é da ordem do humano” (DE ROSSI, 2008, p.59).

Os quatro eixos aqui revelados: trabalhar com e contra a experiência, refinamento da pessoa como humana, o tato pedagógico como dispositivo regulador da atitude profissional e a multiplicidade de lugares como propulsora da mobilidade na formação nos mostram que o desenvolvimento profissional do professor formador em EJA é carregado de certas singularidades do seu campo de ação (a forma como este contexto se construiu ao longo da história, a educação de uma classe social, os desafios da busca por espaços, a carência de produção de conhecimento, principalmente no que se refere ao processo de aprendizagem e discussões didáticas, dentre outros) porém, tais eixos de análise nos mostram que eles constituem a própria trajetória formativa do profissional aqui tratado, são eixos, portanto, que balizam os seus sentidos de trabalho.

Para Fontana (2006), os sentidos são constitutivos de nossa natureza humana e docente e perpassam nossas relações e as singularidades de nossas elaborações. Nas palavras da autora:

Os sentidos, como parte de nossa condição humana, são produtos de um empreendimento coletivo e de uma elaboração singular, que se desenvolvem em cada um de nós, nas relações sociais que compõem o nosso cotidiano. Eles constituem nossa atividade mental que conforme Vygotsky (1987) e Bakhtin (1986), embora não possa ser diretamente percebida, é exprimível para o outro e para o próprio indivíduo, porque é elaborada e compreensível por meio de signos nas relações intersubjetivas (FONTANA, 2006, p. 226).

Assim, é em meio a nossa polifonia (multiplicidade de vozes) e polissemia (multiplicidade de sentidos) que constituímos nossos trajetos de formação e estes por sua vez, nos constituem nas relações sociais.

Para Lima (2003) os sentidos são mutáveis: “mudam-se os sujeitos, mudam-se os sentidos do mundo. Na medida em que os sujeitos mudam, algo

pode ganhar sentido, perder o sentido que tinha antes ou ganhar um sentido novo” (p.22). E é nesta trama que reside os sentidos de trabalho e dramas que abordo os elementos de (re) existências produzidos pelos professores-formadores. Varani (2005) discute, em sua tese, que tais elementos (que a autora aborda como táticas e estratégias) são construídos, pelos sujeitos de um coletivo, como forma de buscar sentidos de (re) existir no trabalho, bem como, frente os desdobramentos das implementações e encaminhamentos das políticas públicas.

As colocações realizadas por Fontana (2006), Lima (2003) e por Varani (2005) é essencial no que se refere ao desenvolvimento profissional do professor-formador em EJA, pois nos mostra que os eixos de análise revelados através da produção de dados para realização deste/neste processo investigativo não só constituem os modos de ser e agir do professor-formador, como também o norteiam.

Implicações das narrativas reveladas:

O que tenho a dizer aos professores da EJA?

Porque metade de mim
é abrigo, mas a outra metade é cansaço.

Ferreira Gullar



A imagem anterior revela, para mim, a evidente expressão retratada: um trabalhador em busca de algo, no caso, a meu ver, seus direitos. A expressão da mão atravessada pela ideia de luta.

Assim, ao pensar no que tenho a dizer aos professores da EJA, ressalto que estamos a tratar de uma modalidade educativa que possui uma especificidade inédita, isto é, o estudante está inserido na responsabilidade de se auto sustentar, sobreviver na sociedade civil e por isso, necessita de algumas respostas imediatas da escola no que se refere a sua própria aprendizagem.

Parte dessa resposta cabe a nós, principalmente, em relação ao desenvolvimento do seu processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, o diálogo com o estudante no sentido dele visualizar seu próprio percurso de aprendizado é essencial para que ele tome consciência de seu trajeto. Essa prática auxilia em sua motivação quanto à permanência na escola.

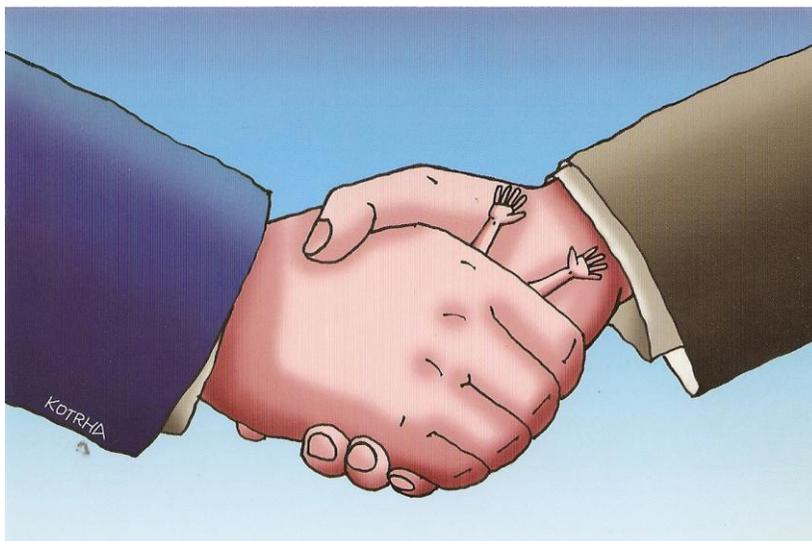
Parte dessa luta sobre a evasão escolar em EJA, é nossa. Evidentemente, outras ações podem ser aliadas a essa, como por exemplo, nosso fazer didático, por isso, nossa profissão docente necessita ser melhor aperfeiçoada.

