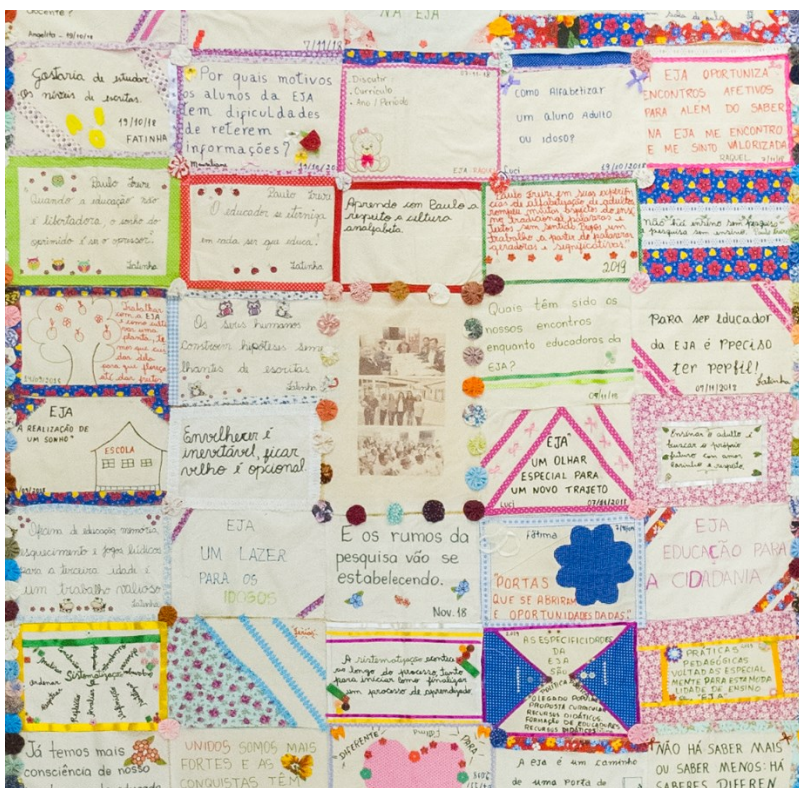


UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Angelita Aparecida Azevedo Freitas

**Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva.**



Belo Horizonte  
2021

Angelita Aparecida Azevedo Freitas

**Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva.**

Tese apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares  
Coorientadora: Prof. Dra. Fernanda Rodrigues Oliveira Silva.

Belo Horizonte  
2021

F866e Freitas, Angelita Aparecida Azevedo, 1974-

T Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos [manuscrito] : uma costura coletiva / Angelita Aparecida Azevedo Freitas.- Belo Horizonte, 2021.  
285 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Leôncio José Gomes Soares. Coorientadora: Fernanda Rodrigues Oliveira Silva.

Bibliografia: f. 260-273.

Apêndices: f. 274-285.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses.  
3. Educadores de adultos -- Formação -- Teses. 4. Educação de adultos -  
- Teses. 5. Educadores de adultos -- Narrativas pessoais -- Teses.

I. Título. II. Soares, Leôncio José Gomes. III. Silva, Fernanda Rodrigues Oliveira. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -  
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**



**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva.**

**ANGELITA APARECIDA AZEVEDO FREITAS**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

**Prof(a). Leôncio José Gomes Soares - Orientador UFMG**

**Prof(a). Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva UFOP**

**Prof(a). Filipe Santos Fernandes UFMG**

**Prof(a). Jane Paiva UERJ**

**Prof(a). Celia Maria Fernandes Nunes UFOP**

**Prof(a). Maria Clarisse Vieira UNB**

Professora Dra. Andrea Moreno Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 6 de abril de 2021.

## AGRADECIMENTOS

Sou “um imenso bordado de nós”, em construção, sempre. Retalhos de vida que vão construindo a minha vida e tornando-a mais leve, mais prazerosa, mais repleta de significados.

Ao meu tecido suporte, Deus, que sempre me sustenta, me ampara e guia as minhas decisões, minha gratidão.

Ao meu pai, Geraldo, à minha mãe, Lenir, que me sustentam, me motivam dia a dia e me ensinam tanto sobre o meu tecido suporte, no qual eu sempre deposito os meus retalhos.

A Celinho, meu porto seguro, retalhos de atenção, cumplicidade, carinho, afeto e motivação. Aos meus meninos, Igor e Iago, pedacinhos de mim, que me completam cotidianamente com os retalhos da ternura, do afeto, do questionamento, me possibilitando ver a vida de uma outra forma.

À minha irmã Aline, por trazer sempre um retalho de leveza, de alegria e de apoio. À Evinha, gratidão pelo retalho do cuidado. Junto a elas, gratidão a toda a minha família.

Ao Léo, meu orientador, por ter confiado e acreditado em mim. Por trazer retalhos afetuosos que me ajudaram a levar a vida, a pesquisa, de forma mais serena e calma.

À Fernanda, minha coorientadora, pelo retalho do afeto, da coerência, da coesão, por tantos e tantos “doces” retalhos.

Aos “irmãos e às irmãs em Léo”, amigos(as) queridos(as) do GRUPEJA, que a EJA nos aproximou e nos costurou. Retalhos tão diversos e tão impregnados de carinho, afeto, atenção, ajuda, acolhida, escuta sensível, amizade.

À Secretaria Municipal de Educação de Diogo de Vasconcelos (MG) e de Acaiaca (MG), por me permitirem a realização da pesquisa e pelo retalho do apoio que trouxeram durante esse tempo.

A tantas(os) amigas(os) que estiveram comigo nesse tempo, incentivando-me, lendo os meus textos e contribuindo com os seus retalhos, de forma especial, ao Jerry, à Isa, à Evelyn, ao Marco Tukoff, ao Átila e à Jéssica.

Às (aos) queridas(os) professoras(as) da banca, Célia Nunes, Regina Bonifácio, Filipe Fernandes, Maria Clarisse, Jane Paiva, Geraldo Leão, por me ajudarem na costura.

Às “minhas educadoras”, Fátima, Fatinha, Patrícia, Mauriliane, Paula, Raquel e Luci, que acreditaram e se envolveram comigo na construção da colcha. Aprendi e aprendo o a cada dia com vocês sobre o que é ser educadora de EJA e vou me apaixonando por essa modalidade tão repleta de sentido humano.

Gratidão por fazerem parte da minha vida.

## RESUMO

A pesquisa, que se insere no campo da formação docente, parte da constatação de que, em nosso país, a maioria dos/as docentes que trabalha na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não teve uma formação específica para essa modalidade educativa, conforme apontam Soares e Simões (2004); Soares (2006,2008); Porcaro (2011); Silva, Porcaro e Santos (2011); Laffin (2012); Ventura (2012); dentre outros. Mesmo sem preparação específica para trabalhar na EJA, quais conhecimentos e experiências trazem educadores/as dessa modalidade? Quais demandas formativas apresentam? Buscou-se compreender a constituição da docência na EJA a partir de um processo formativo coletivo, dialógico de produção e sistematização de conhecimentos em ambiente de trabalho por meio da pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005), utilizando narrativas, inclusive as (auto)biográficas (SOUZA, 2014; PASSEGGI, 2011, 2016; DELORY-MOMBERG (2008); a Sistematização (JARA, 2012) e a Documentação narrativa de experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2008, 2010). Participaram do estudo a pesquisadora e seis educadoras da EJA das séries iniciais do Ensino Fundamental, dos municípios de Diogo de Vasconcelos e Acaiaca (MG). Foram realizados vinte encontros reflexivos com duas horas de duração em Diogo de Vasconcelos (2018-2019) com temáticas demandadas pelo grupo: narrativas autobiográficas das educadoras e dos/estudantes; aprendizagem de idosos; o processo de alfabetização a partir da Psicogênese da Língua escrita; as especificidades na EJA; práticas em sala de aula que as educadoras efetivavam e que consideravam significativas; as descobertas e os desafios na docência na EJA e a vida e obra de Paulo Freire. O grupo produziu uma revista de narrativas autobiográficas das educadoras e dos estudantes e outra com textos das educadoras acerca da docência na EJA e uma colcha de retalhos que refletem o processo de incompletude do ser (FREIRE) e o quanto nos constituímos na relação com o outro. O processo de interpretação dos dados fundamentou-se na abordagem compreensiva-interpretativa, com a leitura em três tempos (SOUZA, 2014) e na definição das unidades de análise realizada no grupo a partir do que o processo formativo significou para cada participante, sendo: a aprendizagem de idosos, as especificidades na EJA, as contribuições de Paulo Freire para a docência e os encontros e os desencontros na EJA. Pela trajetória do grupo e na construção da colcha de retalhos, foi possível confirmar que as educadoras se implicam no trabalho que desenvolvem, que têm a consciência do inacabamento, dos desafios enfrentados no cotidiano da docência na EJA; que, embora tragam muitos saberes, provenientes, especialmente, da vivência em sala de aula, admitem possuir uma formação frágil; que precisam compreender melhor os/as seus/suas alunos/as nos processos de construção do conhecimento e as práticas mais adequadas para atender às particularidades. Houve efetivo envolvimento das educadoras na pesquisa-ação, permitindo afirmar que o ambiente colaborativo é formativo. A pesquisa contribui com o campo da formação docente da EJA ao reforçar e ampliar a discussão sobre as especificidades da EJA, sobre as ideias-força da formação e sobre os possíveis

conhecimentos de base dessa formação. Destaca-se a importância da formação permanente em ambiente colaborativo e dialógico, no qual os sujeitos são considerados, participam da definição dos rumos do estudo a partir de seus desejos e necessidades; narram-se, encontram-se entre si e com os/as seus/suas estudantes mediados pelas narrativas, e ampliam conhecimentos de si e do outro; reforçam as relações interpessoais mediadas pelo conhecimento.

Palavras-chave: Formação docente. Educação de jovens, adultos e idosos. Especificidades. Narrativas de educadoras.

## ABSTRACT

This research, which is inserted in the field of teacher training, starts from the observation that, in Brazil, most of the teachers who work in Youth and Adult Education (YAE) has not had a specific training for this educational modality, as pointed out by Soares and Simões (2004); Soares (2006, 2008); Porcaro (2011); Silva, Porcaro and Santos (2011); Laffin (2012); Ventura (2012); among others. Even without specific preparation to work at YAE, what knowledge and experiences do educators of this modality bring? What formative demands do they present? We sought to understand the constitution of teaching in YAE from a collective, dialogical process of production and systematization of knowledge in the workplace through a critical collaborative action research (PIMENTA, 2005), using narratives, including (auto)biographical (SOUZA, 2014, PASSEGGI, 2011, 2016; DELORY-MOMBERG (2008); Systematization (JARA, 2012) and the narrative documentation of pedagogical experiences (SUÁREZ, 2008, 2010). The researcher and six YAE educators from the early grades of elementary school, from the municipalities of Diogo de Vasconcelos and Acaiaca (in the state of Minas Gerais) participated in the study. Twenty two-hour reflective practice meetings were held in Diogo de Vasconcelos (2018-2019) with themes demanded by the group: autobiographical narratives of educators and students; elderly learning; the process of literacy from the Psychogenesis of written language; the specificities in YAE; classroom practices that educators used to carry out and considered significant; the discoveries and challenges in teaching at YAE and the life and work of Paulo Freire. The group produced a magazine of autobiographical narratives by educators and students and another with texts by educators about teaching at YAE and a patchwork quilt that reflects the process of incompleteness of human being (FREIRE) and how much we are constituted in relation to the other. The process of data interpretation was based on the comprehensive-interpretive approach, with reading in three stages (SOUZA, 2014) and the definition of the units of analysis carried out in the group based on what the training process meant for each participant, considering: the learning of the elderly; the specificities in YAE; the contributions of Paulo Freire to teaching; and the pros and cons in YAE. Due to the group's trajectory and the construction of the patchwork quilt, it was possible to confirm that the educators are involved in the work they do; that they are aware of their incompleteness, of the challenges faced in the teaching routine at YAE; that, although they bring a lot of their knowledge, especially from the classroom experience, they admit to having a fragile background; that they need to better understand their students in the processes of building knowledge and the most appropriate practices to meet their particularities. There was an effective involvement of the educators in this action research, allowing to affirm that the collaborative environment is formative. The research contributes to the field of YAE teacher training by reinforcing and expanding the discussion on the specificities of YAE, on the ideas and potential of the training and on the possible basic knowledge of this training. The importance of continuing education in a collaborative and dialogical environment is highlighted, in which the individuals are considered, participate in defining the direction of the study from their desires and needs; narrate themselves, meet



among themselves and with their students mediated by the narratives, and expand their knowledge of themselves and the other; reinforce knowledge-mediated interpersonal relationships.

Keywords: Teacher training. Education of young people, adults and the elderly. Specificities. Narratives of educators.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Capa da revista organizada com as participantes da pesquisa.....	58
<b>Figura 2-</b> Capas dos cadernos, produzidas pelas participantes da pesquisa .....	60
<b>Figura 3-</b> Conversa com os(as) estudantes sobre “ser adulto e idoso na EJA: desafios e possibilidades”, na Noiteja, em Diogo de Vasconcelos.....	62
<b>Figura 4-</b> Lançamento da Revista na Noiteja em Diogo de Vasconcelos, com as participantes da pesquisa.....	63
<b>Figura 5-</b> Alguns dos retalhos construídos pelas participantes do grupo .....	65
<b>Figura 6-</b> Participantes da pesquisa em dinâmica, montando o quebra cabeça. ....	69
<b>Figura 7-</b> Realização da Noiteja 2019, em Diogo de Vasconcelos.....	118
<b>Figura 8 -</b> Retalho construído pela educadora Mauriliane.....	177
<b>Figura 9 -</b> Retalhos construídos pelas educadoras Luci e Fatinha.....	183
<b>Figura 10 -</b> Retalho construído pela educadora Raquel.....	185
<b>Figura 11-</b> Retalho construído pela educadora Fatinha.....	186
<b>Figura 12-</b> Diagrama das especificidades nas propostas de EJA. ....	192
<b>Figura 13-</b> Diagrama das especificidades encontradas nas escolas públicas de EJA. ....	194
<b>Figura 14-</b> Retalho construído pela educadora Fátima.....	195
<b>Figura 15-</b> Diagrama das Especificidades encontradas na pesquisa.....	196
<b>Figura 16-</b> Retalho construído pela educadora Fátima.....	197
<b>Figura 17-</b> Retalho construído pela educadora Mauriliane. ....	198
<b>Figura 18-</b> Retalho construído pela pesquisadora Angelita. ....	200
<b>Figura 19-</b> Retalho construído pela educadora Fátima.....	206
<b>Figura 20-</b> Retalho construído pela educadora Luci.....	209
<b>Figura 21-</b> Retalho construído pela pesquisadora Angelita .....	217
<b>Figura 22-</b> Retalho construído pela pesquisadora Angelita .....	217
<b>Figura 23-</b> Retalho construído pela educadora Raquel.....	222
<b>Figura 24-</b> Retalho construído pela educadora Fatinha.....	223
<b>Figura 25-</b> Retalho construído pela educadora Fatinha.....	233
<b>Figura 26-</b> Retalho construído pela pesquisadora Angelita. ....	233

## LISTA DE SIGLAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
ASIHVIF- Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação  
BDBT - Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses  
CIPA- Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica  
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos  
DEEDU – Departamento de Educação  
EJA- Educação de Jovens e Adultos  
EPJA - Educação de Pessoas Jovens e Adultas  
FOPROFI- Formação e Profissão Docente  
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
GEPEJAI –Grupo de Estudos e Pesquisa Educação de Jovens, Adultos e Idosos  
GRUPPEJA – Grupo de Pesquisas da EJA  
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização  
NOITEJA – Noite da EJA  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PME- Plano Municipal de Educação  
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses – 2010 a 2019 .....	32
<b>Quadro 2</b> - Levantamento no Grupo de Trabalho 08 (Formação de Educadores) da ANPED– 2010 a 2019.....	37
<b>Quadro 3</b> - Levantamento no Grupo de Trabalho 18 (Educação de pessoas jovens e adultas) da ANPED– 2010 a 2019 .....	41

# SUMÁRIO

<b>1. APRESENTANDO OS MATERIAIS PARA A COSTURA.....</b>	<b>15</b>
1.1 De outras costuras, a experiência para uma nova colcha.....	16
<b>2. A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A DE EJA – O tecido suporte.....</b>	<b>24</b>
<b>3.O PERCURSO METODOLÓGICO – Outros elementos que comporão a colcha .....</b>	<b>47</b>
3.1 A produção de dados .....	53
3.1.1. Os grupos reflexivos.....	53
3.1.2 As narrativas autobiográficas.....	55
3.1.3 O caderno de anotações e reflexões.....	59
3.1.4 O questionário de perfil biográfico .....	60
3.1.5 A documentação narrativa de experiências pedagógicas.....	60
3.1.6 A colcha de retalhos .....	64
3.2 A escolha do local para o desenvolvimento da pesquisa.....	65
1º Encontro - 08 de junho de 2018 .....	68
2º Encontro - 29 de junho de 2018 .....	75
3º Encontro -10 de agosto de 2018.....	77
4º Encontro - 24 de agosto de 2018.....	78
5º Encontro - 14 de setembro de 2018.....	79
6º Encontro - 28 de setembro de 2018.....	79
7º Encontro - 19 de outubro de 2018 .....	80
8º Encontro - 07 de novembro de 2018.....	82
9º Encontro - 07 de dezembro de 2018 .....	83
10º Encontro - 08 de março de 2019 .....	83
11º Encontro - 29 de março de 2019 .....	85
12º Encontro - 12 de abril de 2019 .....	85
13º Encontro - 02 de maio de 2019. ....	86
14º Encontro - 24 de maio de 2019. ....	87
15º Encontro - 28 de junho de 2019 .....	88
Encontros de sistematização final da pesquisa.....	88
16º Encontro - 05 de julho de 2019 .....	88
17º Encontro - 19 de julho de 2019 .....	92
18º Encontro - 16 de agosto de 2019.....	112

19º Encontro - 08 de novembro de 2019.....	116
20º Encontro - 26 de novembro - NOITEJA.....	117
<b>4. Biografando as educadoras e os/as educandos/as da EJA– as histórias que nos constituem e que constituíram o nosso grupo. ....</b>	<b>119</b>
4.1 Educadora Mauriliane .....	120
4.2 Educadora Fátima.....	129
4.3 Educadora Fatinha.....	137
4.4 Educadora Paula.....	140
4.5 Educadora Raquel .....	143
4.6 Educadora/pesquisadora Angelita .....	147
4.7 Educadora Patrícia.....	153
5.1 Os idosos realmente demoram mais a aprender?.....	177
5.2. O que o estudo sobre as especificidades na EJA nos ajudou a pensar sobre a prática docente?.....	192
<b>6. NARRATIVAS DE EDUCADORAS DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: Compartilhando experiências pedagógicas. ....</b>	<b>235</b>
6.1 A minha vivência com a EJA no município de Diogo de Vasconcelos .....	235
6.2 Desafios da educação inclusiva e EJA.....	239
6.3 O que fui aprendendo sendo professora de EJA.....	240
6.4 Ser educadora de EJA .....	241
6.5 Aprendendo com o Sr. João .....	242
6.6 A NoitEJA em Diogo de Vasconcelos ... Temos muito o que contar .....	243
6.7 Indo ao encontro dos estudantes .....	247
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>261</b>
<b>9. APÊNDICES .....</b>	<b>275</b>
APÊNDICE A. QUESTIONÁRIOS AOS MUNICÍPIOS PARA PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	275
APÊNDICE B. QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOEDUCACIONAL, FAMILIAR E CULTURAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	276
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA. ....	280

*Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes.*

*Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota.*

*Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.*

## 1. APRESENTANDO OS MATERIAIS PARA A COSTURA

*Convém pesquisar da mesma forma como as costureiras costuram uma colcha de retalhos. Primeiro, sonha-se a colcha, pensa-se a colcha, planeja-se a colcha [...]*

Memórias de quem constrói colchas. Angelita A. Azevedo Freitas

Inserida em espaços e discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos – EJA, desenvolvi esta pesquisa de doutorado, fazendo uma analogia a uma colcha de retalhos, partindo da constatação, advinda de pesquisas anteriores, de que a maioria dos/as educadores/as de EJA trabalha nessa modalidade sem uma preparação específica para tal. Com isso, as questões centrais e motivadoras desse estudo foram: mesmo sem preparação para trabalhar na EJA, quais conhecimentos e experiências trazem as educadoras de jovens, adultos e idosos? Quais demandas formativas essas educadoras apresentam? Investigar essas questões pressupõe, de antemão, que a formação é um processo vasto, plural, contínuo, que se efetiva em diferentes tempos e espaços.