Nossa profissão não se dá separada da problematização da nossa própria experiência (agir com e contra), ela não acontece descontextualizada do conhecimento dos modos de aprendizagem e da inventariação de práticas bem sucedidas que promovem o aprendizado dos estudantes.

Assim, nosso jeito de olhar a profissão, bem como nossa forma de estar e se relacionar com o mundo estão intimamente ligados à nossa ação educacional, como afirma Goodson (2008, p. 23) “as formas de conhecimento que os professores possuem estão substancialmente implicadas no tipo de pessoas que são e que acreditam ser”.

Os eixos apresentados nessa tese que são vitais para pensarmos nossa própria formação, bem como, no trato cotidiano com os estudantes, no que se refere ao aprender, ao gosto pela escola, às necessidades que esta deve ajustar.

O que tenho a dizer aos alunos da EJA?



Lubomir Kotha

Que essa minha vontade de
ir embora se transforme na
calma e na paz que eu
mereço.
Ferreira Gullar

Aos estudantes da EJA o que tenho a dizer é essencialmente o fato de estes se verem como trabalhadores que realmente são, mas também sujeitos que têm direito a uma escola ajustada as suas reais necessidades, uma luta para além do ensino, mas uma educação preservada as necessidades desse mundo.

Enquanto trabalhadores estudantes e sujeitos sociais possuem direito à ocupação de lugares que, muitas vezes, olham como não lugares.

Aos estudantes da EJA quero dizer, também, que muitas vezes os vi unicamente e por isso, equivocadamente, como sofredores, excluídos socialmente, contudo também presenciei muitas alegrias. Fato esse que faz-me pensar que o sofrimento faz parte da alegria do ser.

Não desejo com isso, transmitir uma ideia conformista, muito pelo contrário, aprendi com os jovens e adultos da EJA que a luta cotidiana em estudar é muito mais do que responder às necessidades do mercado de trabalho ou qualquer outra finalidade, porque qualquer que seja ela, no fundo é também uma forma de se re existir no mundo, de se ver, projetar como outra pessoa.

O que tenho a dizer aos professores-formadores da EJA?

Que a arte nos aponte uma resposta,
mesmo que ela não saiba.

Ferreira Gullar

Apreendi sendo professora-formadora que o conhecimento não se explica por si só, mas pelo que de mudança e transformação ele pode representar na condição humana.

Em razão disso, muitos movimentos que os docentes em EJA realizam para construir sentido no fazer pedagógico com os estudantes são semelhantes às ações de formação dos professores-formadores. Quer dizer, de algum modo, a atividade que se realiza necessita produzir algum efeito mobilizador no sujeito.

Contudo, é importante zelar para que o trabalho desenvolvido não se constitua desconectado das inquietações/necessidades/prioridades dos professores, pois se assim for ele pouco se desdobrará em deslocamentos outros no favorecimento de alguma alteração nos modos de agir e de pensar docente.

Capturar, portanto, de modo pontual, intencional e sistemático as demandas de formação é fundamental na construção de um projeto de formação que aconteça na escola e na rede de ensino.

No entanto, os programas dessas formações, quase sempre, chegam prontos e fechados e os conteúdos são decididos pelos formadores que “supostamente” “sabem mais” e “sabem do que os professores precisam saber”. Os contextos das escolas, o cotidiano da sala de aula, nem sempre são levados em consideração, muito menos as trajetórias de vida e de trabalho dos educadores em formação, os seus conhecimentos, experiências e angústias (BENÍCIO, 2010, p. 196).

Mesmo sabendo do desafio colocado pelo autor mencionado acima, acredito que é possível, na convivência com outros professores-formadores,

professores e estudantes, construir um projeto de formação em EJA que dialoga com todos esses atores.

O que eu tenho a dizer aos investigadores que se preocupam com a temática da EJA?

Apenas fulge
em alguma parte alguma
da vida.
Ferreira Gullar

Certamente ainda há muito o que pesquisar em EJA, mas do meu lugar de professora alfabetizadora, compartilho com Senna (2010, p.47) sobre,

a convicção de que entre teorias de alfabetização e práticas de alfabetização, existe um profundo distanciamento (...) E vimos, recorrentemente, investigando novas teorias de alfabetização, ou criticando as já disponíveis, em razão da sua flagrante incapacidade de dar sustentação ao processo de alfabetização, quando em face deste tipo de aluno – na escola pública regular, ou nos centros de EJA – cuja aproximação à escrita não se consolida, mesmo em presença de motivação, desejo e máximo empenho dos professores.

Apesar do autor seguir sua linha de pensamento dizendo que não se trata da crítica a métodos ou teorias de alfabetização, minha explanação reside no fato de que falta a pesquisa de boas situações de aprendizagem com relação aos estudantes da EJA. Se faz importante, inclusive, pensar e investigar possíveis formas de educação para além do processo de alfabetização e/ou elevação da escolaridade.

Ao estudar narrativas autobiográficas de professores-formadores na EJA nesta tese, entendi que elas são, essencialmente, modo de ser dos sujeitos. Com isso, compreendi que elas são formas de entendimento do processo formativo docente de uma maneira contextual. Daí minha compreensão se apóia no fato de que tais narrativas, muito mais que narradas, elas necessitam ser localizadas, isto é, estão situadas em um tempo e espaço e são resultados dessa história também.

Por isso, acredito que uma investigação, deve “procurar mudar o mundo, nem que seja meu pequenino-grande mundo” como ressaltou Sá-Chaves (2010) em diálogos sobre esta tese em um encontro em Aveiro, Portugal, fruto da experiência do Doutorado sanduíche.

Dessa maneira, o que tenho a dizer aos investigadores que se preocupam com a temática da EJA é que apesar dessa área ainda ser carente de pesquisa em algumas dimensões, as produções necessitam ser potencializadas e partilhadas com os docentes que atuam nesse segmento educacional, uma vez que, atuando nesse lugar, entendendo as escritas devem favorecer a formação docente com vistas à aprendizagem dos estudantes.

A guisa de conclusão: lugares tocados por comunhão

Porque metade de mim é partida,
mas a outra metade é saudade.

Ferreira Gullar

Inicialmente, conversei com Amorim (2001) no sentido de considerar esta escrita uma forma de análise do que foi investigado e experienciado, isto é, parto da premissa de que esta escolha foi um posicionamento epistemológico:

Não existe monologismo absoluto, nem dialogismo absoluto. Portanto, o dialogismo em nosso trabalho é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou um modelo de escrita (AMORIM, 2001, p. 16).

Assim, a posição desta pesquisadora é a de que a pesquisa não é dada, em sua totalidade, a priori, mas ela se constrói na relação entre o pesquisador e todo o processo que viveu, sendo assim, um olhar singular de análise datado e por

isso, situado em um certo tempo e espaço. Sobre, portanto, o acontecimento da pesquisa, compreendo que este “ se converte em um espaço dialógico, no qual todos tem voz, e assumem uma posição responsiva ativa (FREITAS, 2010, p.17).

Assim, é por assumir este lugar mais propositivo à análise e ao diálogo que busquei como interlocutores: leituras, imagens, textos literários, entrevistas realizadas, enfim, ao vivido em toda a trajetória de investigação enquanto fonte de produção de conhecimento.

Nesse sentido, assumo a rigorosidade dessa pesquisa em parceria com Amorim (2001):

O rigor só pode advir do reconhecimento da alteridade. A#A porque somente no intervalo e na diferença com um outro, com o que diz um outro, meu dizer pode ganhar sentido (...) O rigor do texto em Ciências Humanas produz-se quando o reconhecimento da alteridade não a assimila ao nosso ponto de vista e também não se deixa assimilar pelo ponto de vista dela. O texto rigoroso é, portanto, de uma maneira ou de outra, um enunciado bivocal (252-253).

Afirmo a rigorosidade desta investigação como posicionamento responsivo em que considera a alteridade uma forma de excedente de visão. Assim, o leitor teve a possibilidade de encontrar nestas páginas um trabalho que se assume rigoroso enquanto forma de análise do pesquisado. Trata-se de um movimento investigativo que valoriza os enunciados diversos e que se apresentam por intermédio de leituras, imagens, vozes da pesquisadora, dos participantes dessa investigação, dos leitores deste texto, numa busca por pronunciados bivocais.

Nesse sentido, este trabalho de investigação teve como problema de pesquisa a seguinte pergunta: como é o processo de constituição do desenvolvimento profissional do professor-formador que atua na EJA?

Com base neste problema, nosso objetivo geral foi:

- ✓ Conhecer os eixos norteadores do processo de desenvolvimento profissional dos professores-formadores na EJA.

Na busca de delineamento de respostas, rememoramos os assuntos abordados nessa tese: contextualizamos a historicidade e o lugar da Educação de

Jovens e Adultos (capítulo 2), posteriormente discorreremos sobre o desenvolvimento profissional do professor-formador (capítulo 3). Em seguida, abordamos a autobiografia, a entrevista autobiográfica e narramos parte da trajetória do grupo de estudo das participantes dessa pesquisa, no capítulo (capítulo 4), já no capítulo 5 tratamos das entrevistas e finalmente no último capítulo objetivamos analisar todos os dados produzidos, considerando todo o corpo teórico apresentado nesse trabalho investigativo.

Como lugar de considerações finais, podemos dizer que os professores-formadores se constituem como tal, evidentemente, por intermédio das relações que constroem com o mundo, durante suas vidas. Contudo, os eixos encontrados (trabalhar com e contra a experiência, refinamento da pessoa como humana, o tato pedagógico como dispositivo regulador da atitude profissional e a multiplicidade de lugares como propulsora da mobilidade na formação) foram temas importantes que interpretamos através das narrativas tecidas pelas professoras-formadoras.

Eles revelaram que o processo formativo não é instantâneo, ele é complexo, requer tempo de vida e de profissão, disponibilidade e interação para viver o que a vida, na sua inteireza, se apresenta.

Certamente, outros eixos poderiam ser indiciados, porém, os tratados nesse trabalho de pesquisa estão intimamente relacionados e delineados pelo contexto e olhar dessa pesquisadora, assim como, de seus interlocutores.

Além de tudo que já afirmamos, neste trabalho de pesquisa, por intermédio de todo material aqui produzido e analisado, consideramos que se faz primordial que o professor-formador atue como tal participando de seus coletivos (com outros professores-formadores, professores e estudantes em EJA²²), essa particularidade o permite compreender seu contexto de trabalho de forma a agir conhecendo as singularidades de seu campo de atuação. E nesse sentido, lidar com a educação de uma classe social (pobre), na qual encontramos estudantes com uma história

²² Gostaríamos de ressaltar a relevância de tal profissional atuar também com outros profissionais em outras modalidades educativas.

de fracasso escolar ou então, com educandos que nunca vivenciaram a educação escolar.