Associadas a essas questões, outras também foram investigadas: Quem são essas educadoras? Quais suas trajetórias de vida? Quem são os/as estudantes? Como as narrativas autobiográficas podem favorecer a formação docente? Que indícios um processo formativo traz para se pensar a formação inicial e continuada das educadoras da EJA?

Diante disso, a pesquisa objetivou compreender a constituição da docência na EJA a partir de um processo formativo coletivo, dialógico de produção e sistematização de conhecimentos em ambiente de trabalho.

A hipótese inicial era a de que, quando os professores encontram na escola um espaço privilegiado de reflexão coletiva e estudo sobre a sua docência, os desafios da prática, dentre eles, aqueles relacionados ao trato com as especificidades da EJA, são minimizados.

O tecido que deu suporte a essa pesquisa/ colcha foi a discussão acerca da formação docente, especialmente à formação das/dos educadoras/es de jovens, adultos e idosos. Esse tecido/referencial visou a uma aproximação do campo da formação, trazendo para o debate a discussão sobre as especificidades encontradas na Educação de Jovens e Adultos e como essas especificidades apontam para a necessidade de uma formação docente específica para o trabalho com essa modalidade educativa.

Compondo a estrutura da colcha, as escolhas metodológicas apontaram para a pesquisa ação- crítica colaborativa, por se considerar que a formação precisa ser construída coletivamente com os seus sujeitos, a partir das necessidades e demandas que esses



apresentam. Ao planejar a colcha, sabíamos que deveria ser um processo cujo planejamento real seria feito em conjunto, com o grupo participante da pesquisa/formação. Nesse processo, consideramos que as narrativas, incluindo as autobiográficas, iria nos aproximar do nosso objetivo, já que o narrar e o narrar-se são elementos formativos, na medida em que favorecem o processo de reflexividade e o conhecimento de si. A Sistematização de experiências foi feita coletivamente e permeou todo o processo.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Diogo de Vasconcelos, Minas Gerais, com participação de Acaiaca, Minas Gerais, dois municípios vizinhos, de características rurais, nos anos de 2018 e 2019, totalizando vinte encontros, hora com sete, hora com oito educadoras de jovens, adultos e idosos, sendo seis/sete docentes e a pesquisadora.

Fomos construindo os retalhos de vida pessoal, profissional, de inquietações, descobertas, saberes, incertezas, encontros e desencontros, retalhos costurados à colcha, compondo, assim, a formação docente, em um processo coletivo, dialógico, de relações mediadas pelo conhecimento. A construção da colcha foi nos mostrando a nossa incompletude, o quanto as relações nos constroem e que somos feitas/os de retalhos.

### **1.1 De outras costuras, a experiência para uma nova colcha**

Ao iniciar essa tese, fazendo uma analogia à colcha de retalhos, vejo-me instigada a pensar em minha aproximação, como coordenadora, formadora de educadores e pesquisadora, com a Educação de Jovens e Adultos. Por que essa discussão me interessou? Por que me envolvi e me apeguei efetivamente com ela a ponto de escolhê-la como temática para minha pesquisa de mestrado e, agora, de doutorado?

Refletindo sobre essas questões chego a um lugar e a uma experiência muito significativos para mim, aos quais atribuo essa minha opção. No ano de 2008, fui convidada para assumir a coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de um município mineiro, situado na Região dos Inconfidentes, chamado Diogo de Vasconcelos. Após 14 anos de experiência na rede particular de ensino, inseri-me em uma realidade tão diferente, tão nova, aparentemente tão estranha, mas tão repleta de sentido, sobretudo humano. Recordo-me da primeira reunião de pais que eu fui convocada a conduzir após uma semana (somente) de trabalho. Realizar reuniões era algo tranquilo para mim, já que, nos 11 anos anteriores, eu fui coordenadora pedagógica em uma escola particular da cidade de Mariana -MG. Apegada à experiência adquirida naqueles anos anteriores, empenhei-me e preparei uma reunião que julgava ser a ideal para aquele momento. Separei uma mensagem para ser lida no início da reunião; preparei as cópias e fiquei na porta da escola, sorridente, acolhendo os pais, dando-lhes boas-vindas e entregando-lhes a mensagem. Para minha surpresa - triste surpresa- a maioria não aceitou o texto - não por indelicadeza, mas

porque não sabia ler. Agradeciam, davam um sorriso e entravam a fim de participarem da reunião.

Esse episódio me marcou profundamente e me fez enxergar a vida e a educação de uma maneira diferente. Aquela realidade tão próxima me fez indagar, indignar-me e me senti instigada a fazer algo, a mudar, de alguma forma, aquela situação. Um ano depois efetivamos um projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos - Cidadão Nota 10<sup>1</sup> - que se transformou em 2012, em EJA - Educação de Jovens e Adultos, visando à continuidade dos estudos dos estudantes da AJA.

Trago aqui fragmentos de alguns depoimentos de estudantes da EJA daquele município,<sup>2</sup> que nos ajudam a pensar sobre as marcas da exclusão deixadas nesses sujeitos. Quando questionados sobre o porquê de não terem estudado quando crianças, responderam:

Eu não estudei porque nós morávamos na roça; papai colocava a gente para capinar (Maria- 73 anos);

Com 10 anos comecei a cuidar de mamãe que era doente e a cozinhar para trabalhador da roça e aí eu não estudava. Meu padrinho queria que eu fosse para a cidade com ele para estudar, mas papai falava que moça não precisava aprender a escrever, porque isso só servia para depois querer escrever carta e bilhete pra rapaz (Sonia- 60 anos);

Meu pai era muito pobre; trabalho desde os sete anos de idade na roça; para estudar, não teve jeito (Geraldo- 80 anos).

Esses sujeitos manifestaram ainda o seu desejo em estudar. O acesso à escola, a possibilidade de estudar, é algo que começa, sobretudo, com o desejo.

[...] Eu nunca tive ambição de nada nesta vida, a única coisa que eu sempre quis foi aprender a ler; eu acho que uma pessoa pegar um livro e ler é a coisa mais bonita; fazer leitura na igreja é muito bonito (Carmem);

Eu queria vir para a escola porque eu via todo mundo pegando um papel e lendo e eu não sabia (Maria).

---

<sup>1</sup> O Programa Cidadão Nota Dez foi uma política pública que visou minimizar os altos índices de analfabetismo das regiões Norte e Nordeste de Minas.

<sup>2</sup> Sujeitos da pesquisa: AZEVEDO, Angelita A. Representações sociais da escola por alunos da EJA: um estudo preliminar sobre alunos da 3ª idade no município de Diogo de Vasconcelos, MG. Anais do IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos. RJ, 2012.

Ora, como ficar indiferente a esse mundo, a essa realidade que está muito próxima de nós e, muitas vezes, não nos damos conta? Isso me inquietava e me movia a compreender melhor esse campo.

Durante os nove anos em que estive em Diogo de Vasconcelos, a minha relação com a Educação de Jovens e Adultos foi se tornando cada vez mais íntima, mais visceral. Eu trabalhava como coordenadora pedagógica de toda a rede municipal- Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, tempo Integral e EJA. O meu trabalho se concentrava na formação de educadores e supervisores pedagógicos. Semanalmente, eu me encontrava com a equipe, ora com os supervisores pedagógicos, ora com educadores, para discutirmos e estudarmos sobre a prática pedagógica. A EJA me encantava e eu via a necessidade de estar mais próxima das educadoras, pelo fato de a maioria ser iniciante da modalidade, por não ter formação específica para o trabalho [eu também não tinha] e ainda pelo fato de, no início, entre os anos de 2009 e 2012, muitas não terem nem mesmo a formação superior. Eu me sentia tão implicada com aquele grupo de educadoras que desejava compreender melhor o seu trabalho, assim como eu também tinha o desejo de conhecer mais sobre a EJA e ajudá-las de maneira mais efetiva. Nesse sentido, eu promovia encontros periódicos com elas, quando líamos e discutíamos algum texto, assistíamos a filmes, documentários e, o melhor de tudo, quando elas contavam sobre as suas vivências em sala de aula. Como eram ricos aqueles momentos! Posso afirmar que conheci muito sobre o cotidiano da EJA através dos relatos daquelas educadoras que, embora sem formação acadêmica para o trabalho na EJA, deixavam claros os saberes que iam construindo em sala de aula, no dia a dia da profissão docente e isso nos ajudava, a todas, a nos formar.

A Patrícia Coelho, que, à época, era educadora na EJA e participante dos grupos de estudos que promovíamos, fala sobre a vivência, marcando a importância do grupo como apoio à sua prática pedagógica enquanto educadora iniciante e como forma de empoderamento, frente à oportunidade que teve em participar de algo importante para o município, que foi a elaboração do Plano Municipal de Educação – PME 2015/2024.

Quando eu entrei na EJA, eu não tinha formação nenhuma, aí, com o passar do tempo eu comecei a compreender, com a ajuda da Angelita. Porque Angelita era a nossa coordenadora e ela trazia cursos, palestras, textos. Nos nossos encontros a gente conversava como estava sendo o nosso trabalho na sala de aula, como os alunos estavam aprendendo, o que precisava melhorar. Estes encontros foram muitos bons, pra mim foram muito importantes mesmo, principalmente porque eu estava iniciando. Nós tivemos grupos de estudos em que outras pessoas do Estado participaram. No final do ano cada participante levou um jogo para ser utilizado com os alunos na alfabetização. Estes encontros com Angelita foram tão bons, que eu tive até a oportunidade de participar, de colaborar na elaboração do Plano Municipal de Educação, eu ajudei a fazer este

plano. Isso pra mim foi uma satisfação muito grande, porque, pra mim, participar de um plano desses, foi importante demais. Eu aprendi muito (EDUCADORA PATRÍCIA).

Vale destacar que no III Fórum de EJA de Diogo de Vasconcelos, realizado no ano de 2015, foi tirada como proposta a participação de profissionais da Rede Estadual junto ao grupo de estudos do município, no sentido de estreitar laços e possibilitar uma continuidade de ações, já que as séries finais e o Ensino Médio de EJA eram oferecidos pela Rede Estadual. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Diogo de Vasconcelos convidou a Escola Estadual Nicolau Sampaio, única escola estadual na sede do município, e o coordenador da EJA da 25ª Superintendência Regional de Ensino, a participarem dos grupos de estudos. Tivemos a participação ativa e efetiva da supervisora escolar da escola estadual, a Cilésia Maria. Ela expressa o que significou participar daqueles momentos coletivos, de estudo.

Em 2015, enquanto representante do Estado, como servidora do Estado e representante da Escola Estadual do município de Diogo de Vasconcelos, eu participei do grupo de estudos da Educação de Jovens e Adultos, junto à Secretaria Municipal de Educação, coordenado pela educadora Angelita. Isso contribuiu muito não só para a minha formação pessoal quanto também pra minha formação acadêmica, influenciou no trabalho, porque as discussões em grupo, os textos, os autores que a gente dialogou com eles, foram muito importantes mesmo, porque trouxeram uma oportunidade de conhecer os educadores que trabalhavam no ano com a EJA, conhecer também um pouco do sentir, do pensar, do agir dos estudantes e fundamentado em autores, como Paulo Freire, Leôncio Soares. Apresentamos o resultado do trabalho junto à educadora Fernanda no Fórum EJA, também apresentamos no CIPA, em Cuiabá, o trabalho. Então, foi assim, de uma importância muito grande este trabalho. O sentimento que eu tive, o meu sentir, foi muito enriquecido pelo próprio grupo, pelas vivências do grupo, que fortaleceram a minha vivência também. Então, por mais que eu tivesse já uma vivência, uma visão, um olhar especial para a EJA, participar do grupo de estudos, participar dos ensinamentos oferecidos e trazidos pela educadora Angelita, foi mesmo um momento único, foi singular mesmo, pra gente, não só pra mim, como para o trabalho que eu desenvolvi ou desenvolvo até hoje nas escolas e, para o município de Diogo, que passou a ver a EJA, a ver os sujeitos da EJA, como sujeitos de direitos, de saberes, de fazeres, de viveres diferentes. Então, este grupo de estudos contribuiu, corroborou os nossos fazeres, os nossos viveres, os nossos sentires. Foi essencial para o desenvolvimento da EJA em Diogo de Vasconcelos e, no meu caso, para além de Diogo de Vasconcelos. Agradeço imensamente pela oportunidade que me foi dada. (CILÉSIA)

Para a participação em nosso grupo de estudos, convidamos também o João Paulo Souza que, à época, era coordenador da Educação de Jovens e Adultos na 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Tendo aceitado o convite, ele participou conosco e, também contribuiu para os debates e estudos que fazíamos.

Eu acabara de chegar à Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, ao participar da Mesa Permanente do Programa UFOP com a Escola fui convidado pela educadora Angelita para fazer parte de seu grupo de estudos sobre a EJA, grupo formado por profissionais de educação da rede municipal de ensino de Diogo de Vasconcelos.

Iniciei minha participação no grupo. As pessoas que eu lá conheci, o aprendizado sobre a EJA, a própria cidade de Diogo de Vasconcelos, tudo agora faz parte de mim, das minhas vivências como profissional e como ser humano. A EJA me enriqueceu profundamente, em particular a EJA de Diogo (JOÃO PAULO).

No ano de 2016, vivemos uma dinâmica diferente no que diz respeito à condução dos encontros. Avaliei que seria interessante uma maior participação do grupo no sentido de escolher a temática para estudo e se envolver mais na preparação dos encontros. Assim, propus aos participantes que o trabalho fosse mais compartilhado e que, a cada encontro, uma ou duas pessoas pudesse(m) conduzir o trabalho, as discussões. E, assim, o grupo definiu como temática a alfabetização de adultos e todos se envolveram na preparação e condução dos encontros. Compartilhamos a liderança e isso trouxe mais autonomia e segurança ao grupo.

Posso afirmar que coordenar esses grupos de estudos sobre a EJA, em Diogo de Vasconcelos, constituiu um cerne importante para esta pesquisa de doutorado realizada no município, anos após, pois pude perceber naqueles momentos o significado deste dispositivo de formação para as educadoras que lá trabalhavam, bem como para as demais pessoas que participaram conosco.

Encerrei as minhas atividades profissionais em Diogo de Vasconcelos no ano de 2016, muito satisfeita com tudo o que vivenciei naquela cidade, naquelas escolas e, em especial, com a Educação de Jovens e Adultos. A descoberta desta modalidade por mim, as construções e desafios vivenciados foram me mostrando uma faceta da educação que, até então, eu não conhecia e que fui conhecendo através das leituras, estudos e, principalmente através das educadoras de EJA que, mesmo sem formação acadêmica específica para o trabalho, traziam saberes da experiência do dia a dia da sala de aula, até mesmo as iniciantes que, ao trazerem suas inquietações e dúvidas tiravam-me do lugar e me fazia, junto a elas, buscar respostas e formular novas questões. Fomos construindo juntas a EJA em Diogo de Vasconcelos e fui, assim, constituindo-me como profissional e pesquisadora dessa modalidade.

Atrelado à minha atividade profissional em Diogo de Vasconcelos, que, posso dizer, foi também uma pesquisa cotidiana da prática através dos nossos grupos de estudos, no ano de 2012, fui convidada por três professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a participar como colaboradora da pesquisa "*Formação continuada da EJA – Educação de Jovens e Adultos: uma análise do impacto do programa de formação UFOP com a Escola no trabalho docente de educadores da região dos Inconfidentes*", integrando o grupo de pesquisadores.

Esse projeto foi desenvolvido por pesquisadores de diferentes níveis. Os três professores da UFOP, responsáveis pelo projeto davam o direcionamento dos trabalhos, quatro estudantes de iniciação científica e eu, como mestranda, que orientava e acompanhava mais de perto essas estudantes no dia a dia da pesquisa.