Assim, a amorosidade do trabalho do referido profissional reside na crença de que os estudantes da EJA são capazes de aprender, apesar de todas as adversidades sociais. Tal crença não é dada, se faz necessário construí-la considerando todo o conhecimento que circunscreve a modalidade educativa aqui abordada.

Falamos, portanto, sobre o sentido de comunhão enquanto sentido de parceria e amorosidade. Um ato de compartilhar, isto, uma partilha que não se faz solitária, mas que se constrói através de uma responsabilidade com a própria formação e que se assume co-responsável, inclusive, pelo outro.

Dessa maneira, esta pesquisa se finda, neste tempo e neste espaço, assumindo ainda, suas próprias limitações: certamente esta investigação poderia acontecer de modo mais ampliado, considerando as particularidades de professores-formadores em diferentes regiões territoriais. Poderia, inclusive, abordar relações estreitas nas quais poderiam aparecer narrativas de docentes e estudantes, favorecendo distintos cruzamentos de dados e outros conhecimentos.

Contudo, diante do objetivo e problema de investigação que este trabalho se propôs, contribuímos para que outros conhecimentos possam somar e multiplicar o tema que nos propusemos a pesquisar. Em outras palavras, é fundamental salientar que tal proposta de trabalho investigativo vem contribuir para possíveis transformações, entendimentos sobre o desenvolvimento profissional de professores em EJA, bem como, tratar de uma outra dimensão da docência, ou seja, sua ocorrência como não unicamente na sala de aula.

Nesta despedida, vivo um sentimento chamado saudade. Saudade é sentir falta, mas nem sempre ela se configura em vontade de viver de novo. O vivido, em sua instantaneidade, se configurou como formativo naquele lugar possível para a experiência ser formativa, por isso a saudade tem uma perspectiva projetiva.

A saudade tem uma memória. Assim, esta tese guarda em si, uma saudade de um lugar. Mas, às vezes, a gente desconhece o impacto que os lugares

causam em nós mesmos, e só quando saímos dele e nos deslocamos é que nos descobrimos como o outro de nós mesmos.

Esse é o sentimento que me faz partir, porque a saudade, tanto pode ser formativa, como também prospectiva.

Na prospecção, as relações alteradas pelos posicionamentos configurados nos lugares movimentam nossas projeções de ser e estar no mundo.

Daí eu penso na sensação que tive quando vi as Ninféias de Monet pela primeira vez...

Na verdade eu não fiz grandes reflexões, eu só me deixei tomar pelo lugar e o que isso quer dizer? Que eu parei pra admirar. Só isso. Eu olhava a boniteza, não me preocupava com os detalhes, com a combinação das cores, com as perspectivas, enfim, minha vontade era simplesmente admirar aquela lindeza indizível.

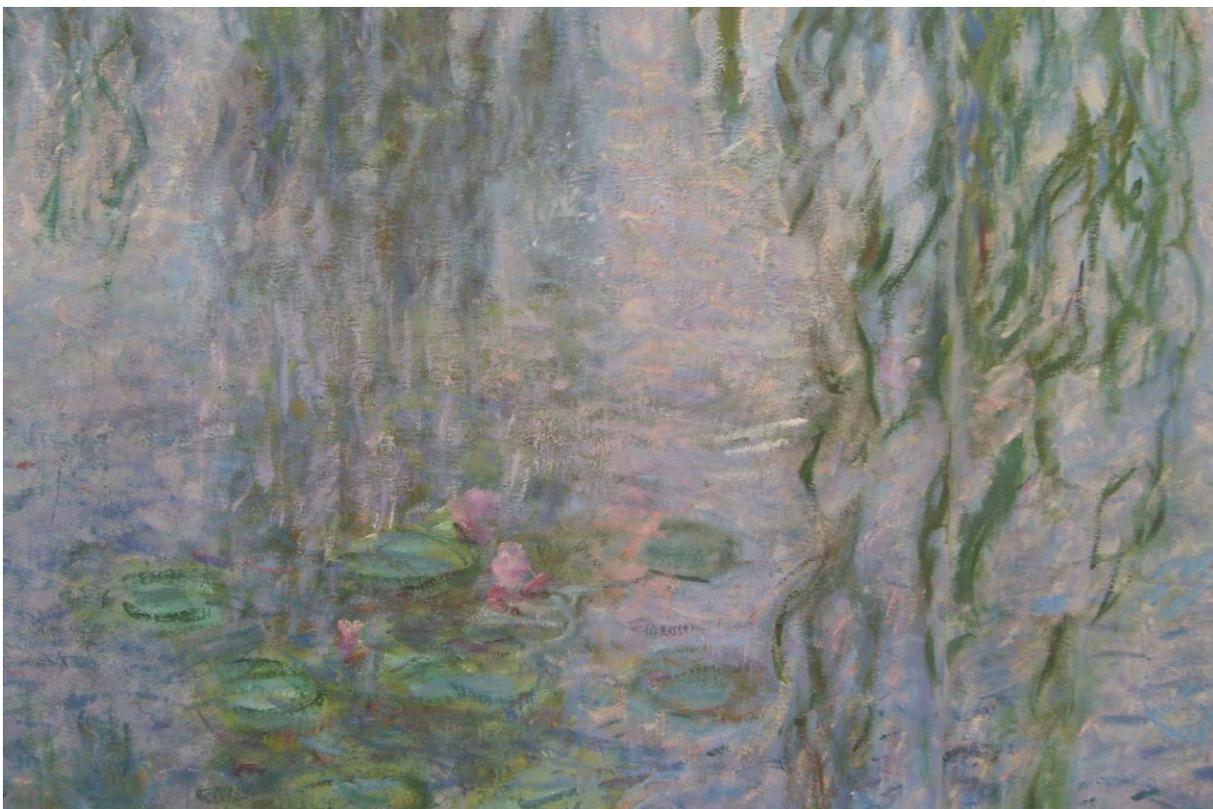
E era porque eu estava naquele lugar e não em outro, e era porque eu estava vendo aquela obra e não outra, que me tornei uma outra pessoa.