Foi, sem dúvida, uma experiência significativa de pesquisa, dado o caráter de produção coletiva e a oportunidade que tive de colaborar com a orientação das alunas da iniciação científica, o que se constituiu em um grande aprendizado para a minha formação enquanto pesquisadora.

A referida pesquisa constatou que, no que se refere à formação, todos os educadores da EJA das cinco cidades pesquisadas, possuíam formação em nível superior, em um total de 26 cursos em diferentes áreas; no entanto, 20% dos educadores não possuíam licenciatura; nenhum deles tinha formação inicial específica para o trabalho com a EJA. Os cursos de graduação não ofereciam, à época que foram cursados pelos educadores, disciplinas de EJA em seus currículos. Quanto aos cursos de pós-graduação, constatou-se que 65% dos educadores os possuíam ou estavam cursando, em um total de 29 cursos, com denominações variadas. Não foi encontrado nem sequer um curso direcionado à Educação de Jovens e Adultos. Os educadores relatam a quase inexistência de atividades formativas nessa área.

Sabendo que esses dados, embora regionais, não diferem do cenário nacional, ficou evidenciada uma fragilidade na formação do professor, mediante a estrutura curricular das licenciaturas, que não privilegiavam (ou, quando o faziam, dava-se de maneira aligeirada, incipiente) o trabalho com a EJA, refletindo o processo de marginalização dessa modalidade e da fragilidade das políticas direcionadas a esse público em nosso país.

Nesse mesmo período, inicio a minha pesquisa de Mestrado com o intuito de buscar algumas respostas e de abrir caminhos para novas investigações no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Nos anos de 2012 e 2013, realizei o Mestrado no Departamento de Educação, na linha Formação de educadores, na Universidade Federal de Ouro Preto. A pesquisa teve como principal objetivo investigar o processo de inserção e de permanência do professor iniciante na Educação de Jovens e Adultos - EJA- na Região dos Inconfidentes, Minas Gerais,

Brasil. Instigava-me pensar nas questões: *Quais os motivos levam o professor a trabalhar na EJA? Diante do ingresso do professor, o que este encontra em tal modalidade educacional? Quais desafios? Quais descobertas? O que o faz permanecer?*

A motivação por essa investigação estava na minha aproximação com educadoras iniciantes na EJA em Diogo de Vasconcelos e na pesquisa que eu havia realizado anteriormente junto à UFOP. Encontramos, na referida pesquisa, uma quantidade significativa de educadores iniciantes e me interessava conhecer mais sobre estes profissionais. Diante disso, elegemos os educadores participantes da pesquisa, procurando abranger a mesma região da pesquisa anterior, ou seja, os municípios de Mariana, Ouro Preto, Diogo de Vasconcelos, Acaiaca e Itabirito.

O estudo revelou que nenhum dos participantes escolheu lecionar na EJA, mas todos encontraram nessa modalidade razões para a sua permanência. Os principais motivos da permanência se relacionam aos alunos: aproximação afetiva, diálogo, compartilhamento de vivências, vontade de aprender demonstrada pelos alunos, a satisfação profissional diante da aprendizagem e desenvolvimento destes e, ainda, o reconhecimento e a valorização de seu trabalho pelos discentes. Todos os educadores viveram o "choque de realidade", mesmo aqueles que não eram iniciantes na profissão, mas somente na docência na EJA. Dentre os desafios encontrados pelos educadores, destacam-se: a diversidade etária/geracional dos alunos e o processo crescente de juvenilização; diferenças das expectativas de aprendizagem pelos alunos e diferenças nos níveis de desenvolvimento intelectual destes; estigma de inferioridade percebido geralmente nos alunos de idade mais avançada; carência de materiais adequados e investimentos para essa modalidade.

Os resultados apontaram para a necessidade de melhor formação dos educadores - inicial e continuada - que lhes favorecesse o desenvolvimento do trabalho com as especificidades da EJA; a necessidade de criação de programas de apoio ao professor iniciante e, ainda, de se endossar a luta em defesa da EJA como uma política pública de Estado.

Passado algum tempo de finalização do Mestrado, com o interesse crescente pela discussão da Educação de Jovens e Adultos, participei, como pesquisadora colaboradora, de uma nova pesquisa intitulada *“As Especificidades da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas como indicadores de saberes necessários à formação do educador de jovens e adultos”*, entre os anos de 2014 e 2017, que objetivou analisar em que medida e de que modo as ações desenvolvidas em escolas públicas, na Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, consideravam as especificidades que caracterizam esse campo. Foi uma pesquisa interinstitucional, que reuniu pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP. O *lócus* de estudo compreendeu duas regiões mineiras – a Região dos Inconfidentes e a Região Metropolitana

de Belo Horizonte - das quais cinco escolas foram pesquisadas em cada uma delas, procurando-se conhecer como a Educação de Jovens e Adultos estava configurada nesses espaços, face às especificidades que caracterizam o campo.

Foi possível constatar que há um reconhecimento, por parte das escolas e dos gestores das secretarias municipais de que a EJA possui especificidades que precisam ser consideradas. No entanto, esse reconhecimento não garante que tais especificidades sejam contempladas em suas políticas educacionais de EJA e, ainda, que o atendimento ou não das especificidades em tais políticas depende da equipe gestora da EJA nos municípios. Diante disso, a pesquisa enfatiza a importância da formação docente como um elemento fundante para a qualidade do trabalho a ser desenvolvido nesta modalidade educativa. Vale destacar a importância que possuem as pesquisas em rede para o fortalecimento Educação de Jovens e Adultos em nossa região e em nosso país.

Todas estas vivências no campo da formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos me encaminharam a continuar a investigar e iniciei, então, o doutorado. E, a cada aula, a cada disciplina, a cada encontro, a cada reflexão, a cada encontro com meu orientador e com minha coorientadora, as minhas opções éticas, estéticas e políticas para a pesquisa iam se configurando. Essa pesquisa é, portanto, algo que se inscreve na minha história de vida, em tempos, espaços e pessoas que me foram constituindo e que me impulsionam a continuar a investigar a Educação de Jovens, adultos e idosos.



*Escolhe-se o tecido que dará suporte aos retalhos [...]*

Angelita A. Azevedo Freitas. Memórias de quem constrói colchas

## **2. A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A DE EJA – O tecido suporte**

A discussão sobre a formação de professores, embora bem enfatizada no meio acadêmico nas últimas décadas, sob diferentes olhares, é sempre atual e necessária.

Pineau (2014) concebe a formação como “função da evolução humana. Mas função de síntese, de regulação, de organização dos elementos múltiplos e heterogêneos (físicos, fisiológicos, psíquicos, sociais...) que constituem o ser vivo, numa unidade viva (PINEAU, 2014, p. 93). Ampliando o conceito para a formação docente, Nóvoa (1991) considera que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (p.123).

Os conceitos de *autoformação*, *heteroformação* e *ecoformação*, nos ajudam a compreender o processo com o qual essa pesquisa se envolveu. A formação pode ser compreendida sob três prismas: a heteroformação, como a “ação dos outros”, a ecoformação “a do meio ambiente” e a autoformação, “do eu” (PINEAU, 2014, p.91).

Buscando referências em outros autores, Pineau (2014) conceitua a autoformação como “a construção de um sistema de relações pessoais com esses diferentes espaços e cria um meio pessoal, uma cosmologia singular, uma estrutura particular eu-mundo ou uma unidade funcional indivíduo-meio ambiente” (p. 106).

Bragança (2011, p. 160), usando o referencial de Pineau, chama a atenção ao significado da autoformação, que não pode ser pensada como algo individual, de responsabilidade somente do sujeito. Embora tenha aspectos individuais, objetivos particulares daquele sujeito que se forma, a autoformação apresenta um caráter coletivo, na medida em que a formação pessoal não se dá isoladamente, mas de forma coletiva, no contato com os outros sujeitos e espaços, ao longo da vida.

A heteroformação é um conceito que quer nos mostrar a influência e a importância dos outros com os quais nos relacionamos e, por isso, ensinamos e aprendemos. É o reconhecimento do coletivo que nos integra e nos constitui. E a ecoformação, “aborda a nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura” (IBDEM, p. 159) nos mostrando como nos integramos e somos integrados a este mundo externo, que tem potencial formativo em nós. Conforme destaca Bragança (2011, p. 158), “enquanto sujeitos históricos, construímos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros

homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado”.

Consideramos que a formação é um processo permanente, contínuo, o que pressupõe compreendê-la não apenas como elemento de atualização, mas como processo inerente ao ser humano, frente a sua incompletude (FREIRE, ano). Conforme destacam Araújo e Esteves, concepção de formação contínua pode ser compreendida

não apenas a de atualização constante em face do acelerado processo de mudanças que vem ocorrendo na sociedade, seja no domínio do conhecimento e das tecnologias, ou mesmo no mercado de trabalho. Mas igualmente a de que o profissional docente é o protagonista desse processo, quem, como tal, deve, com o apoio, quer da escola, quer dos sistemas nacionais de educação, gerir e conduzir as ações que sustentam uma educação de qualidade social e pedagógica à altura das demandas atuais (ARAÚJO e ESTEVES, 2017, p. 26).

Trabalharemos a partir desses conceitos com educadoras da Educação de Jovens e Adultos, discutindo uma temática tão cara à área, que é a formação docente.

Ao longo da história da EJA, alguns documentos oficiais constituem marcos importantes para a constituição dessa modalidade educativa, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Parecer CEB 11/2000, a Lei 11.494/07, que insere a EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Nesse percurso legal de institucionalização da EJA, constata-se que essa modalidade educacional abarca uma diversidade de sujeitos, que trazem especificidades, algo que lhes é próprio. Pesquisas diversas têm tratado dessa temática (Soares, 2004, 2005; 2011; Machado, 2010; Soares e Pedroso, 2013; Dias et.al, 2011; Porcaro, 2011; Silva, Porcaro e Santos 2011; Silva, 2013 dentre outras) demonstrando assim sua existência e importância na constituição do campo de discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

Estudos realizados por Soares (2011) e Soares e Soares (2014) apresentam algumas especificidades, extraídas de alguns projetos de EJA analisados em pesquisas anteriores. As especificidades encontradas foram: legado da educação popular, diversidade dos sujeitos, recursos didáticos, proposta curricular, formação de educadores e políticas públicas.

O *legado da educação popular* aparece como algo específico, na medida em que lida com uma pedagogia para as classes populares, estando embasada no ideário de Paulo Freire e, portanto, pressupõe valorização do saber popular e do diálogo com vistas a uma educação emancipatória (SOARES; SOARES, 2014, p.9).

A *diversidade de sujeitos* da Educação de Jovens e Adultos, é percebida por Soares & Soares (2014, p.11) de maneira ampla, considerando as trajetórias escolares e humanas. A condição de não crianças, de excluídos da escola, e de membros de determinados grupos culturais, já identificada por Oliveira (2001); a condição de pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e do campo, bem como a condição associada às questões geracionais, diversidade de gênero, de raça, de território, de etnia, de cultura, conforme refletido por Arroyo (2006) nos mostram o quão diversos são os alunos da Educação de jovens e adultos em nosso país.

Quanto à *proposta curricular*, apontada também como algo que deva ser específica para a Educação de Jovens e Adultos, evidencia-se a importância de que seja pautada no ideário freireano da educação popular, na flexibilização de tempos e espaços, numa didática diferenciada e, conseqüentemente, em uma avaliação diferenciada (SOARES & SOARES, 2014, p.12).

Associados à proposta curricular, encontram-se os *recursos didáticos*. É importante que estes traduzam uma proposta que valoriza o sujeito, que o concebe em sua diversidade e formas de aprender. Nesse sentido, faz-se necessária uma preocupação com a diversidade de ambientes, espaços e materiais utilizados com os alunos da EJA.

A *formação de Educadores*, algo que nos interessa particularmente neste trabalho, constitui também uma especificidade. Com base em estudiosos do campo da formação de educadores e do professor da EJA, Soares & Soares (2014, p.14) defendem uma formação específica para o professor da EJA e apontam para necessidade de o professor estudar e refletir sobre a sua prática.

Compõem o rol das especificidades da EJA, defendidas neste trabalho, as *políticas públicas*. Nesse campo, são discutidos os avanços e as conquistas da Educação de Jovens e Adultos, a partir da Constituição de 1988. Como já vimos anteriormente, há um movimento de conquista de direitos da EJA nos últimos anos. No entanto, não são ainda satisfatórias e há um longo caminho para redefinições a fim de que a EJA atinja um patamar de direito, de fato. Nesse sentido, há de se destacar a importância das Conferências, Fóruns, Encontros, tendo como suporte os movimentos sociais (SOARES & SOARES, 2014, p.15-16).

Um outro conceito que se associa ao conceito de especificidades é citado por Ribeiro (1999), defendendo que existem ideias-força que conferem identidade à Educação de Jovens e Adultos e, portanto, precisam balizar o trabalho com essa modalidade educacional. A primeira ideia é a de que os alunos da Educação de Jovens e Adultos advêm das classes populares, foram excluídos da escola e da sociedade de maneira geral, o que demanda uma educação que tenha um caráter político, que vise à transformação desses sujeitos; a segunda diz respeito às necessidades de aprendizagem, que são específicas

para o aluno da EJA, ou seja, aprendizagens que garantam “a sua inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, para a promoção da qualidade de vida e do convívio na comunidade e na família” (RIBEIRO, 1999, p. 191). E a terceira ideia-força defende que o aluno jovem/ adulto possui uma forma específica de aprender, que difere dos sujeitos de outras faixas etárias, já que o seu conhecimento de mundo é vasto, prático e solidificado. Daí a necessidade de se compreender a natureza desses conhecimentos práticos que os alunos possuem e como os conteúdos escolares podem ser objeto de conhecimento mediante as especificidades da aprendizagem. Enfim, integrar conhecimento escolar e conhecimentos da experiência vivencial e prática e, mais ainda, compreender a psicologia do adulto, que ainda é tão pouco valorizada e conhecida (RIBEIRO, 1999, p. 194). O estudo desenvolvido por Silva (2013), ao investigar o processo formativo estabelecido em quatro projetos de EJA, com vinte anos ou mais de atividade, em diferentes regiões do país, constatou que estes projetos se organizavam em torno de procedimentos específicos, considerados como “ideias-força”. As ideias-força construídas a partir dos achados da pesquisa foram: “centralidade do processo no educando; orientação permanente do educador por grupo multidisciplinar; contextualização do Projeto e da EJA em temporalidades históricas; realidade do educando como princípio pedagógico; elaboração de instrumentos didáticos próprios; sistematização regular do trabalho; acompanhamento constante do trabalho em sala de aula.” (SILVA, 2013, p. 187). Esse estudo reforça ainda mais que a Educação de Jovens e Adultos é um campo permeado por especificidades, que precisam ser conhecidas e consideradas na formação de educadores.

Na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) (2010), dentre as recomendações, uma se refere ao critério da qualidade na aprendizagem. O documento defende que

[...] Promover uma cultura de qualidade na aprendizagem de adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades (UNESCO, 2010, p.12).

E, mais à frente, trata especificamente da formação do professor, assumindo o compromisso de

melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior,

associações de educadores e organizações da sociedade civil (IBDEM, p.13).

Na CONFINTEA Brasil +6 (Brasil, 2016), que visou a fazer um balanço acerca das metas da CONFINTEA 6, a discussão acerca da formação do professor para EJA retorna com a constatação de que algumas iniciativas têm sido efetivadas, como a realização de Seminários Nacionais de Formação do Educador de Jovens e Adultos em algumas universidades brasileiras, saindo desses espaços, ações como projetos de extensão para atender ao público da EJA e o aumento de concursos para educadores para o trabalho com a EJA. Além disso, é notado um avanço na constituição do campo da EJA com as pesquisas sobre as suas especificidades e que essas pesquisas “apontam para a necessidade de se partir de suas especificidades para a elaboração de políticas, para iniciativas de reformulação curricular, de produção de material e recursos didáticos e para a formação do educador” (SOARES, 2010).

A necessidade de uma formação docente que contemple as especificidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos é amplamente defendida por Soares (2005, 2008, 2011); Soares e Simões (2004); Soares e Pedroso (2013); Arroyo (2006); Porcaro (2011); Silva (2013); Pedroso (2015), dentre outros.

Um levantamento importante acerca das pesquisas sobre formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos foi feito por Silva, Porcaro e Santos (2011). Essas autoras utilizaram como banco de dados o GT 18 (Educação de pessoas Jovens e Adultas) da ANPED no período de 1988 a 2008 e identificaram pesquisas que tratavam da formação inicial, autoformação e formação continuada.

Com relação à Formação Inicial, as autoras identificaram pesquisas que se referem a práticas de formação específica para o Educador de Jovens e Adultos, o que se constitui em um avanço importante no campo da formação. As pesquisas relacionadas a essa temática foram realizadas por Fonseca et. al (2000), Zasso et. al (2001) e Soares (2006), Nobre (1988), Fávero et al (1999), Campos (1999), Bandeira e Farias (2007) e Pinheiro (2008). Sobre o teor das pesquisas, as autoras observam que elas "tendem a coincidir quanto à necessidade de essa formação ser permanente quando o objetivo é a reflexão, a transformação e a mudança sobre a prática" e que a "constância, sistematização, planejamento e mudança" (SILVA, PORCARO E SANTOS, 2011, p.267) são elementos importantes na formação do educador.

Quanto à autoformação, foram identificados os trabalhos de Lopes (2006), Laffin (2006), Leitão (2002), Lenzi (2005), Oliveira (1999) e Vieira (2007). As autoras observam que todas as pesquisas que abordam essa temática:

destacam a importância, para o processo de autoformação, das relações com os sujeitos inscritos nas práticas, na constituição da docência, o caráter permanente desta constituição, a consequente importância dos educadores na implantação das políticas de formação e do conhecimento do educando na fundamentação desse trabalho (SILVA; PORCARO; SANTOS, 2011, p. 267).

Uma discussão importante feita por Silva, Porcaro e Santos (2011), a partir dos dados coletados de outros autores, é que há uma distância considerável entre o campo da formação geral de educadores e a formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos, o que compromete o diálogo, tão necessário entre essas instâncias educativas.

A formação docente para a Educação de Jovens e adultos é discutida por Machado (2008). A autora diferencia a EJA, como educação ao longo da vida, dos modelos anteriores a 1996, os quais apresentavam um caráter de suplência. Nesse contexto, examina a formação de educadores, saindo em defesa da necessidade de uma formação inicial e continuada que contemple as necessidades dessa modalidade educativa. Chama a atenção para os espaços de diálogo e construção coletiva, como os fóruns de EJA, os Encontros Nacionais, as Conferências Internacionais, a criação do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, dentre outros, que contribuem para reconfigurar a formação docente para a EJA em nosso país.

Outro levantamento importante para o campo da EJA, em período anterior ao apresentado acima, foi coordenado por Haddad (2000), no qual foram contempladas as produções discentes de pós-graduação sobre a Educação de Jovens e Adultos, prioritariamente na área da Educação, no período de 1986-1998. Embora não trate somente da formação de educadores, essas foram aqui consideradas visto que se trata de um trabalho que nos traz pistas importantes para pensar o campo da pesquisa e da docência em EJA. Em função disso, esse levantamento é apresentado após as pesquisas que tratam especificamente da formação de educadores. Na vasta produção de EJA analisada, em um período de tempo considerável, foram encontrados apenas “três estudos de natureza teórico-filosófico que abordavam a educação de jovens e adultos”; a sociologia, a política e a filosofia da educação foram as áreas que mais fundamentaram os estudos, seguidas da Pedagogia, que respondeu por um quarto das produções; os trabalhos, em sua maioria constituíram de “estudos de caso, relatos analíticos ou sistematização de experiências de escopo reduzido”; a região na qual reside o pesquisador geralmente é a que é contemplada nas pesquisas; enfatizou-se a necessidade das universidades ampliarem e garantirem a discussão sobre a EJA nos diferentes níveis (graduação, pós-graduação e extensão); prevalência de estudos que tratam os processos de escolarização básica, em detrimento do estudo de “práticas de educação política, sindical ou comunitária”; a maioria dos estudos

trata de práticas de alfabetização e escolarização nas diferentes esferas educativas; a concepção freireana de educação é a mais abordada nas pesquisas; constatou também pouco conhecimento dos/as pesquisadores/as quanto às produções anteriores na área; uma quantidade significativa de trabalhos se dedica à leitura, escrita e matemática; um quinto das produções aborda as políticas públicas de EJA; os centros de estudos supletivos foram bastante considerados nos estudos; quanto aos temas emergentes, destacam-se a EJA no meio rural, a educação prisional e a escolarização de trabalhadores da construção civil; estudos discutem o ideário da Educação Popular no âmbito do poder local; discutem ainda, a “emergência de mulheres e jovens nos últimos anos na EJA”; as pesquisas que trabalham a relação entre escola e trabalho do ponto de vista discente revelam “contradições sobre o papel da educação no mundo do trabalho”; no que diz respeito aos educadores de EJA, os estudos revelam que este campo ainda é considerado de “segunda linha” recomendando-se, nesse aspecto, a formação continuada e a atenção às especificidades da modalidade; as pesquisas que estudam os estudantes da EJA mostram o dilema decorrente das expectativas que estes trazem para a escola, expectativas que nem sempre são cumpridas, no caso de situações que não dependem exclusivamente dela, no entanto, os estudantes consideram a escola como possibilidade de um futuro melhor; a evasão é um problema iminente, principalmente para os alunos trabalhadores (HADDAD, 2000, p. 11-16).

É importante destacar que esse levantamento coordenado por Haddad (2000) gerou alguns recortes, dentre eles, o realizado por Machado (2000), que priorizou os estudos que tratavam da prática e da formação de educadores/as na EJA. Desse estudo destacamos algumas conclusões da autora sobre a formação docente. Uma delas é a de que o cotidiano da docência é um dificultador para a formação e, quando ela acontece, geralmente não atende às reais necessidades do/a educador/a que trabalha à noite, com a EJA. Os estudos demonstram também, em alguns casos, que os/as professores/as se sentem interessados na formação e agem, muitas vezes, como autodidatas, mas falta-lhes um conhecimento reflexivo e sistematizado. Aponta ainda para a necessidade de processos de formação continuada, articulando a teoria e a prática e, como há falta uma construção coletiva, os/as educadores/as geralmente apresentam dificuldade em colocar em prática alguns princípios fundantes da Educação de Jovens e Adultos. E destaca que o “ensino noturno” tem especificidades que precisam ser contempladas na prática e na formação dos/as professores/as.

Já em 2010, Vóvio indaga sobre o que deve constituir a base da formação inicial e contínua do professor de EJA, orientando-se pela seguinte questão: “qual a natureza e quais seriam os saberes necessários à formação e profissionalização de educadores de jovens e adultos?” (p.62). A autora reconhece a complexidade dessa questão e faz algumas

considerações. Destaca a importância de se identificarem os saberes que são mobilizados pelos docentes em diferentes contextos como elementos facilitadores na construção de propostas de formação docente. Orienta que os processos formativos devem favorecer o “desenvolvimento de posicionamentos críticos” em detrimento de uma formação pragmática. Reflete sobre os desafios de se pensar em um programa de formação que dê conta da diversidade de sujeitos da EJA, chamando a atenção para a importância de se considerar esses sujeitos enquanto “portadores de patrimônios culturais diversos” (VÓVIO, 2010, p.74), devendo, assim, serem vistos em sua diversidade e particularidade.

Dando continuidade ao levantamento, no ano de 2012 localizamos o trabalho de Ventura (2012) que destaca que embora legalmente a EJA já esteja amparada enquanto modalidade que necessita de uma formação docente que atenda às especificidades, na prática, há um caminho a trilhar no sentido de sua garantia, especialmente para o segundo segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Adverte que, para que as especificidades da EJA sejam conhecidas e contempladas pelos futuros educadores, é indispensável uma formação inicial nas licenciaturas, que dê conta de discutir esses aspectos. Mas, mesmo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de educadores (2015), a EJA, quando contemplada nas licenciaturas, não tem conseguido garantir o espaço de discussão necessário.

No mesmo ano, discutindo também sobre a docência em EJA, Laffin (2012) procurou analisar o que é singular no exercício da docência nessa modalidade quanto aos aspectos legais, teóricos e da prática pedagógica para, a partir daí, compreender a constituição da docência de maneira geral. O estudo realizado com educadoras das séries iniciais da EJA, rede municipal, no sul do país, evidencia, entre outras coisas, que existe uma percepção dos docentes quanto às particularidades da EJA, o que favorece uma flexibilização do tempo e das práticas pedagógicas, contribuindo para “um estatuto próprio de EJA”. Defende-se a formação docente superior, específica em EJA.

Soares e Pedroso (2013), ao estudarem formação e profissionalização do educador de EJA, discutem a necessidade de um perfil diferenciado dos/as educadores/as de EJA, que dê conta das especificidades inerentes à modalidade e apontam para a “necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo o movimento de ação-reflexão” (SOARES E PEDROSO, 2013, p.258).

A fim de ampliar esse debate, realizei um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDBT), contemplando o período de 2010 a 2019, usando como descritor *Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos*. Neste, encontramos 16 (dezesseis) trabalhos, dos quais alguns nos interessam pela proximidade de discussão com essa tese de doutorado.



**Quadro 1-** Levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses – 2010 a 2019

Ano	Autor	Título	Dissertação	Tese	Instituição
2010	BARBETO, Miriam Corrêa Diniz	A Educação de Jovens e Adultos no município de Valinhos: uma análise das políticas de formação de educadores no período de 2007 e 2008.	x		Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
2010	SILVA, Maria José Marques	A formação do educador do PROEJA no IFPB, Campus de Cajazeira/PB	x		Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba.
2011	GONÇALVES, Beck Henriette	Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação.		x	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2011	PORCARO, Rosa Cristina	Caminhos e desafios da formação de Educadores de jovens e adultos.		x	Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.
2012	SILVA, Eduardo Jorge Lopes da.	Prática discursiva de formação de educadores alfabetizadores de jovens e adultos.		x	Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.
2012	JÚNIOR, Adenilson Souza Cunha.	Saberes construídos pelos educadores nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos.	x		Núcleo de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe.
2012	VICENTINI, Adriana Alves Fernandes.	Narrativas autobiográficas de educadores-formadores na Educação de Jovens e Adultos: lugares reinventados em comunhão.		x	Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
2013	SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues.	Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA.		x	Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

2014	MEDRADO, Jackelyne de Souza	Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de Matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana.	X		Universidade Federal de Goiás.
2015	PEDROSO, Ana Paula	Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios.		x	Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.
2016	ALVES, Rejane de Oliveira	Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de Professores que ensinam matemática nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos.		x	Universidade de Brasília. Faculdade de Educação.
2016	FARIAS, Alessandra Fonseca	O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de pedagogia de Universidades Estaduais de São Paulo.	x		Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho."
2017	SILVA, Jeane Traquelino da.	Projeto Sal da Terra: um estudo acerca da experiência de formação continuada para Educadores(as) da Educação de Jovens e Adultos.	x		Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação CE.
2017	JUNIOR, Adenilson S.Cunha	Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso.		x	Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.
2017	SOARES, Rafaela C. e Silva.	O educador de jovens e adultos e sua formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.	x		Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.
2018	_____	_____			
2019	_____	_____			

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Barbeto (2010) objetivou analisar um processo de formação continuada no município de Valinhos, que se deu mediante a construção de uma proposta curricular para a EJA pelos educadores da EJA dos anos iniciais. Com esta pesquisa, buscou-se perceber as mudanças nas práticas pedagógicas das educadoras após a formação, qual sentido da formação atribuído pelos docentes e como a Secretaria de Educação do referido município valorizou seus educadores a partir dessa iniciativa. Dentre outras discussões, a pesquisa aponta para a importância de se manter a formação continuada dos educadores, para a melhoria da qualidade do trabalho com a EJA.

A pesquisa realizada por Silva (2010) problematiza a falta de formação para o professor da Educação de Jovens e Adultos, seja de forma inicial, seja continuada. Procurou-se compreender, principalmente, a prática discursiva sobre a formação do professor no Projeto Escola Zé Peão, iniciativa longeva da Universidade Federal da Paraíba, em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores na Indústria da Construção e do Mobiliário de João Pessoa, Paraíba. A pesquisa conclui que a formação dos educadores nesse referido projeto tem um caráter “processual, sistemático e instrumentalizador”, em função da metodologia que se adota, partindo das necessidades dos estudantes e de seu contexto, bem como das necessidades pedagógicas dos educadores.

A pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2011) discute a necessidade e a falta de uma formação de educadores específica o trabalho com a modalidade EJA. A partir disso, constrói e efetiva uma proposta de formação inicial para estudantes de Pedagogia da Universidade de Guarulhos no ano de 2009. Ao longo de um semestre, essa formação foi desenvolvida a partir de referenciais freireanos e analisada quanto à sua importância na formação inicial crítica destes futuros educadores.

Porcaro (2011) discute a falta de formação docente específica para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos e a constituição da profissionalidade. Elegeram-se, como sujeitos para a pesquisa, representantes dos fóruns de EJA em diferentes estados da federação. Os educadores pesquisados mostram que os principais desafios da docência em EJA são: a heterogeneidade dos estudantes; o processo de juvenilização; a baixa autoestima dos estudantes; o alto índice de evasão, a falta de materiais específicos para a modalidade; a rigidez institucional; a falta de espaço institucional para discussão e a falta de formação continuada. O estudo aponta para a necessidade de acolhimento dos estudantes pelas instituições escolares; para a importância do planejamento coletivo, para a formação continuada através de diferentes formas e espaços e para a necessidade de o estado assumir verdadeiramente essa modalidade educacional.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2012) procurou compreender o impacto do programa de formação de educadores da EJA, oferecido pela rede municipal de Guarulhos no desenvolvimento profissional de educadores de Matemática da rede. A pesquisa mostra

que o referido programa trouxe resultados positivos, na medida em que permitiu aos educadores compreenderem melhor os processos de ensino e aprendizagem, e as especificidades contidas no conhecimento matemático que os estudantes possuem.

Júnior (2012) discute sobre os saberes que são construídos pelos educadores do Ensino Fundamental da rede municipal de Vitória da Conquista em sua prática pedagógica com a Educação de Jovens e Adultos. Identifica que os educadores possuem e constroem conhecimentos experienciais ao trabalharem na EJA. Defende a importância da formação inicial e continuada e de as instâncias formativas elaborarem políticas educacionais que atendam a esta modalidade educativa, permitindo, inclusive, que os educadores ressignifiquem a sua prática.

A pesquisa desenvolvida por Vicentini (2012) discute a formação de três educadoras-formadoras (que eram educadoras de EJA e, também, formadoras de educadoras). A pesquisadora, sendo uma das educadoras-formadoras, desenvolve uma pesquisa narrativa, analisando o processo de desenvolvimento profissional dela e das colegas de profissão, mediante uma formação que se deu a partir da necessidade dessas educadoras. Utilizou-se de algumas técnicas da abordagem biográfica que possibilitaram compreender o desenvolvimento profissional das educadoras-formadoras de EJA.

Outra pesquisa desenvolvida neste ano, com temática de nosso interesse por reforçar o caráter colaborativo na formação docente, foi a de Silva (2013), que, como já exposto anteriormente, procurou identificar em propostas longevas de EJA, algumas “ideias-força” como elementos para se pensarem as especificidades ligadas à formação de educadores.

A pesquisa desenvolvida por Medrado (2014), foi motivada pela seguinte questão problematizadora: “quais são os saberes do professor de matemática, constituídos em sua prática docente na EJA?” Visava observar como as concepções de Freire estavam presentes e contribuíam para a formação de um professor progressista. Foram identificados vários saberes e evidenciado que esse professor promovia uma educação libertadora, sob o ponto de vista freireano.

Pedroso (2015) trabalha com trajetórias formativas de educadores da EJA em uma escola de Belo Horizonte, Minas Gerais, discutindo a formação, a profissionalidade e os saberes docentes a partir das observações que realizou dos momentos de formação que aconteciam nesse ambiente. Constatou-se que todos os educadores não possuíam formação específica para o trabalho com a EJA, a maioria não tinha como primeira opção profissional, a docência; muitos consideravam a prática como elemento formativo e, em função disso, afirmou-se que a profissionalidade vai se constituindo no cotidiano escolar, daí a importância da efetivação de políticas de formação continuada.

O estudo de Alves (2016) teve por objetivo estudar os inéditos- viáveis e as situações-limite, categorias freireanas, em um processo de formação continuada de educadores da EJA. Esse processo se deu mediante a constituição de “círculos de investigação formativos” e foi possível perceber que o grupo se constituiu de forma coesa e articulada, o que contribuiu para o processo formativo. A pesquisa destaca a escola como local privilegiado de desenvolvimento de inéditos viáveis e aprendizagem contínua.

Procurando compreender qual é o espaço destinado à Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia em três Universidades Estaduais de São Paulo, o estudo de Farias (2016) constata que, nas referidas instituições, a formação do professor de EJA não estava definida em seus currículos e, diante disso, chama a atenção para a importância de as universidades implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais, como forma de repensar a formação de educadores para essa modalidade.

Outra pesquisa, desenvolvida por Silva (2017), teve por objetivo estudar o processo de formação inicial e continuada de educadores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos participantes do Projeto Sal da Terra, desenvolvido em João Pessoa, Paraíba. Procurou-se identificar, nas práticas dos educadores, fundamentos da Educação Popular. Os dados apontaram para a importância do projeto na formação continuada dos participantes e, ao mesmo tempo, chamaram a atenção para a pouca aderência aos princípios da Educação Popular.

Nesse mesmo ano, Junior (2017) fez uma pesquisa comparativa entre Brasil e Chile, procurando identificar as semelhanças e diferenças entre a formação dos educadores para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) nesses dois países. Foram investigadas a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Brasil e a Universidade de Playa Ancha (UPLA), no Chile. O estudo apontou que, embora exista, nestas duas instituições dos dois países, uma legislação que defenda e valorize a formação de educadores para essa modalidade, efetivamente estes documentos norteadores não são institucionalizados plenamente pelas instituições investigadas, pela pouca oferta de disciplinas, o que não favorece a constituição de um campo sólido no que diz à formação acadêmico-profissional dos educadores para essa modalidade educativa.

A pesquisa desenvolvida por Soares (2017) também discute a formação inicial de educadores para a Educação de Jovens e Adultos. Investigam-se os egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, que cursaram a Formação complementar em EJA, buscando conhecer o perfil desses egressos, os motivos que os levaram a escolher a Formação Complementar, que significados eles atribuem a essa formação e, ainda, a relação da formação inicial com a inserção profissional. Os egressos manifestam a importância da Formação Complementar em EJA já que puderam conhecer

melhor o campo da EJA e as especificidades que o permeiam e, que isso favoreceu a sua inserção profissional na modalidade.

Nos anos de 2018 e 2019, não foram encontrados trabalhos com o descritor pesquisado.

Realizamos também uma pesquisa junto ao portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 2010 a 2019, consultando o Grupo de Trabalho (GT) 08, que discute a Formação de Educadores e o GT 18, que discute a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Os trabalhos foram selecionados, tendo como critério a discussão sobre a formação do educador de EJA, bem como temáticas relacionadas às especificidades contidas nessa modalidade educativa.