Certamente, eu poderia ser outra em outros espaços e tempos. Mas, o sentido de comunhão acontece quando o lugar entra em nós e nos deixamos sentir tudo àquilo que o compõe. Uma instantaneidade. O que não significa ser algo efêmero, mas sim pontual, singular.

Talvez, eu pudesse ter vivido outras experiências tão formadoras quanto essa ou não. Mas, as reconheço como um “modelito” ético e estético que, ao mesmo tempo que me reinventa autobiograficamente, também me causa gosto.

Escrever sobre o objeto de estudo: a constituição da formação de professores-formadores da EJA me habitou/transformou, minha reinvenção autobiográfica. Transformei-me e não somente existi como professora e como gente nesse período.

Como fim, minha despedida será uma das imagens que fotografei das Ninféias, de Monet, acompanhada de um texto que produzi na ocasião... o motivo? Compartilhar este trecho da minha vida e do que meus olhos conseguiram ver.



O lugar das mãos

Linhas que mostram escolhas
Tons não aparentes ao todo
Texturas sensíveis
Registro da autobiografia
Na relação, historicizam movimentos singulares
Transformam-se em olhos
Nas contradições, abrigam desejos
E reinventam sua humanidade
Em suas finitudes carregam consigo as marcas
Das possíveis formas que deixam.

(Vicentini, 2010)

Referências:

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998, 204 p.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org) **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.303 p.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record: 1996, 271 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996, 254 p.

ATLET, Marguerite; PASQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe. A profissionalização incerta dos formadores de professores. In: ATLET, Marguerite; PASQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe (Orgs) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 09- 40.

BANDEIRA, Elça Maria Sá; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Educar servidores públicos: dilemas da docência no contexto de trabalho da Educação de Jovens e Adultos**. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>
Acesso em: 24 de mar de 2010.

BEZERRA, AÍDA. Pronuncia-se para mudar. In: COSTA, Renato Pontes; CALHAÚ, Socorro (Orgs) “...e uma Educação pro povo tem?” Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010. p. 09-11.

BRASÍLIA/UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília/UNESCO 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 20 jan.2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 11ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2004, 196 p.

_____. **Estética da criação verbal**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 421 p.

_____. Biografia e autobiografia antigas. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Unesp, 1993, p. 250- 262.

BARROSO, João; CANARIO, Rui. (Orgs). **Centros de Formação das Associações de Escolas: Das expectativas às realidades**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

BENICIO, Maria Luiza Tavares. Caminhos da formação: contextos, sujeitos e seus processos. In: COSTA, Renato Pontes; CALHAÚ, Socorro (Orgs) “...e uma Educação pro povo tem?” Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010. p. 185-205.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 7. edição, 1994.

BONS, Jeanne Marie Gagnebin. **Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História**. Imago.

BOING, L. A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2008.

BRASÍLIA/UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília/UNESCO 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 20 jan.2009.

BRUNNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997, 130 p.

BRUNNER, Jerome; Weisser, SUSAN. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, David R. ; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Editora Ática, 1995. p. 140-161.

CALHÁU, Socorro. Existe mesmo uma educação para o povo? In: COSTA, Renato Pontes; CALHAÚ, Socorro (Orgs) “...e uma Educação pro povo tem?” Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010. p. 31-45.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Editora Educa. Lisboa, 2000. 151 p.

_____. **O impacto social das Ciências da Educação**. Versão escrita da conferência proferida no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado na Universidade de Évora. 2003. P. 13-23.

_____. **A prática profissional na formação de professores.** Mudar as Escolas ou os Centros de Formação? Lisboa: Universidade de Lisboa, v. 1, 2001a. Mimeo.

_____. **Fazer da formação um projecto. Mudar as Escolas ou os Centros de Formação?** Lisboa: Universidade de Lisboa, v. 1, 2001b. Mimeo.

_____. **Gestão da escola:** Como elaborar o plano de formação? Editora Instituto de Inovação Educacional. (Colecção Cadernos de Organização e Gestão Curricular), 1998.

_____. **A escola: o lugar onde os professores aprendem.** Revista do Programa de estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia da Universidade Católica de São Paulo. N.06. São Paulo: Educ, 1996, p.10-27.

CARVALHO, L. C. **Crenças de estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia nos Parâmetros Curriculares nacionais.** Dissertação mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CAVACO, Carmem. **Adultos poucos escolarizados: políticas e práticas de formação.** Lisboa: Educa, 2009, 834 p.