No GT 08 (Formação de Educadores), no referido período, foram localizados os seguintes trabalhos:

**Quadro 2** - Levantamento no Grupo de Trabalho 08 (Formação de Educadores) da ANPED– 2010 a 2019

Ano	Autor	Título	GT	Instituição
2010	PERRELLI, Maria A. da Silva. REBOLO, Flavinês. NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. SILVA, Adriana Rodrigues da.	As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação.	08	Universidade Católica Dom Bosco Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul Universidade Anhanguera
2010	LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. MORELATTI, Maria Raquel Miotto. GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di. LIMA, Vanda Moreira Machado. MENDONÇA, Naiara Costa Gomes de.	Necessidades formativas e formação contínua de professores de Redes municipais de ensino.	08	Universidade Estadual de São Paulo

2012	RINALDI, Renata Portela	Desenvolvimento profissional de formadores da educação Básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade escola	08	Universidade Estadual de São Paulo
2012	DUARTE, Joaquina R. Gonçalves	Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede	08	Universidade Federal de Minas Gerais
2015	LOSS, Adriana Salete	A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação	08	Universidade Federal da Fronteira do Sul
2015	ASSUNÇÃO, Ozélia H. Gonçalves FALCÃO, Rafaela de Oliveira	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de fortaleza	08	Universidade Federal do Ceará Universidade de Fortaleza
2017	RODRIGUES, P.A.; CERDAS, L.; E PASCHOALINO, J.B.Q.	Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na formação de professores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da anped (2010-2015)	08	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
2017	SILVA, Melissa Rodrigues da	Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica.	08	Universidade Estadual de Ponta Grossa
2019	PIVETTA, Hedioneia M. Foletto	Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção	08	Universidade de Franca

		da docência superior: discutindo concepções de formação e docência.		
2019	MACIEL, Adriana Moreira da Rocha ISAIA, Silvia Maria de Aguiar BOLZAN, Doris Pires Vargas.	Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente	08	Universidade Federal de Santa Maria.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Perreli et al (2010) trabalham com trajetórias de vida de docentes da educação básica, através das narrativas, em uma pesquisa-formação que visou “compreender os processos mediante os quais esses professores se constituem como são; propiciar condições para que os envolvidos na pesquisa tomem consciência do seu próprio processo formativo e do cenário social em que eles se formam e se desenvolvem.” No processo de interpretação das narrativas, as autoras destacam as percepções que as educadoras têm da escola (ontem, hoje e amanhã) e enfatizam o caráter experiencial e relacional do saber docente.

Leite et al (2010) investigou o perfil e as necessidades formativas de docentes de dez municípios do interior do estado de São Paulo, e propôs uma política de formação em serviço, desenvolvida por professores da UNESP, envolvendo um total de 533 educadores, buscando valorizar a instância municipal no processo formativo. As autoras evidenciam os desafios vivenciados nesse processo, contudo consideram que tal processo caminhou no sentido de garantir melhorias na qualidade da educação da região.

Rinaldi (2012) desenvolve uma pesquisa-ação na qual busca analisar o desenvolvimento profissional de educadores “experientes e bem-sucedidos” no qual estes se tornam formadores de futuros educadores, através de estágio supervisionado. Os resultados demonstram o quão importante foi essa pesquisa para o desenvolvimento profissional desses educadores formadores, bem como a relevância de parcerias entre as instituições formadoras e as escolas.

A pesquisa apresentada por Duarte (2012) discute os resultados de um trabalho no qual houve interação universidade e escola para uma formação continuada de educadores e outros profissionais das escolas, de uma rede de ensino, que objetivou integrar o sujeito em formação com a sua prática e o seu fazer coletivo. O estudo aponta para a importância atribuída à formação pelos educadores e pelos demais profissionais participantes do projeto, que a consideram como legítima, na medida em que ocorre coletivamente entre pares e de forma reflexiva, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional.



Nos anos de 2013, não foram localizados trabalhos com temática de interesse dessa pesquisa.

A pesquisa desenvolvida por Loss (2015) visou a identificar as contribuições da autoformação docente, procurando compreender como os processos “autoformativos vivenciados a partir de processos educativos e formativos possibilitam o desenvolvimento pessoal, social e profissional”.

Assunção e Falcão (2015) desenvolveram uma pesquisa-ação na qual se discutiu o papel do coordenador pedagógico na formação continuada de educadores de escolas públicas municipais. A pesquisa reafirmou a importância desse profissional no processo de formação docente no interior das escolas.

Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017) fizeram levantamento e análise dos trabalhos apresentados na ANPED no período de 2010 a 2015, que se referem a experiências de aproximação entre a Universidade e a Escola, sendo estas consideradas como instâncias de formação docente, nas quais se estruturam os processos de reflexão, pesquisa, socialização e desenvolvimento profissional. O estudo aponta que há uma carência de estudos com essa abordagem, bem como uma incompreensão quanto ao que é formação em parceria.

O estudo de Silva (2017), ainda em andamento à época, analisava como estava se dando a articulação do Ensino Superior com a Educação Básica por meio de projetos estruturados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica de 2015.

A pesquisa realizada por Piveta (2019) discute as concepções de formação presentes em professores universitários em momentos de reuniões pedagógicas. Os resultados indicaram que as concepções refletem os modelos de formação os quais esses professores viveram e destacam a importância formativa de um ambiente dialógico.

Maciel, Isaia e Bolzan (2019) discutem a ambiência docente de seis professores de ensino superior, através de uma pesquisa narrativa, buscando compreender quais elementos demonstram a ambiência docente e como isso se relaciona ao processo de desenvolvimento profissional. Foi possível perceber que as condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas caracterizam a ambiência que, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento profissional.

Recorrendo ao GT 18 (Educação de pessoas Jovens e Adultas), foram localizadas quatro pesquisas entre os anos de 2010 a 2019.

**Quadro 3-** Levantamento no Grupo de Trabalho 18 (Educação de pessoas jovens e adultas) da ANPED– 2010 a 2019.

Ano	Autor	Título	GT	Instituição
2010			18	
2012	ANDRADE, Flávio Anício. SANTOS, Mary Ellen Silva.	Identidades reconhecidas: a história de vida do educador como fator de sucesso no âmbito da educação das pessoas jovens e adultas	18	Universidade Federal do Rio de Janeiro. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
2013	STECANELA, Nilda.	Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido	18	Universidade de Caxias do Sul.
2015	SILVA, Fernanda. A. O.; SOARES, Leôncio. J. G.; SOARES, Rafaela C e S.	Educação de Jovens e Adultos e Propostas Curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos	18	Universidade Federal de Ouro Preto. Universidade Federal de Minas Gerais.
2017	VIEIRA, M. C.	Comunidades de práticas como espaços de formação inicial na Educação de Jovens e Adultos: uma análise a partir da experiência do GENPEX /UNB	18	Universidade de Brasília.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

No ano de 2010, não foram encontrados trabalhos com temática que se aproxima das nossas discussões.

Em 2012, Andrade e Santos chegam aos resultados de uma pesquisa que muito se aproximam do que discutiremos nessa tese, que é a intersecção das trajetórias de vida de educandos às dos educadores de EJA, como o pertencimento às classes populares e exclusão da escola. Essas trajetórias em comum, consideradas no Programa ProJovem Urbano em Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro, favoreceram um trabalho de elevação da autoestima dos educandos.

Em 2013 a pesquisa apresentada por Stecanela (2013) analisa políticas e práticas de EJA em uma rede municipal através de um projeto de formação continuada para educadores da EJA, no qual se procurou estabelecer um vínculo entre a Universidade e as Redes de Ensino, de forma que as demandas dos educadores da EJA, bem como o acesso a essa realidade por parte da Universidade dialogaram.

Já o trabalho desenvolvido por Silva, Soares e Soares (2015) traz uma discussão sobre as especificidades da EJA contempladas nas propostas pedagógicas de quatro projetos longevos de EJA e de diferentes regiões do país: Projeto Escola Zé Peão/PB, Projeto Paranoá/DF, PROEF 2/MG e CMET Paulo Freire/RS. O estudo demonstrou que todos os projetos contemplavam as especificidades da EJA, tendo como orientação as peculiaridades do educando.

A pesquisa desenvolvida por Vieira (2017) discute a formação inicial do educador de jovens e adultos, a partir de um trabalho de formação realizado pelo Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Histórico-Culturais da UnB no curso de Pedagogia. O estudo aponta a importância dessa formação, na medida em que os estudantes, futuros educadores, têm contato com os estudantes da EJA e desenvolvem uma prática com princípios dialógicos.

No ano de 2019 não foi encontrada nenhuma pesquisa com temática relacionada aos descritores investigados.

Nesse contexto de discussão sobre a formação de educadores/as para a Educação de Jovens e Adultos, é preciso destacar os Seminários Nacionais de Formação, ocorridos no Brasil entre os anos de 2006 e 2015, em cinco edições, respectivamente nas cidades de Belo Horizonte (2006), Goiânia (2007), Porto Alegre (2010), Brasília (2012) e Campinas (2015).

Os Seminários de Formação surgem a partir de demandas do VII ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ocorrido em Brasília, no ano de 2005 e o primeiro deles se inscreve na perspectiva da formação docente em EJA “como uma das estratégias para se avançar na qualidade da educação” (SOARES, 2006a, p.9). As discussões que compuseram os Seminários foram organizadas em livros (três primeiros encontros), em artigos e relatório (quarto encontro) e no portal do Fórum EJA (5º encontro), mostrando uma variedade de formas de organização e de sistematização das discussões realizadas. Os Seminários Nacionais constituíram espaços privilegiados de pesquisas, de reflexão, de compartilhamento de resignificação de experiências, contribuindo assim, para a formulação de políticas no campo da EJA.

O primeiro Seminário trouxe discussões estruturantes para os que se seguiram, dentre elas sobre os tempos e espaços de formação e uma afirmação trazida por Di Pierro (2006) em relatório final do evento, nos chama especial atenção, pelo fato de encontrar nessa pesquisa de doutoramento uma resposta a uma demanda no campo da formação.

Segundo tal relatório, “na formação continuada em serviço, assim como na formação inicial dos educadores e das educadoras, a pesquisa sobre a prática constitui princípio e diretriz, e o registro e a sistematização são seus instrumentos essenciais” (DI PIERRO, 2006, p. 286).

Como propostas surgidas no 1º Seminário foram apresentadas as seguintes: inserir a discussão da formação no portal dos fóruns de EJA; desenvolver pesquisas interuniversidades sobre temáticas prioritárias relacionadas à formação; realizar um levantamento bibliográfico de materiais referência na área e proceder à disponibilização; criação de um banco de dados de experiências de formação da educadores de EJA e a continuidade das discussões no ENEJA seguinte (DI PIERRO, 2006, p. 290-291).

O 2º Seminário Nacional de Formação, ocorrido no ano de 2007, em Goiás, aprofundou as questões abordadas no 1º Seminário e o relatório final apontou para várias iniciativas tendo como foco a valorização e consideração da realidade do campo, seja na formação docente, na organização curricular, nas metodologias, na proposta pedagógica, no calendário escolar, no financiamento, na valorização da educação popular, enfim, destinou-se uma atenção especial à EJA a partir da perspectiva da Educação do campo.

O 3º Seminário, ocorrido em Porto Alegre, no ano de 2010, trouxe como temática central as políticas públicas de formação de educadores em Educação de Jovens e Adultos. As atividades nele desenvolvidas discutiram temáticas e as proposições relacionadas aos dois seminários anteriores, bem como sobre elementos da educação popular, destacando a importância da “participação e organização dos sujeitos envolvidos, o diálogo, a multiculturalidade, a solidariedade e a transformação como método e conteúdo” (LOCH, 2011, p. 12).

O 4º Seminário, considerado pelos organizadores e participantes como fruto de lutas dos fóruns de EJA no Brasil, deliberou por propostas relacionadas a algumas temáticas, como Trabalho e EJA; EJA nas prisões e medidas socioeducativas; EJA no campo, indígena e quilombola; currículos; perspectivas de aprendizagem; avaliação do ensino e da aprendizagem; gênero e sexualidade; ambientes virtuais multimídias e EAD; jovens e idosos presentes na EJA e alfabetização (SILVA et.al, 2012).

Já em 2015, o 5º Seminário ocorrido em Campinas, na UNICAMP, através de um Relatório-síntese, apresentou propostas, das quais destacamos algumas, como a demanda de uma formação específica, inicial e continuada, para docentes que atuam na EJA, sendo que essa formação se situa no campo do direito estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O concurso público específico para contratação de docentes para a EJA, a organização de carreiras docentes contemplando a EJA, o financiamento permanente e a garantia de uma Secretaria própria no Ministério da Educação foram ações sugeridas a se compor uma política nacional de formação de educadores para a EJA. Quanto à formação inicial a proposição versou sobre a garantia do oferecimento, a nível obrigatório de pelo menos uma disciplina específica de EJA nos cursos de Pedagogia e o oferecimento de disciplina relacionada a essa modalidade, em caráter eletivo, em todas as

licenciaturas, além de as universidades oferecerem, em parceria com escolas e com organizações da sociedade civil, atividades de extensão universitária com a abordagem da EJA. No que se refere à formação continuada dos/as educadores/as da EJA, o V Seminário apontou para a necessidade de se reservar momento de planejamento semanal para os/as docentes da EJA; de se valorizar os saberes docentes na formação e na produção de conhecimento; de se sistematizar experiências vivenciadas por educadores/as e educandos/as da EJA; de se estimular o compartilhamento de experiências pedagógicas na EJA, dentre outras.

Esses Seminários se inscrevem em um momento importante da história da EJA, trazendo uma efervescência de discussões que contribuiram para a consolidação do campo da EJA em nosso país.

No entanto, o que vemos é que, apesar de todas as defesas em prol de uma formação específica para os educadores da Educação de Jovens e Adultos, a realidade nos mostra um cenário ainda distanciado dessa necessidade. Segundo Paiva e Fernandes,

sujeitos de direito, portanto, permanecem interditados da escolarização, e esta, quando ofertada, esbarra nos limites de uma formação precária e insuficiente de professores, do ponto de vista dos fundamentos epistemológicos e teórico metodológicos que atendam especificidades e necessidades do público jovem e adulto (PAIVA e FERNANDES, 2016, p. 30).

Os cursos de Licenciatura não possuem ainda disciplinas específicas para a docência em EJA e os de Pedagogia oferecem disciplinas de EJA com carga horária ainda muito reduzida, salvo poucas exceções. Desse modo, faz-se necessária uma reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia, bem como dos cursos de Licenciatura, além de se pensar em novos modelos e formatos de formação ao longo da vida, baseados na concepção da formação como algo permanente e contínuo.

Embora as pesquisas aqui apresentadas indiquem e reflitam um movimento constante e crescente dos estudos relacionados à temática da Educação de Jovens e Adultos, é preciso reconhecer que, embora já se tenha alcançado um patamar reconhecido na área, ainda há muito o que se conquistar no campo da Educação de Jovens e Adultos, lembrando que, com nossas investigações, vem a responsabilidade e o compromisso acadêmico e social no sentido de produzir conhecimentos que auxiliem esse campo. E, certamente, uma contribuição importante para o campo da formação de educadores e para a EJA, efetiva-se com a realização desta pesquisa de doutorado que aqui se apresenta. Investigar as demandas formativas dos/as educadores/as que trabalham na EJA, levando em consideração que estes não tiveram formação específica para o trabalho com essa modalidade, e desenvolver com eles/as um trabalho colaborativo de formação em seu ambiente de trabalho abre possibilidades significativas para um processo de estudo e

reflexão sobre a prática pedagógica e, conseqüentemente, de um repensar e um transformar dessa prática. Quando os educadores encontram na escola um espaço privilegiado de reflexão coletiva e estudo sobre a sua docência, os desafios da prática, dentre eles, aqueles relacionados ao trato com as especificidades da EJA, certamente são minimizados e isso pode trazer contribuições significativas para o processo de escolarização dos estudantes jovens, adultos e idosos. Como salienta Machado (2000),

A concepção de formação docente como um processo permanente e inconcluso reforça a importância desse estudo, na medida em que promoveu uma pesquisa-formação visando responder a uma das lacunas no campo da Educação de Jovens e Adultos, que é a formação de seus educadores.

A discussão sobre a formação dos/as educadores/as de EJA não pode vir descolada de uma discussão mais ampliada da formação docente. Nas últimas décadas a literatura educacional tem se ampliado, trazendo contribuições para se pensar o professor em sua formação e profissão, sob diferentes perspectivas e focos de análises. Uma abordagem importante de investigação da formação docente é aquela que a considera como um *processo continuum*, trazendo as contribuições teóricas de Carlos Marcelo, Huberman, Nóvoa, Freire, dentre outros.

A concepção de educação continuada, que se perpetuou durante muito tempo nas pesquisas, vem dando espaço a uma nova abordagem que não separa a formação inicial da formação continuada (muitas vezes pensada como a realização de cursos esporádicos, pontuais), mas a considera como um processo de *desenvolvimento profissional*, associando todo o processo de formação à própria prática docente (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 1991,1995; CARLOS MARCELO, 2009; FIORENTINI, 2006). Essa nova concepção pode ser traduzida por Carlos Marcelo (1999), ao afirmar que “o desenvolvimento profissional dos professores [...] pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (p. 137). Nóvoa (1991) destaca a reflexão sobre a prática, como um momento em que o professor a reconstrói, ao mesmo tempo em que também se reconstrói enquanto sujeito. Considerando o desenvolvimento profissional como um *continuum*, Nóvoa (1995) destaca a importância das “redes de autoformação participada” (p.26), nas quais a interação com os pares e o diálogo entre os professores constituem momentos privilegiados de formação. Segundo ele,

A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1995, p. 26).

O Conceito de desenvolvimento profissional é discutido por Carlos Marcelo (1999). Segundo ele, os termos aperfeiçoamento, educação em serviço, reciclagem, formação

contínua, desenvolvimento profissional e desenvolvimento de professores, foram utilizados nos últimos anos pela área de educação, muitas vezes como se significassem a mesma coisa. Ele faz um alerta sobre as diferenças de concepções existentes entre eles e destaca o termo desenvolvimento profissional de professores, defendendo esta concepção dentre as demais, já que este conceito pressupõe a formação com “caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (CARLOS MARCELO, 1999, p. 137). Esse autor destaca ainda, nesta obra, as diferentes concepções que o termo desenvolvimento profissional de professores tem apresentado pela literatura da área. No desenvolvimento de sua argumentação e defesa em torno do desenvolvimento profissional de professores. Carlos Marcelo associa o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento da escola, como “duas faces da mesma moeda”, já que a formação é sempre orientada para a mudança e esta mudança deve ocorrer de modo a favorecer “os processos de ensino e aprendizagem dos alunos” (ESCUADERO, 1992, apud CARLOS MARCELO, 1999, p. 139).

Outros estudos vêm demonstrando que o trabalho colaborativo no interior das escolas (IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2012) possibilitam o desenvolvimento profissional dos professores. Imbernón (2011) defende a formação centrada na escola, levando-se em conta o paradigma colaborativo entre os docentes. A escola é considerada como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação” e o processo formativo dos professores passa pela valorização da “interdependência”, da “abertura profissional”, da “comunicação”, da “colaboração”, da “autonomia”, da “autorregulação e crítica colaborativa”(p.86).