COMENIUS. **Jean Amos Comenius 1592-1670.** Pages choisies. Paris: Unesco, 1957.

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA. **Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais.** Lisboa, 1999.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Viajantes destemidos sem mapas precisos: professores-formadores. In: VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. TOLEDO. **Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos**. Campinas: Mercado de letras, 2008. p. 51-61.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990. 331 p.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O diálogo como conteúdo e método de investigação na escola**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 06 set. 2005.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. **Formação de Profissionais para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade federal Fluminense**. 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio.htm> Acesso em: 24 de mar de 2010.

FEITOZA, Ronney da Silva. **Movimentos de educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos**. Universidade Federal da Paraíba: Paraíba, João Pessoa, tese de doutorado, 2008, 432 p.

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz. **As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, Cadernos Sísifo: 2, 2006, 88 p.

_____. Modelos atuais de Educação de Pessoas Adultas. In: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Orgs). **Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências**. Lisboa: Educa, 2008, p. 73-96.

FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. **A Educação de Adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída**. Lisboa: Porto Editora, 2003, 176 p.

FINGER, Matthias. A Educação de Adultos e o futuro da sociedade. In: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Orgs). **Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências**. Lisboa: Educa, 2008, p. 15-30.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos Professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 208 p.

_____. Contar a vida – possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo dos processos de formação de professores. In: SOUZA, E.C. (org) **Autobiografias, histórias de vida e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 225-237.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 146 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Orgs). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 13-24.

GARCIA, C. M. **El Pensamento del Profesor**. España: Ediciones Ceac, 1987.180 p.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 51-76.

GINZBURG, C. Sinais Raízes de um paradigma Indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo; Cia das letras, 1989, p. 143-179.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada in: CHAVES, Sandramara Matias, TIBALLI, Eliandra F. Arantes (Orgs) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

GÓES, Maria Cecília. A abordagem microgenética na matriz histórica-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Caderno Cedes – **Relações de ensino: análise na perspectiva histórico-cultural**. Campinas: Unicamp, n. 50, p. 9-25, ano XX, abr. 2000.

GOODSON, I. F. **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Lisboa: Porto Editora, 2008, 236 p.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf, acesso em 15 de out de 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004. 119 p. Coleção Questões da nossa época; v.77.

LAMY, Maurice. Dispositivos de Formação dos formadores de professores: para qual profissionalização? In: ATLET, Marguerite; PASQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe (orgs) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 41-53.

LARROSA, Jorge. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formação de Andrés Sánchez Robayna. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 41-59.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Orgs) **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 113-151.

LAROCCA, Priscila. **Psicologia na Formação Docente**. Campinas: Alínea, 1999. 220 p.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996. Texto disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> acesso em 15 março 2009.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, Roberta Gurgel, BATISTA, Sylvia H. S. da Silva, SADALLA, Ana M. F. de Aragão (Orgs.) **Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2000. 180 p.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: De Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEVISKY, David Léo. **Um monge no divã. O adolescer de Guibert de Nogent (1055-1125?): uma análise histórico-psicanalítica.** Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. 2004.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química.** Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais.** São Paulo: Ícone, 1990.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Educação Continuada.** Cadernos Cedes. Campinas, v.36, p.13-19, 1995.

MOURA, Patrícia Mayra. A organização conceitual em adultos poucos escolarizados. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de.; OLIVEIRA, Marta Kohl de. (Orgs) **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 101-113.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, Antonio. **Professor: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009, 96 p.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 15-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 74-86.

OLIVEIRA, Lúcia. A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.) **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 91-107.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Texto disponível no site: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> acesso em: 18 novem 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto**. Texto disponível no site: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> acesso em: 18 novem 2008.

_____. Organização Conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de.; OLIVEIRA, Marta Kohl de. (Orgs) **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 81-99.

_____. **Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: Editora Hucitec, 2009, 490 p.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C.; AQUINO, J. G. **Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e**

tensões da contemporaneidade. Pró-Posições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação. Campinas, SP, v.17, n.2 (50), mio/ago, p. 119-138, 2006.

PASSEGI, Maria Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 257-268.

PARECER CNE/CEB 11/2000 disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf
acesso em: 22 de fev 2010.

PEREIRA, E. M. de Aguiar, LEITE, S. A da Silva. Formação continuada de professores: os desafios para as redes municipais de ensino. In: **Centros de Formação continuada de professores em municípios.** Atas. Anais do seminário. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003. p. 01-05.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 41-59.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Adultos.** São Paulo: Cortez, 1993, p. 79-118.

PONTE, J. P. **Da Formação ao Desenvolvimento Profissional.** Actas do ProfMat 98 (p.27-44). Lisboa: APM.

PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Ensino Fundamental 1º segmento/ coordenação e texto final Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001, 239 p.

REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Julio Groppa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 269-286.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, 420 p.

RUMMERT, Sonia Maria. **Gramsci, Trabalho e Educação: Jovens poucos escolarizados no Brasil actual**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, Cadernos Sísifo:4, 2007, 86 p.

SADALLA, A. M. F. de A.; SÁ-CHAVES, I. **Constituição da Reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo**. Revista ETD – Educação Temática Digital. V. 9, n. 2 p. 189-203, junho 2008. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/index.php>

SADALLA, A. M. F. de A. **Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo**. Relatório pós-doutoral, Universidade de Aveiro, 2007.