O caráter coletivo e compartilhado da formação docente é apontado ainda por Nóvoa (1995, p. 27), salientando que ele promove a emancipação profissional.

Compõem essa discussão as contribuições de Tardif (2012) sobre os saberes docentes, ao defender que o professor é detentor de saberes, e não um mero reprodutor de conhecimentos e saberes de outrem. Afirma que há um repertório de saberes que os professores detêm e efetivam, de maneira articulada, em sua ação pedagógica, elencando os seguintes: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes são provenientes de fontes variadas e vão constituindo em repertório para a docência. Nunes (2001, p. 28), ao fazer um panorama das pesquisas brasileiras que discutem os saberes docentes, destaca que os estudos dessa natureza partem de uma perspectiva de valorização do docente e da busca de se identificar em sua prática os diferentes saberes por ele mobilizados (p.28).

Todas essas facetas nos ajudam a compreender o nosso objeto de estudo e reafirmam a importância de a formação ser considerada de maneira permanente, contínua, em ambiente colaborativo e tendo como *lócus* privilegiado a própria escola, favorecendo uma formação coletiva entre os pares.

*Qual tecido comporta os diferentes retalhos? Qual tecido comporta a diversidade? [...]*

Memórias de quem constrói colchas. Angelita A. Azevedo Freitas

### **3.0 PERCURSO METODOLÓGICO – Outros elementos que compõem a colcha**

Em um processo de formação considerado permanente, uma abordagem que vem ganhando destaque desde os anos 1980, no Brasil, é a História de vida, na perspectiva (auto)biográfica, associando as narrativas ao objetivo de formação.

Nas Ciências da Educação, a utilização da perspectiva teórico-metodológica das histórias de vida vem atrelada à formação, entendida como processo permanente ao longo da vida. Enquanto nas Ciências Humanas em geral, a partir da origem sociológica, coloca-se como metodologia de pesquisa, em educação centra-se nos processos formativos (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

Nessa pesquisa, elegeu-se a narração compartilhada entre as educadoras participantes e a pesquisadora, também, parte do grupo. Bolívar (2002) considera que a narrativa não é somente uma metodologia, mas, antes de tudo, uma ontologia, dado o seu caráter existencial.

Larrosa (2002) reafirma o caráter ontológico da narrativa, ao dizer que o ser humano é constituído com a palavra.

O homem é um vivente com palavra. E isso não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio deste vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2002, p. 21).

Por sua vez, Souza (2007, p. 15) nos diz que a importância do narrar reside no fato de o sujeito produzir "um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade." Enfatiza ainda a dupla função da narrativa, seja a de oferecer dados à pesquisa e seja a de constituir elemento de formação do sujeito pesquisado.

O caráter formativo das narrativas é também reforçado por Cunha (1997) ao considerar que o sujeito, no momento em que narra sua vivência, organiza seus pensamentos, é estimulado a pensar em algo que talvez nunca tenha feito antes e esse processo lhe permite uma reflexão sobre o que está sendo lembrado e narrado. Essa reflexão se constitui como um elemento importante de formação e de construção de si,



enquanto sujeito. Dessa forma, salienta que a "perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma"(CUNHA, 1997, p.188). Cunha (1998, p.39) acrescenta que "a narrativa não é verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformada na própria realidade", podendo então considerá-la como construção de si e elemento de transformação pessoal e profissional.

Nessa pesquisa busquei associar os fundamentos da abordagem (auto) biográfica à pesquisa ação- crítico colaborativa (PIMENTA, 2005), frente às suas contribuições no contexto da pesquisa e da formação de educadores. Esta visa a problematizar, refletir e reformular práticas profissionais, tendo os educadores investigados participação ativa nesse processo. Esse tipo de pesquisa pressupõe a constituição de um grupo com objetivos e metas em comum, que se envolve na compreensão de problema(s), grupo este composto pelo pesquisador e pelos participantes da pesquisa. O problema é analisado coletivamente, tendo em vista a sua resolução, mediante a conscientização de todos os envolvidos no processo. Ela é crítica no sentido de visar à transformação de práticas e colaborativa, pois se realiza na relação entre pesquisadores e pesquisados, que pesquisam a própria prática (PIMENTA, 2005). A pesquisa-ação pode ser compreendida, ainda, como um movimento que procura reconhecer que os educadores produzem conhecimentos sobre a sua prática e que, portanto, precisam ser considerados como sujeitos ativos do processo e não como mero receptores, passivos diante das decisões e políticas elaboradas por outros. Significa, ainda, que o professor passa por um processo de aprendizagem da docência e que este processo é contínuo, fomentando, então, o seu desenvolvimento profissional (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005).

Para Fiorentini (2006) há uma diferença entre pesquisa cooperativa e pesquisa colaborativa e essa dispersão semântica interroga muitos trabalhos realizados atualmente. Pelas características apresentadas por este autor, consideramos esta pesquisa como colaborativa, já que: 1) a participação das educadoras foi voluntária, mesmo que estimulada pelas Secretarias Municipais de Diogo de Vasconcelos e de Acaiaca, não houve obrigatoriedade na adesão à pesquisa; 2) foi possível perceber nas participantes a vontade de compartilhar vivências e saberes ao longo da pesquisa; 3) foram reservados momentos informais para bate-papos, "reciprocidade afetiva". Isso foi percebido nos momentos de café que tínhamos após cada encontro, nos presentes que trocávamos como manifestação de carinho e de satisfação por participarmos daquele grupo; 4) houve liberdade de expressão e vontade para fazê-lo; 5) cada participante trouxe contribuições e sugestões, que deram o direcionamento para o trabalho do grupo; 6) os nossos encontros eram planejados de forma que o tempo era utilizado da melhor maneira possível; 7) construímos um clima de confiança e respeito mútuo; 8) negociamos temas a estudar, metas a se cumprir

e nos envolvemos com isso; 9) todas as participantes ressignificavam e compartilhavam suas experiências, seus desafios, angústias e satisfações; 10) produzimos e sistematizamos conhecimentos e, disso, resultou em produções escritas, como as duas revistas que elaboradas no decorrer da pesquisa; 11) aprendíamos umas com as outras, não existindo no grupo uma relação verticalizada.

Fiorentini (2006) destaca que

A pesquisa colaborativa, portanto, implica parceria e trabalho conjunto-isto é, um processo efetivo de co-laboração e não apenas de co-operação, ao longo de todo o processo investigativo, passando por todas as suas fases, as quais vão desde a concepção, planejamento, desenvolvimento e análise do estudo, chegando inclusive a co-participar do processo de escrita e autoria do relatório final (FIORENTINI, 2006, p. 69).

Embora a gênese da pesquisa tenha, aparentemente, vindo de mim como pesquisadora – o que descaracterizaria uma pesquisa colaborativa - quando me ponho a pensar sobre o processo que culminou no projeto e nesta pesquisa de doutorado, encontro em meu trabalho em Diogo de Vasconcelos, entre os anos de 2007 a 2016, a sua essência, a sua razão de ser. Os grupos de estudos em que lá, naquela época, participamos, ajudaram-me a pensar na importância de retomar este trabalho agora, sob outro prisma, mas, sempre, em favor da formação docente.

Para interpretar os dados produzidos ao longo da pesquisa, fiquei durante um bom tempo inquieta, investigando as possibilidades de se utilizar uma metodologia em que os sujeitos da minha pesquisa fossem respeitados em suas colocações, em suas construções, em seu processo de reflexões e de aprendizagens. Por isso, eu teria que pensar em uma metodologia que levasse isso em consideração e não perdesse a essência de tudo o que aconteceu durante a pesquisa, que foi potente demais para ser reduzido a meras categorias. Como salienta Bolívar (2002, p. 11), “a categorização anula a diferença individual. O conhecimento se descontextualiza para que se possa unificar a singularidade e a diversidade de cada experiência” e reforça ainda que “o que importa são os mundos vividos pelos entrevistados” e é realmente isso que teve importância durante todo o meu processo de pesquisa.

Ansiei por um processo de interpretação que se aproximasse da análise narrativa, por não buscar “elementos comuns, mas elementos singulares que configuram a história” (BOLÍVAR, 2002, p. 13). Assim, priorizei e focalizei aquilo que teve sentido para as educadoras participantes da pesquisa e para mim, também, enquanto pesquisadora e parte constituinte do grupo. Larrosa me ajuda a pensar no caráter ético, estético e político de nossas interpretações, de nossas análises:

[...] atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, jogar com as palavras, impor palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece[...] (LARROSA, 2002, p. 21).

Assim, atribuir sentido ao que me acontece e ao que acontece com as educadoras, sujeitos da pesquisa, de maneira dialógica, contextual e coletiva, foi algo que me moveu.

Na perspectiva da pesquisa com narrativa adotada ao longo da investigação, foram realizados vinte encontros de formação e Sistematização de processos formativos, sejam eles advindos da ressignificação das experiências prévias dos sujeitos – história de vida – sejam eles do próprio processo vivenciado durante a pesquisa. O processo de Sistematização, utilizado neste trabalho, tem o seu conceito cunhado por Oscar Jara (2012), que realizou a sua primeira sistematização como alfabetizador de jovens e adultos, no Peru, em 1972, cuja inspiração vem de Paulo Freire. O conceito, criado na América Latina, nasce, assim, “como produto do esforço por construir referenciais próprios de interpretação teórica a partir das condições particulares de nossa realidade” (JARA, 2012, p. 35) partindo da “necessidade de recuperar as aprendizagens das experiências práticas que se realizam no campo da ação cotidiana (p.27).

Oscar Jara (2012) afirma ainda que a Sistematização permite a construção de conhecimentos acerca das experiências vivenciadas pelos sujeitos, que traduzem uma prática social e histórica. Possibilita reconstruir o vivido através de sua historicidade e se interpreta, e se obtém aprendizagens, levando em consideração a percepção dos protagonistas do processo. Assim, a Sistematização acontece durante o processo e juntamente com os sujeitos da experiência, o que dá um novo sentido à análise/interpretação, geralmente concentradas no pesquisador que lança o seu olhar sobre a realidade investigada. Sistematizar e analisar com os próprios sujeitos da investigação possibilita um olhar compartilhado e, conseqüentemente, mais democrático e representativo.

Levando em consideração esses pressupostos, procurei realizar também a Análise Compreensiva-interpretativa utilizada pela pesquisa (auto)biográfica por considerar que seus fundamentos em muito se aproximavam do que eu gostaria de elucidar do que foi vivido pelo nosso grupo ao longo dos vinte encontros realizados. De acordo com Ricoeur (1996), citado por Souza (2014),

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

implicados em processos de pesquisa e formação (RICOEUR, 1996, apud SOUZA, 2014, p. 43).

Nessa perspectiva de análise compreensiva- interpretativa, Souza (2014) propõe um processo que ele chamou de *Leitura em três tempos*. No *Tempo 1*, faz-se uma “organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado” (p. 43), bem como se realiza uma leitura cruzada, ou “pré-análise”, elencando, inicialmente, as unidades temáticas, relacionadas a “percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos e das singularidades de cada história de vida” (p. 44). O *Tempo 2* relaciona-se às leituras cruzadas feitas anteriormente e procede à identificação de temáticas ou unidades de análise, buscando regularidades, irregularidades e particularidades nas narrativas de cada sujeito, o que pressupõe um exercício constante de escuta e leitura dos sujeitos.

A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstruir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas (SOUZA, 2014, p. 44).

Cabe salientar que as unidades temáticas que, de certa forma, focalizam partes de uma narrativa, contrapõem-se à ideia de categorias, já que estas levam em consideração as recorrências. O que se busca nesta abordagem é o singular e, a partir disso, pode-se chegar às recorrências, de forma que o individual seja contemplado. A recorrência não se sobrepõe ao individual e não atribui mais significado do que o singular.

No *Tempo 3*, faz-se então a análise compreensiva interpretativa, que vinculando-a aos processos anteriores. Nesse momento, conjugam-se dados de diferentes fontes, realizando uma análise horizontal do que foi produzido.

Outro conceito que se faz presente nessa tese é o de *Experiência*. Para Larrosa (2002, p. 21), “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.” Para ele, a experiência

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Bragança (2011, p. 159) também se aproxima de Larrosa, quando afirma que “convivemos com um ritmo tenso e intenso que leva, muitas vezes, à interdição do diálogo, da partilha, do encontro, da reflexão e, nesse sentido, temos, hoje, mais a informação do que o conhecimento.”

Ainda sobre o conceito de experiência, Larrosa nos fala do sujeito da experiência, que difere do sujeito da informação, que não é um sujeito da atividade, e sim da passividade, mas não uma passividade, que se confunde com passivo, mas “uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção como receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental como uma abertura essencial” (LARROSA, 2002, p. 24). Sendo assim, o sujeito da experiência é um “território de passagem” e “a experiência é uma paixão” (IBDEM, p. 26). A paixão é entendida por Larrosa (2002) como a capacidade de suportar algo, de tolerar, de aceitar, o que não significa passividade. Refere-se ainda à “heteronomia” no sentido da relação e do compromisso com o outro, sem se perder a liberdade e a autonomia e pode ser compreendida também como experiência de amor que pressupõe certa dependência, “prazer e dor”, “felicidade e sofrimento”, “tensão entre vida e morte” (IBDEM, p. 26). Esses conceitos de Larrosa me permitem perceber uma abertura à experiência que tive ao longo desta pesquisa e dos fortes indícios que as educadoras deixaram, que expressam também que a tenham vivido, assim como eu.

Antes de prosseguir, trago aqui algumas reflexões de Casali (2008), mostrando-nos como Freire é atual e nos orienta em estudos dos mais variados, que tenham a perspectiva do sujeito, da emancipação, da transformação. Casali nos mostra a ética da vida em Freire: “a vida é para ser vivida, e em abundância. A vida é para ser dita; e no dizê-la, compreendê-la; e no compreendê-la, poder transformá-la em mais-vida, desenvolvê-la e expandi-la em suas infinitas possibilidades” (CASALI, 2008, p. 28). Essa ética de vida nos convida a uma “ética pedagógica”, que pressupõe uma postura política em favor da vida, de maneira especial em situações em que “a vida é negada”. Daí a essência da Educação Popular e da Cultura Popular, sendo que delas vem “a oralidade, o compartilhamento da vida cotidiana, a aprendizagem mediada pelas experiências singulares do sujeito, a reiteração da memória como recurso da apropriação da temporalidade e, portanto, da historicidade” (IBDEM, p. 31).

Com isso, seguramente, podemos buscar inspiração em Freire para o trabalho com as narrativas, com a (auto) biografia. Para Casali, Freire defendia esta abordagem – sem ter se referido explicitamente a ela- com a própria vida, já que “como nenhum outro educador aproximou oralidade, coloquialidade e escrita, ao adotar como gênero predominante em seus textos o testemunhal, memorial e historiográfico.” (IBDEM, p. 35). Seguimos, então, com Freire nos inspirando e nos orientando.

Por definição com o grupo de educadoras, todas consideraram importante manter os próprios nomes na pesquisa, o que foi explicitado e assinado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Quanto aos estudantes, optei por usar nomes fictícios.

### **3.1 A produção de dados**

A fim de responder às questões propostas neste estudo e, em face dos objetivos pretendidos, utilizamos: 1) os grupos reflexivos; 2) as narrativas (auto) biográficas das educadoras e de seus educandos, material com o qual produzimos uma revista; 3) o caderno de anotações e de reflexões de todos as participantes da pesquisa; 4) o questionário de perfil; 5) a documentação narrativa de experiências pedagógicas escritas pelas educadoras, que também resultou em uma revista; 6) uma colcha de retalhos produzida coletivamente.

Esses instrumentos foram cuidadosamente pensados e definidos, levando em consideração os objetivos, a metodologia e o referencial teórico, considerando opções no campo da Política, da Ética e da Estética.

Kincheloe (1997) chama a atenção para o caráter político da formação pedagógica docente e da necessidade de o professor ter consciência da ordem dominante e buscar formas de superá-la, com vistas à sua emancipação. Essa é uma posição que norteou esta pesquisa, na medida em que as educadoras foram constantemente estimuladas a pensarem suas realidades e problematizá-las.

A pesquisa também tem uma ética que a fundamentou, na medida em que nos orientamos por um trabalho de valorização da subjetividade dos sujeitos pesquisados, investigando e produzindo conhecimento com eles. Buscamos uma ética no sentido de que a narrativa foi utilizada aqui para além de um simples método, mas como uma atitude epistêmica, a partir de um jeito de conceber e produzir conhecimento. Partimos do pressuposto de que a narrativa integra as relações humanas e a forma como a utilizamos tem a ver com a forma como concebemos e nos colocamos no mundo.

E a pesquisa buscou uma estética, não no sentido de ser algo belo, superficialmente, mas na forma encontrada para traduzir e explicitar esta pesquisa – através dos instrumentos para produção de dados e das análises -, que foi coerente com os seus fundamentos, com a essência de tudo o que nela e, através dela, vivenciou-se.

#### **3.1.1. Os grupos reflexivos**

Neste trabalho, os grupos reflexivos objetivaram reelaborar elementos da vida pessoal, formação e profissão dos sujeitos, em um espaço coletivo, no qual as interações e os estímulos visaram a favorecer tal exercício. Utilizou-se uma dinâmica flexível e compartilhada, de forma que as discussões e reflexões ganharam forma e se reconfiguraram

a partir das necessidades e dos anseios apresentados pelas participantes da pesquisa. As participantes foram instigadas a rememorem sua trajetória e a compartilharam-na com os seus pares, colegas educadoras. Procurou-se motivar todas a participarem ativamente, construindo/reconstruindo o conhecimento através da problematização da realidade, da reflexão e da transformação. Partindo do pressuposto de que a pesquisa colaborativa nas escolas considera os educadores como sujeitos ativos do processo e que a pesquisa é realizada com eles, a relação entre pesquisados e pesquisador se deu de maneira horizontal e dialógica. De acordo com Freire (2016, p.95), o processo educativo comprometido com a libertação precisa ser problematizador e encarado como um ato cognoscente, no qual a dialogicidade é a sua essência.