_____. Construindo uma escola reflexiva: o que a Psicologia tem a ver com isto? In: VICENTINI, A. F., SANTOS, I. H., ALEXANDINO, R. (Orgs) **O Coordenador Pedagógico Práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas, SP: Graf. FE, 2006. p. 35-47.

_____. **Constituição da reflexividade docente: olhar da Psicologia Histórico-Cultural.** Campinas: Projeto de Pesquisa encaminhado ao CNPQ, 2005.

_____. Estou com vergonha de mim: A reflexividade auxiliando o trabalho disciplinar na sala de aula. In: RIBEIRO DO VALLE e CAPOVILLA. **Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem.** Ribeirão Preto: Tecmedd, 2004. p. 397-403.

_____. Psicologia, Educação e Escola: analisando algumas relações. In: CAPOVILLA, Fernando César (Org.) **Neuropsicologia e Aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar.** Sociedade Brasileira de Neuropsicologia: Scor Tecci Editora, 2002. p.317- 326.

_____. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.136 p.

SADALLA, WISNIVESKY, PAULUCCI, VIEIRA. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: AZZI, Roberta Gurgel, SADALLA, Ana M. F. de Aragão (Orgs.) **Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia.** Campinas: Editora Alínea, 2000. 180 p.

SANTOS, Inês Henrique dos. **Educação continuada a margem: GEPEC-formação acontecendo nas brechas das instituições escolares.** Dissertação Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SARETTA, Paula. **Memórias de Formação em Psicologia: compromisso, reflexão e crítica.** Universidade Estadual de Campinas. Texto de Exame de Qualificação de Doutorado. 2006.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Onde está o meu aluno nas teorias sobre alfabetização? Reflexões sobre as ausências no caminho entre a teoria e a prática de letramento em EJA. In: COSTA, Renato Pontes; CALHAÚ, Socorro (Orgs) “...e **uma Educação pro povo tem?**” Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010. p. 47-64.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

_____. **O educador de jovens e adultos em formação**. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio.htm> Acesso em: 24 de mar de 2010.

SOLIGO, Rosaura Angélica (org). **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, 198 p.

_____. **Quem forma quem? Instituição dos sujeitos**. Universidade Estadual de Campinas. Dissertação de Mestrado. 2007.

SOLIGO, A. F.; PEREIRA, E. M. de A.; LEITE, S. A. da S. Memorial de Formação: registro e Reflexão sobre a Formação Docente. In: VICENTINI, A. F., SANTOS, I. H., ALEXANDINO, R. (Orgs) **O Coordenador Pedagógico Práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas, SP: Graf. FE, 2006. p. 49-58.

SNOECKX, Mirelle. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ATLET, Marguerite; PASQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe (orgs) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 21 – 40.

STAROBINSKI, Jean. **Le style de l'aubigraphie**. Revista Poétique, Paris, 1970, número 3, p. 257-265.

_____. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 131-399.

SOUZA, Cynthia Pereira de. Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: histórias de formação de professores universitários. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 247 – 261.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135 – 147.

TAYLOR, Charles. **As Fontes do Self**. Edições Loyola. 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 325 p.

TULVISTE, P. **The cultural-historical development of verbal thinking**. Nova York: Nova Science, 1991.

WISNIVESKY, Mariana. **Psicologia e formação docente: indícios de uma relação**. Dissertação mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VARANI, Adriana. **Da constituição do Trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais**. Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

VICENTINI, A. A. F. **O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores.** Universidade Estadual de Campinas. Dissertação de Mestrado. 2006.

VICENTINI, A. A. F. O começo de um contar: perfazendo-se professora formadora. In: VICENTINI, A. A. F., SANTOS, I. H., ALEXANDINO, R. (Orgs) **O Coordenador Pedagógico Práticas, saberes e produção de conhecimentos.** Campinas, SP: Graf. FE, 2006. p. 231-240.

VICENTINI, A. A. F., SANTOS, I. H., ALEXANDINO, R. Constituindo-se formadores de formadores em travessia: apenas um mergulho. In: VICENTINI, A. A. F., SANTOS, I. H., ALEXANDINO, R. (Orgs) **O Coordenador Pedagógico Práticas, saberes e produção de conhecimentos.** Campinas, SP: Graf. FE, 2006. p. 261- 267.

VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. TOLEDO. **Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos.** Campinas: Mercado de letras, 2008.

VICENTINI, A. A. F.; SADALLA, A. M. F. A. Narrações de lugares em construção: a emergência, os dramas e os sentidos de trabalho do professor-formador. In: VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. TOLEDO. **Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos.** Campinas: Mercado de letras, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. 135 p.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 561 p.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Duas modalidades de Pensamento: Pensamento Narrativo e Pensamento lógico matemático. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de.; OLIVEIRA, Marta Kohl de. (Orgs) **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 114-142.

ZANELLI, J. C. **Formação profissional e atividades de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais**. Tese de Doutorado. Universidade estadual de Campinas, 1992, 342 p.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 115-138.

ANEXOS

Anexo 1

Textos e vídeos estudados no grupo de estudo

BARROS, Manoel de. **O menino que carregava água na peneira**. Rio de Janeiro: Editora salamandra, 1999.

BRUNNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997, p. 102-108.

LARROSA, Jorge. **Estudar**. São Paulo: Editora Autentica, 2003, 115 p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões a cerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Texto disponível no site: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> acesso em: 18 novem 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto**. Texto disponível no site: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> acesso em: 18 novem 2008.