O Grupo reflexivo foi concebido neste trabalho como uma prática de formação docente e de construção de pertencimentos ao grupo, como propõe, também, Passeggi (2011), já que

[..] o que nele se fala, ou se cala, não visa ao interesse do pesquisador, mas, primordialmente, ao da pessoa em formação e, posteriormente, do grupo que aprende com a história do outro [...] Os participantes (educadores, pesquisadores, formadores em formação) reconhecem seu pertencimento a este grupo social, assim como seu engajamento num projeto comum: partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos (PASSEGGI, 2011, p. 150).

O intuito foi criar no grupo um clima de respeito e de liberdade para que as experiências de vida viessem à tona, fossem ressignificadas, como elementos constitutivos da formação pessoal, profissional e grupal.

Ibipiana (2008), que usa a nomenclatura “sessões reflexivas”, também nos ajuda a entender este procedimento metodológico. Nas suas palavras,

incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os educadores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vista teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares [...] (p. 96).

Constituídos de narrativas sobre a vida pessoal e profissional, os grupos reflexivos aconteceram de junho de 2018 a agosto de 2019 e, posteriormente, vimos a necessidade de mais dois encontros, sendo que um foi realizado em outubro de 2019 e, o outro, em novembro do mesmo ano. Reuníamos em uma escola da rede Municipal de Diogo de

Vasconcelos, ora a cada 15 dias, ora a cada três semanas, às sextas-feiras, por aproximadamente duas horas a cada encontro.

No ano de 2018 o grupo era composto por sete participantes, sendo quatro educadoras da Educação de Jovens e Adultos de Diogo de Vasconcelos, duas de Acaiaca e a pesquisadora. A constituição do grupo foi alterada em 2019, já que uma educadora de Diogo de Vasconcelos foi substituída por outra, pela Secretaria Municipal de Educação, e uma das educadoras de Acaiaca não continuou na pesquisa, pois passou a exercer suas atividades profissionais na Educação Infantil. Dessa forma, o nosso grupo ficou formado por seis participantes, sendo cinco educadoras e a pesquisadora.

Durante todo esse período, narramos, debatemos, refletimos e sistematizamos trajetórias formativas.

Foram realizados dezenove grupos reflexivos e um encontro de finalização, que foi a Noiteja, no qual divulgamos a nossa pesquisa para a comunidade escolar e fizemos o lançamento de uma revista produzida pelo grupo de educadoras ao longo da pesquisa.

Cada encontro teve duração aproximada de duas horas. Eles foram gravados em áudio, transcritos, totalizando aproximadamente trinta e oito horas de encontro.

Destaca-se também o grupo de whatsapp criado para a nossa comunicação. Mensagens postadas nesse grupo demonstravam o envolvimento das participantes com a formação. O grupo permaneceu ativo após a finalização da pesquisa e ainda é utilizado com o objetivo de formação e de interação, já que as educadoras me solicitam materiais para estudo, postam questionamentos sobre a EJA, de maneira geral, e compartilham trabalhos realizados.

### **3.1.2 As narrativas autobiográficas**

Partindo do pressuposto de que o narrar-se é elemento importante de formação docente e, antes de tudo, é algo essencialmente humano, alguns encontros desta pesquisa foram destinados às narrativas autobiográficas. Para Passeggi (2011, p. 147), o narrar-se atribui sentido à vida e, nesse processo, o sujeito “reinventa-se”.

A Carta da ASIHVIF-RBE (Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação)<sup>3</sup>, trouxe inspiração para o trabalho que foi realizado com as educadoras. Essa carta é uma referência usual entre os pesquisadores

---

<sup>3</sup> Esta carta, escrita em 2002, após o Simpósio ocorrido em Paris, apresenta parâmetros éticos para os membros da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação. A Associação foi “criada em 1991, tem sua origem no início dos anos 80. Ela junta pesquisadores e praticantes sensibilizados aos desafios da educação e os laços entre formação e história de vida ([http://www.asihvif.com/1/quem\\_somos\\_1198171.html](http://www.asihvif.com/1/quem_somos_1198171.html)).



que trabalham com as histórias de vida, com objetivo de formação, de pesquisa ou intervenção. Chamo a atenção para algo fundante na abordagem biográfica, explicitado nessa carta, que é a perspectiva de “emancipação pessoal e social do sujeito” (ASIHVIF-RBE), o que se dá a partir de reflexividade e de tomada de consciência. Esse foi um objetivo perseguido por essa pesquisa. Comungamos com Freire ao afirmar que “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2016, p. 93).

Essa carta nos orienta, ainda, quanto à relação entre formador/pesquisador e narrador, indicando que ela deve buscar uma *humanidade partilhada*, uma *parceria*, um *acordo contratual* e uma *prática contextualizada*.

Quanto à *humanidade partilhada*, a carta indica que, na produção das narrativas, seja estabelecida uma confiança mútua”, que os participantes reconheçam que os sujeitos são singulares, únicos e que haja, por parte de cada um e de todos, a abertura ao outro.

No que se refere à *parceria*, é importante que o grupo esteja ciente dos objetivos do pesquisador e que se crie uma relação de colaboração, de parceria. Nesse contexto, é importante que o narrador tenha resguardada a sua autonomia. A pesquisa (auto)biográfica é, então, um processo que privilegia a autoria e a produção de sentido pelo narrador e a coautoria e coprodução de sentido pelo pesquisador. Interessante perceber, nesse aspecto, como a autoria do trabalho é, assim, compartilhada e não apenas de propriedade do pesquisador, o que contraria a ciência clássica, na qual as vozes dos sujeitos são apropriadas, recortadas, categorizadas em função dos objetivos do pesquisador.

O terceiro elemento que fundamenta a relação entre pesquisador e narrador é o *acordo contratual*, que envolve um vínculo, um ato firmado no grupo, de forma que estejam bem explícitas as regras de autoria e de confidencialidade.

Outro elemento trazido na carta é a *prática contextualizada* já que a pesquisa está sempre situada e, portanto, deve ser contextualizada, levando em consideração as possibilidades e características desse contexto na realização da pesquisa.

A carta traz ainda algumas orientações ao formador/pesquisador com o trabalho com as narrativas de vida, como, por exemplo, a necessidade de ele também participar do processo de narrar-se, o que favorece um convívio mais profícuo dele com o grupo.

Tendo como embasamento esses pressupostos, iniciamos os encontros de narrativas autobiográficas. A partir de alguns dispositivos<sup>4</sup> utilizados para aguçar o desejo

---

<sup>4</sup> Leitura de memoriais de professores, retirados de: TEIXEIRA, I.A. de C. et.al. Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática. 2) Curta metragem “A casa dos pequenos cubinhos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jUVhV1px6js>. Posteriormente abordei o trabalho realizado com estes dispositivos.

de narrar-se, todas nós, participantes do grupo, narramos nossas “histórias de vida”. Posteriormente, narrarei cada um dos encontros, a fim de mostrar ao leitor a riqueza do trabalho realizado.

Para o desenvolvimento deste trabalho, busquei fundamentar-me na mediação biográfica proposta por Passeggi (2011), por trazer elementos constitutivos que combinavam com a proposta de grupos reflexivos, que eu havia escolhido para a consecução desta pesquisa. Passeggi faz uma abordagem interessante sobre os ateliês<sup>5</sup> de escrita biográfica, que serviram de inspiração para os encontros realizados com as educadoras nesta pesquisa. Convidei-as a escreverem suas “histórias de vida” em casa e, no encontro, que cada uma pudesse ler ou falar sobre o que escreveu, ou ainda, sobre o que viesse à cabeça no momento da fala. Considerei esse caminho, pois teríamos um momento inicial, individual, para rememorarmos e, posteriormente, usarmos da oralidade para compartilhar essas histórias com o grupo.

Após os dispositivos utilizados e mencionados anteriormente, fizemos o acordo contratual, momento em que conversamos sobre a importância de relatarmos nossas histórias, nossas vivências. Esses dispositivos utilizados foram motivadores potenciais para o exercício de narrar-se, pois todas se sentiram à vontade e estimuladas a falar. Conversamos, nesse momento, sobre a liberdade de expressão que cada uma tinha e da importância do respeito mútuo.

Assim, as “histórias de vida” foram narradas; algumas quiseram ler o texto que produziram em casa e depois complementaram com o que acharam interessante. Outras preferiram não recorrer ao registro escrito. De forma geral, percebi que as narrações foram bem fluidas e densas. Chamo a atenção para o movimento introspectivo e retrospectivo que tiveram essas “histórias de vida”. As histórias foram gravadas e, posteriormente, transcritas por mim. Após algum tempo, entreguei as histórias transcritas a cada uma, fizemos a leitura e algumas alterações.

Passado mais algum tempo, retomei as “histórias de vida” e pedi que cada uma, após ler a sua, respondesse a algumas questões, dando, assim, prosseguimento ao processo de mediação biográfica proposta por Passeggi (2011): *O que essas experiências fizeram comigo? O que faço agora com o que isso me fez?* Essas questões indutoras são sugeridas pela autora como promotoras do exercício de reflexividade a partir da historicidade de suas aprendizagens, o que favorece a consciência histórica a partir do narrar-se. Segundo ela,

Para nossos estudos e atividades de formação, a noção de consciência histórica é fundamental para compreendermos a experiência em formação. Entendemos que ela só se justifica se permitir à pessoa que

---

<sup>5</sup> Os ateliês biográficos de projeto são propostos por Delory-Momberger como um dispositivo de formação e projeto de si.

narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo (PASSEGGI, 2011, p. 149).

Essas perguntas, propostas por Passeggi e aplicadas ao grupo, acredito serem importantes no sentido de se criarem “mediações entre a memória da trajetória passada e o desejo de projetos de futuro e entre o ‘eu’ e os muitos ‘outros’ que favorecem a tessitura, pelo sujeito, de uma imagem de si” (BRAGANÇA, 2011, p. 162).

Bolívar (2002, p. 7) defende o caráter formativo de como o sujeito que narra investiga a sua própria vida: “como uso heurístico de reflexividade, o sujeito informante se converte em coinvestigador de sua própria vida” e vê ainda os relatos como “forma de compreender e expressar o ensino.

De acordo com a Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF), “o uso das histórias de vida em formação aparece assim bem marcado na medida em que elas procuram implicar os sujeitos com os quais se desenvolve a pesquisa na construção e na produção dos saberes (ASIHVIF, 1991). Delory-Momberger (2008) associa a biografização à construção do sujeito de uma “figura de si”, associando o biográfico ao educativo como elementos que se interligam na formação do sujeito, defendendo a pesquisa biográfica como um campo específico, disciplinar, da área da Educação.

Com as narrativas (auto) biográficas das educadoras participantes da pesquisa e de suas(seus) educandas(os), produzimos uma revista intitulada *Tecendo a Vida... Compartilhando Histórias*, mostrando histórias que se encontram, que se complementam. Foi um processo de deixar-se interrogar pelos outros, na medida em que nós, participantes da pesquisa, éramos interrogadas pelas histórias das outras e pelas histórias dos/as estudantes.

**Figura 1-** Capa da revista organizada com as participantes da pesquisa



Fonte: A autora, 2019.

Comecei a perceber ali, naqueles encontros em que trabalhamos as nossas “histórias de vida”, que o grupo ia verdadeiramente se constituindo em um clima de confiança mútua cumplicidade.

Como o(a) leitor(a) deve ter observado, utilizei a expressão “histórias de vida”, escrita entre aspas, isso, para fazer uma distinção entre a história de vida em sua globalidade e a abordagem biográfica temática, que, conforme Josso (2002), dá-se quando a narrativa não tem a intenção de "abarcando a globalidade da vida, tanto nos seus diversos registros como na sua duração", mas seleciona determinada experiência, visando a "fornecer material útil para um projeto específico" (IBDEM, p.20). Conforme já anunciado, um dos dispositivos usados para estimular o narrar-se foi a leitura de relatos de vida de educadores/as, por isso as participantes do grupo também seguiram essa linha, buscando, em sua trajetória, recordações referências que tiveram relação com o ser educadora. Salienta-se também que o narrar-se permitiu as educadoras perceberem a importância dessa atividade e o grupo então se propõe a ouvir as narrativas de vida de seus/suas educandos/as,

### **3.1.3 O caderno de anotações e reflexões**

Ao final do nosso primeiro encontro, apresentei as participantes com um caderno para anotações. Disse-lhes que aquele caderno seria um suporte para registrarmos o que desejássemos ao longo de nossos encontros: algo que nos impactou, sínteses, fragmentos, indagações, impressões, reconstruções de diálogos, enfim, que utilizássemos aquele caderno da forma que nos conviesse, como materialização de nossa participação na pesquisa. Convidei-as para, em casa, no período até o próximo encontro, decorarmos a capa da forma que ela traduzisse algo de nós, de particular, de singular. Então, cada uma de nós fez a decoração e a compartilhou no grupo, no encontro seguinte.

A cada encontro, os cadernos nos acompanhavam e nele fazíamos anotações variadas e utilizávamos as anotações em alguns momentos da pesquisa, para partilhar algo com o grupo.

Esse caderno, que favoreceu a formação das participantes, foi também, para mim, como pesquisadora, um instrumento potente de pesquisa. Eu desejava saber o que as anotações revelariam do processo vivenciado; como ele (o caderno) ia se constituindo e acompanhando o processo de constituição do sujeito aprendente, que sentidos produzia para nós.

**Figura 2-** Capas dos cadernos, produzidas pelas participantes da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019

### **3.1.4 O questionário de perfil biográfico**

Esse instrumento objetivou caracterizar as educadoras participantes da pesquisa quanto à formação inicial, tempo na carreira, tempo de trabalho na Educação de Jovens e Adultos, segmentos em que trabalha além da EJA, visando a delinear o perfil geral desses sujeitos (apêndice B).

### **3.1.5 A documentação narrativa de experiências pedagógicas**

Em um determinado momento da pesquisa, propus às educadoras que produzíssemos textos, resignificando a nossa experiência pedagógica com a Educação de Jovens e Adultos e que os organizássemos em uma revista, a ser compartilhada com outros(as) educadores(as) da região. Seria uma forma de socializarmos com pessoas que trabalham ou têm algum interesse pela EJA, as nossas práticas, nossas reflexões, nossas inquietações. E, com isso, poderíamos oferecer elementos para a formação destas pessoas, na medida em que possibilitaríamos a circulação dos textos.

A princípio, as educadoras ficaram receosas, pensando não serem capazes de fazer o que lhes foi proposto, mas, após eu dizer que seria um trabalho coletivo, que eu as ajudaria no que fosse preciso, elas se dispuseram a arriscar e logo já nos movemos a organizar a nossa revista. Suárez nos ajuda a entender essa aparente dificuldade dos docentes em produzir textos sobre si e sua prática já que os educadores geralmente são chamados a escrever no contexto escolar sempre a partir de pautas determinadas e impessoais, prescritivas. Uma escrita livre sobre o seu cotidiano docente é algo raro nesse ambiente: “escrevem na terceira pessoa, sem ‘estar ali’, censurando a possibilidade de narrar, de contar uma história” (SUÁREZ, 2008, p. 113).

A ideia da produção dessa revista surge da concepção de Documentação narrativa de experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2008, 2010) como uma modalidade de pesquisa-ação. As narrativas de experiências pedagógicas são definidas por Suárez (2010, p. 181) como “una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, que está orientada a generar procesos individuales y colectivos de formación docente através de la realización coparticipada de indagaciones cualitativas del mundo escolar.” O caráter coletivo de uma produção que, ao mesmo tempo contribuiria para a formação das autoras e de quem as lesse, motivou esse trabalho e foi ao encontro do proposto por Suárez (2010).

A documentação narrativa das experiências pedagógicas se instaura, assim, como um trabalho colaborativo sobre a memória docente e os processos educativos, privilegia o caráter de autoria dos educadores, como forma privilegiada de empoderamento. De acordo com Suárez (2008), a documentação narrativa de experiências pedagógicas utiliza-se do saber dos educadores, a partir das palavras que dão sentido às suas práticas (p.104), e, ainda, minimiza a distância entre o mundo acadêmico e o mundo da escola, na medida em que as narrativas questionam as formas tradicionais de se fazer pesquisa, passando a privilegiar a voz e a prática dos educadores. O autor nomeia o trabalho colaborativo entre pesquisador e educadores, nesse processo de documentação narrativa como “comunidades de atenção mútua”, que “[...] orientam-se para a produção individual e coletiva de relatos pedagógicos que deem conta dos modos como os docentes estruturam suas vidas profissionais, dão sentido às suas práticas educativas e se apresentam a si mesmos” (SUÁREZ, 2008, p. 112).

Promovo um diálogo entre os sujeitos da pesquisa, a documentação narrativa de experiências pedagógicas de Suárez e o saber da experiência. Larossa (2002) nos diz que a experiência não tem a ver com a informação, e mais, que esse mundo da informação tem sufocado a experiência, pois podemos ter muita informação e nada nos tocar, nada nos acontecer. Experiência é, portanto, aquilo com que de fato nos marca, nos perpassa e nos constitui. Domingo e Quiles-Fernández (2017) falam do tempo da formação como uma experiência, visto que “lo educativo hay que verlo en la tensión entre lo que vivimos y lo que nos mueve como búsqueda, como aspiración” (p. 21) e que nos constituímos na relação com os outros.

Nesse sentido, afirmo que o que as educadoras e eu relatamos e que se tornou documentação narrativa, se deu a partir do saber da experiência, na perspectiva de um saber que nos toca, nos move e nos constitui.

O processo de produção das narrativas de experiências pedagógicas, nesta tese, deu-se da seguinte forma:

- a) Apresentação da proposta às educadoras participantes da pesquisa;
- b) Definição das temáticas, coletivamente, momento em que cada uma expôs as discussões que gostaria de fazer e também ouviu sugestões do grupo sobre o que poderia ser abordado;
- c) Produção preliminar, individual, em casa;
- d) Discussão em grupo de como foi o processo de produção: importância, desafios, dificuldades enfrentadas;
- e) Mediação da pesquisadora (a partir da versão inicial, fomos promovendo um diálogo sobre aquilo que poderia ser melhorado para tornar a versão publicável);
- f) Leitura das versões “finais” para o grupo a fim de validarmos e deliberarmos sobre o que iria ou não para a revista;
- g) Envio do material para diagramação na gráfica;
- h) Lançamento da Revista na Noite da EJA (Noiteja) 2019;
- i) Divulgação da revista em outros locais.