O DIA em que Dorival encarou o guarda. Gênero: ficção. Diretor: Jorge Furtado e João Pedro Goulart, 1986, colorido, 1 DVD (14 min).

PRADO, Marisa. **Olha o olho da menina**. Disponível em: <http://ipanema.com/livros/olha/cover.htm>, acesso em setembro 2009.

R. Raúl Leis. As palavras são noivas que esperam: dez reflexões a compartilhar. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T.; (Orgs) **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2009. p. 63-75.

SILVA, E. T. da. **Raiva e Revolta em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998, 53 p.

VÓVIO, Claudia Lemos. Duas modalidades de Pensamento: Pensamento Narrativo e Pensamento lógico matemático. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de.; OLIVEIRA, Marta Kohl de. (Orgs) **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 114-142.

Anexo 2

Ficha de identificação do entrevistado

Local da entrevista: _____

Data: _____

Tempo de duração do depoimento: _____

Dados de identificação:

Nome do entrevistado: _____

Idade: _____

Data de Nascimento: _____

Local de Nascimento: _____

Formação: _____

Locais/redes em que já atuou como professora e como professora-formadora: _____

_____ Tempo que trabalha com a EJA: _____

Tarefas que desempenha no cargo que ocupa atualmente: _____

Anexo 3

Campinas, janeiro de 2011.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa integra o projeto de Doutorado de Adriana Alves Fernandes Vicentini, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulado: Histórias tocadas por comunhão: reinvenções autobiográficas de professores-formadores na Educação de Jovens e Adultos²³.

O tema deste projeto de pesquisa de Doutorado em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão, é a formação continuada docente tendo como foco a constituição da formação do professor-formador que atua na Educação de Jovens e Adultos. O método de investigação insere-se na pesquisa autobiográfica tendo a entrevista e os encontros do grupo de estudos sobre EJA, como fontes de produção de dados. Para sua análise utilizaremos como instrumento o Paradigma Indiciário, tendo o seguinte problema norteador: como é o processo de constituição do desenvolvimento profissional do professor-formador que atua na EJA?

Com base neste problema, segue o objetivo geral:

- ✓ Conhecer os eixos norteadores do processo de desenvolvimento profissional dos professores-formadores na EJA.

Tal objetivo está intimamente relacionado com o referencial teórico do projeto em questão, uma vez que partimos da premissa de que os entrevistados e participantes do grupo de pesquisa sobre a EJA são indivíduos sócio-históricos, ou seja, possuem uma história construída em um determinado tempo e espaço e são formados e transformados com e a partir desta e vice-versa. Assim, seus trajetos de formação não são construídos instantaneamente e despidos de uma trama histórica. Pelo contrário, os mesmos são inscritos no diálogo intrínseco (a

²³ Título referente ao uso na ocasião de apresentação do termo de consentimento aos entrevistados.

singularização) e extrínseco (a relação com o outro, com o contexto) ao longo da trajetória dos indivíduos.

Com a realização da entrevista junto aos professores-formadores buscamos conhecer quais situações vividas foram significativas na produção de sentidos outros que não unicamente aqueles traçados por eles próprios, quais situações formaram e transformaram seus sentidos de trabalho e quais estratégias de (auto) formação (estudo, pesquisa, cursos) foram delineando seu desenvolvimento profissional docente, ao longo de sua trajetória de vida. Assim, as perguntas permitirão provocar, nos entrevistados, suas narrativas autobiográficas em relação às tantas configurações vividas em seus percursos formativos. Ao contarem de si, os participantes poderão rememorar e relacionar suas histórias de vida com seus trajetos de formação e vice-versa, numa entrevista que pretende estimular os professores-formadores a expressarem suas visões sobre suas trajetórias formativas.

Com a análise de textos produzidos pelos participantes no grupo de estudo pretendemos relacionar os dados buscando potencializar a discussão e aprendizagens construídas tanto no grupo quanto no processo de realização das entrevistas.

Esta professora-formadora pesquisadora que também participa do grupo de trabalho e como membro deste também se vê aprendiz neste coletivo, ao mesmo tempo em que se preocupa em investigá-lo. Além disso, entende a pesquisa como uma possibilidade de diálogo, que não está dada, mas que se constrói através *da* e *na* interlocução entre pares.

E é ainda, pelo fato de ambos (professores-formadores e esta professora-formadora pesquisadora) estarem inseridos na pesquisa é que esta professora-formadora pesquisadora, também se vê sujeito dela.

Vale ressaltar que no procedimento de análise das respostas da entrevista e dos textos serão resguardados todos os procedimentos éticos de pesquisa, de maneira que a participante tem a liberdade de se recusar a participar em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer implicação posterior.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Sua colaboração é de extrema importância para o desenvolvimento desta investigação e colocamo-nos à disposição para prestar outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Adriana Alves Fernandes Vicentini.

Campinas, janeiro de 2011.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ con-
cordo em participar da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Adriana Alves Fernandes Vicentini, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada Histórias tocadas por comunhão: reinvenções autobiográficas de professores-formadores na Educação de Jovens e Adultos.

Estou ciente de que minha identidade não será mantida em sigilo e que minha colaboração é voluntária. Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, referencial teórico e método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários.

Campinas, ____ de _____ de 2011.

Assinatura da Participante