Nessa abordagem, procura-se legitimar as produções docentes e difundi-las, tornando-as públicas. Nesse sentido, durante a Noiteja, realizada no dia 26 de novembro de 2019, na Escola Municipal de Boa Vista, fizemos o lançamento da nossa revista, que foi intitulada *Narrativas de Educadoras de Jovens, Adultos e Idosos- Compartilhando experiências pedagógicas*. Era nítida a satisfação das educadoras ao vivenciarem aquele momento, em perceber que foram capazes de tal produção que estava sendo apreciada e valorizada pelos(as) seus(suas) alunos(as), pela equipe diretiva da Secretaria Municipal de Educação e demais convidados.

**Figura 3-** Conversa com os(as) estudantes sobre “ser adulto e idoso na EJA: desafios e possibilidades”, na Noiteja, em Diogo de Vasconcelos.



Fonte: Foto de Célio Ramos, 2019.

**Figura 4-** Lançamento da Revista na Noiteja em Diogo de Vasconcelos, com as participantes da pesquisa.



Fonte: Foto de Célio Ramos, 2019.

Cada educadora recebeu alguns exemplares para divulgar onde desejasse. Divulgamos a revista também na Mesa Permanente da Ufop com a Escola<sup>6</sup>, quando cada participante recebeu alguns exemplares do material, para compartilharem em seus municípios e instituições. Alguns exemplares foram disponibilizados também ao Grupo de Estudos e Pesquisa Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GEPEJAI)<sup>7</sup>

Interessante destacar, nesse processo de produção e colaboração, que as educadoras assumem comigo a autoria desta tese. Suárez enfatiza o caráter de autoria dos docentes através da documentação narrativa, já que, “no processo de escrita, os docentes se convertem em autores de relatos pedagógicos e histórias escolares, ao mesmo tempo em que mostram os saberes profissionais e as compreensões sociais que colocam em jogo, cotidianamente, em suas práticas educativas, reconstruindo-as ao relatá-las” (SUÁREZ, 2008. p 114). Interessante observar o caráter transformador da escrita para os docentes, posto que veem legitimadas as suas concepções, ideias, valores, práticas. “Quando escrevem e reescrevem seus relatos de experiências pedagógicas, quando documentam narrativamente os saberes e compreensões que conseguiram produzir em torno delas, os docentes deixam de ser o que eram, se trans-formam, são outros” (SUÁREZ, 2008. p 115).

<sup>6</sup> O Programa Ufop com a Escola, da Universidade Federal de Ouro Preto, departamento de Educação, desenvolve ações extensionistas junto a cinco municípios que compõem a 25ª Superintendência Regional de Ensino: Mariana, Ouro Preto, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos e Itabirito. O programa, em parceria e diálogo com estes municípios, organiza ações formativas que são implementadas nos referidos municípios.

<sup>7</sup> O GEPEJAI - Grupo de Estudos e Pesquisa Educação de Jovens, Adultos e Idosos- pertence ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, congregando professores e estudantes da graduação e da pós graduação, além de professores(as) da rede pública de Mariana e municípios vizinhos.



### 3.1.6 A colcha de retalhos

#### Sou feita de retalhos

*“Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.*

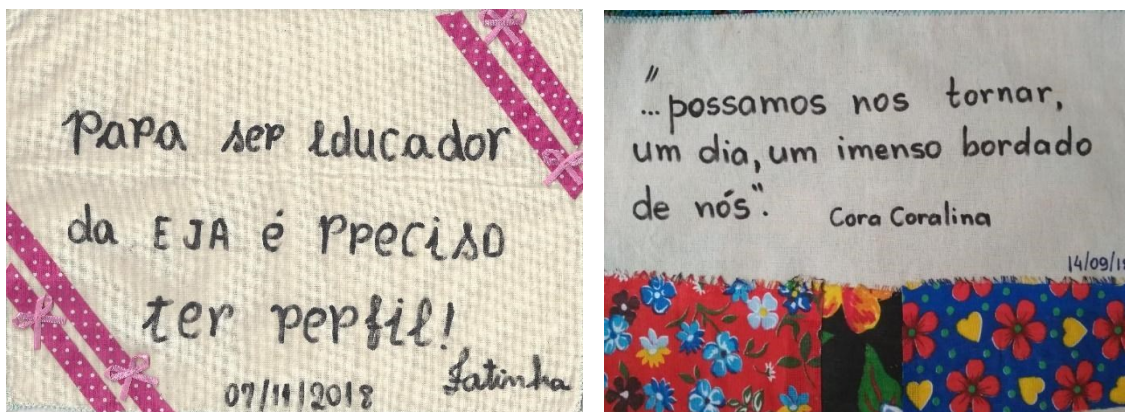
*[...] E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós.”*

Foi com esse texto, atribuído por uns a Cora Coralina e, por outros, a Cris Pizzimenti, que propus ao grupo, logo nos primeiros encontros, produzirmos uma colcha de retalhos que seria a materialização da própria pesquisa. A intenção foi construir um mosaico com saberes, práticas, vivências, questionamentos, significados, afirmações, a partir da ressignificação da experiência de cada uma, com a pesquisa. Usar uma outra linguagem, que não fosse somente a escrita e a oral, seria um exercício estético interessante, que agregaria à nossa produção. Os retalhos foram pensados também como disparadores para uma análise compreensiva-interpretativa, o que veremos mais adiante.

As educadoras aceitaram ao convite e, em quase todos os encontros, ao final, cada participante produzia um retalho expressando algo que se ligava à pesquisa. A princípio, além dos tecidos sobre os quais seriam feitos os retalhos, eu levei aviamentos e outros materiais que poderiam ser usados. Interessante observar que o envolvimento do grupo foi tão grande que sempre alguém aparecia com novos materiais para utilizar e compartilhar com as colegas, na feitura da colcha.

Os retalhos quiseram traduzir as construções cotidianas que vamos fazendo, que, associados a tantos outros retalhos, produzidos por tantos outros, completam-nos, vão nos constituindo enquanto indivíduos incompletos que somos.

**Figura 5-** Alguns dos retalhos construídos pelas participantes do grupo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

### 3.2 A escolha do local para o desenvolvimento da pesquisa

Escolher o lócus de pesquisa é algo complexo, que exige estudos, discussões, ponderações e isso foi feito realmente com muito critério. Juntamente com meu orientador Leôncio Soares e minha coorientadora Fernanda Silva, fiquei durante meses analisando as possibilidades de locais que seriam mais profícuos ao desenvolvimento desta pesquisa. Para mim, já havia motivos de sobra para a escolha do local, mas era preciso ter cautela e analisar todas as possibilidades. Durante alguns meses, fizemos uma pesquisa exploratória nos cinco municípios que compõem a microrregião dos Inconfidentes<sup>8</sup>: Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Diogo de Vasconcelos e Acaiaca, através de questionários aplicados às Secretarias Municipais (apêndice A).

Dadas às condições consideradas, elencadas a seguir, o município escolhido para a realização da pesquisa foi Diogo de Vasconcelos, Minas Gerais, e decidimos convidar para participar conosco o município de Acaiaca, cidade situada a apenas 13.2 km e com realidade sociocultural e econômica bem parecida à de Diogo de Vasconcelos.

Zeichner (2003) citado por Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p.68), apresenta algumas condições que precisam ser observadas para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação. Dentre elas, o autor destaca que é preciso que se tenham condições estruturais, ou seja, que os educadores das escolas e os pesquisadores tenham um “tempo estrutural” para o desenvolvimento da pesquisa; que as experiências e vozes dos educadores sejam respeitadas; que haja redução de carga horária didática; acesso a materiais bibliográficos,

<sup>8</sup> Escolhemos a região dos Inconfidentes pelo fato da pesquisadora nela habitar, o que facilitaria o acesso, visto que a pesquisa teve a duração de mais de um ano; a proximidade foi um elemento importante a ser considerado.

dentre outras. Em Diogo de Vasconcelos, desde o início da oferta de EJA, não há aulas às sextas-feiras e esse dia pode ser utilizado para a formação docente. O município já havia consolidado, em anos anteriores, a prática de grupos de estudos, sendo este um pilar importante a ser retomado pela pesquisa.

Aliadas a isso, outras questões nos ajudaram na escolha do município. Diogo de Vasconcelos apresenta uma realidade bem parecida com Acaiaca e, ao mesmo tempo, bem distinta da que encontramos no restante da região dos Inconfidentes. Uma primeira característica de Diogo de Vasconcelos e Acaiaca, que os diferencia dos demais municípios, é o caráter essencialmente rural. Diante disso, a pesquisa teria a oportunidade de abordar a Educação do Campo e a Educação Popular, discussões caras à Educação de Jovens e Adultos.

Atrelada a essa característica rural e, de certa forma, em consequência disso, as escolas municipais dos dois municípios atendem a estudantes, em sua maioria, adultos e idosos, o que requer práticas pedagógicas diferenciadas, e a formação continuada de educadores deve abarcar esta peculiaridade.

Pelo fato de já conhecer as educadoras que trabalham na EJA em Diogo de Vasconcelos, eu via a possibilidade de a pesquisa contribuir com esse grupo, integrando as iniciantes na modalidade àquelas que já tinham uma trajetória mais consolidada, através de um trabalho coletivo, dialógico. Cabe informar que uma das educadoras de Diogo de Vasconcelos foi educadora leiga do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e se formou depois de adulta. As demais educadoras eram iniciantes na EJA. Estudos de Cornejo, 1999; Corsi, 2006; Lima, 2006, 2007; Carlos Marcelo, 2008; Calvo, 2012; Gatti, 2012, demonstram os desafios que educadoras iniciantes enfrentam, inclusive a minha pesquisa de mestrado, como já apresentada anteriormente. O desenvolvimento de uma pesquisa em ambiente colaborativo com tais educadores seria certamente algo promissor no campo da formação.

Pelo fato de cada escola só ter uma educadora trabalhando na EJA, em escolas espacialmente distantes, e a literatura defender a formação em espaços coletivos, dialógicos, situada nas escolas, os municípios escolhidos seriam espaços privilegiados para o desenvolvimento desta pesquisa, na medida em que proporcionaria o encontro dessas educadoras e o desenvolvimento profissional delas.

Outro fator considerado foi a localização geográfica de Diogo de Vasconcelos que, por ser mais distante da sede da Superintendência Regional de Ensino, em Ouro Preto, bem como da Universidade Federal de Ouro Preto, campus Ouro Preto e Mariana, acabava por ser pouco contemplado em programas destas instituições, ao contrário de Mariana e Ouro Preto, cidades favorecidas com ações nas escolas, como a presença do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), estágios curriculares, festivais,

projetos empresas situadas na região, dentre outros. Além disso, observa-se que pesquisas acadêmicas sobre a Educação de Jovens e Adultos têm tido seu foco principal em cidades mais próximas da sede da UFOP. Nesse sentido, valorizar esse município em uma pesquisa desta natureza seria algo relevante.

Considere ainda importante na escolha pelo município de Diogo de Vasconcelos o contato anterior que eu já havia estabelecido na localidade, em função do meu trabalho na Secretaria Municipal de Educação, por um período de 09 anos. Acreditei, desde o início, que isso facilitaria o meu acesso ao município para a execução da pesquisa, visto que minhas relações interpessoais sempre foram muito saudáveis naquele ambiente. Ter estado em Diogo de Vasconcelos, profissionalmente, ao longo daquele tempo e lá ter conhecido e me apaixonado pela EJA foi, certamente, um elemento importante para a escolha do local, algo que eu tentei distanciar durante a escolha, em nome de uma ciência clássica que ainda interfere em muitas de nossas opções. Mas fui reafirmando que a pesquisa é um lugar de desejo, de encontro, de afetos e isso não afetaria o rigor científico necessário.

Diogo de Vasconcelos é um município do estado de Minas Gerais, situado na Zona da Mata mineira. No ano de 2009, foram criadas pela Secretaria Municipal de Educação, de maneira autônoma e em forma de projeto, turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos. Já no ano de 2012, foram criadas turmas de EJA, de Ensino Fundamental I, vinculadas ao Ministério da Educação. Em 2018, atendendo a uma demanda da população e, principalmente de uma educadora da EJA da comunidade rural de Boa Vista, foram implantadas as séries finais do Ensino Fundamental, em Sistema gradativo.

Não existe na Secretaria Municipal de Educação de Diogo de Vasconcelos uma equipe específica de apoio à EJA; o acompanhamento ao trabalho das educadoras é feito pelos mesmos supervisores e coordenadora dos outros segmentos.

No ano de 2019 a EJA era ofertada em quatro escolas municipais, sendo uma escola na sede – Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira – e três escolas municipais nas comunidades rurais da localidade – Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes (Comunidade do Emboque); Escola Municipal Santa Rita de Cássia (Comunidade de Boa Vista); Escola Municipal do Povoado de Bela Vista (Comunidade de Bela Vista). Quanto à rede Estadual, a EJA é oferecida quando há demanda, ou seja, quando há um número mínimo de estudantes interessados.

Já em Acaiaca, a EJA era ofertada na rede municipal em uma escola da sede, tendo somente uma turma das séries iniciais e, também, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que atualmente possui estrutura escolar, atende a jovens, adultos e idosos.

### 3.2 Os encontros: um exercício de costura coletiva

*O tamanho da colcha precisa ser definido, o que não é tarefa fácil, porque alguns retalhos, necessariamente, ficarão de fora, para novas colchas. Escolhas. [...]*

Memórias de quem constrói colchas. Angelita Aparecida Azevedo Freitas

Passo a apresentar os encontros realizados pelo nosso grupo ao longo de 14 meses de trabalho coletivo. O desejo é de falar com minúcias sobre cada um desses encontros, que foram vividos com intensidade por todas nós. Mas, há que se fazer escolhas, pois nem todos os retalhos caberão na colcha. Portanto, alguns dos encontros serão narrados com mais detalhes, sendo o primeiro, já que nele foram trabalhados os fundamentos da pesquisa e os do 16º ao 19º encontro, por permitirem ao leitor uma compreensão global do vivido, já que esses se constituíram em momentos privilegiados de retomada e avaliação do processo. Os demais serão apresentados de forma mais sucinta, mas não menos importante e relevante para o processo que se construiu e se vivenciou.

#### 1º Encontro - 08 de junho de 2018

Iniciamos o encontro com apresentação do grupo. Eu já conhecia quase todas as participantes, em função do meu trabalho no município há alguns anos. Além das educadoras, participaram também do encontro os supervisores Wagner e Eni, que vinham conhecer a proposta da pesquisa.

Propus uma atividade que constava de um quebra cabeça a ser construído coletivamente. Esse material foi confeccionado com dizeres, levando em conta as ideias fundantes da pesquisa: destaque da concepção de formação como um *continuum*; do desenvolvimento profissional como algo processual, contextual e facilitado em situações coletivas de problematização e de reflexão sobre a prática; a importância do grupo na constituição do seu processo formativo. Em consonância com os fundamentos da pesquisa, foram também apresentados nos quebra cabeças fragmentos de textos de Paulo Freire (1996).

**Figura 6-** Participantes da pesquisa em dinâmica, montando o quebra cabeça.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2018.

Considerei muito positiva essa primeira atividade, pois dado o seu dinamismo, as participantes puderam compreender os fundamentos da pesquisa e se interessar em participarem dela. O grupo acolheu bem a proposta, houve participação e interação.

Eu também participei da montagem dos quebra cabeças. Salienta-se que as peças do quebra-cabeças estavam misturadas nos envelopes. Dessa forma, ninguém conseguiria montar o seu quebra cabeça sozinho. Os participantes tiveram que interagir para buscar/oferecer peças que completariam os quebra-cabeças. Houve um processo de interação, de ajuda mútua.

Terminada a montagem os participantes voltaram para as carteiras e demos início às discussões. Sobre o sentido da dinâmica, as participantes falaram:

Tentamos montar sozinhos (EDUCADORA PAULA)

Vimos que as peças não se encaixavam; estavam diferentes umas das outras (EDUCADORA MAURILIANE).

Nós interagimos; um ajudando o outro [...] Às vezes as pessoas deixam o outro sozinho; como se diz: você se vira sozinho. Eu fiz o meu (EDUCADORA FÁTIMA).

Eu vi muito aqui a troca de experiência. Quando eu não consegui, você veio com uma parte, ela veio, então, trocamos experiência (EDUCADORA FÁTIMA).

É que um tem que ajudar o outro, né? [...] Temos que trabalhar em equipe (EDUCADORA MAURILIANE).

Eu acho que é daí que diferencia grupo, de equipe. Porque um grupo não preocupa muito com os outros elementos, na maioria das vezes. Se é uma

equipe eu faço o meu, mas quero saber também se o outro conseguiu e vou tentar ajudar (SUPERVISORA PEDAGÓGICA, ENI).

Eu fico pensando que esta dinâmica tem muito a ver com a gente, com tudo o que vocês falaram. É um processo em que a gente sempre precisa do outro, a gente se completa com o outro. Não vivemos isolados. Nos quebra cabeças da nossa vida a gente sempre precisa de outros... (PESQUISADORA ANGELITA).

As falas do grupo destacam o caráter coletivo de nossas ações e o quanto somos incompletos, tendo a necessidade do outro para nos completar. Esse era o sentido que eu queria dar àquele momento, para que pudessem se relacionar com o que a pesquisa iria propor.

Terminada essa discussão inicial, passamos à leitura e à discussão de cada um dos fragmentos contidos nos quebra-cabeças.

1)- *“Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado em permanente processo social de busca.” (FREIRE, 1996, p.55).*

A gente nunca sabe tudo, nunca estamos completos. Sempre aprendemos algo a cada dia (EDUCADORA PAULA).

Sim, e é por isso que estamos neste processo constante de busca (PESQUISADORA ANGELITA).

Em cada curso que a gente vai, a gente aprende. Tem gente que pensa assim: Eu já formei, já sei. Estudar mais, pra quê? Cada curso que a gente tem, que seja da EJA, que seja do Regular, a gente tá renovando, crescendo. Sempre tá aprendendo alguma coisa diferente e nova. Eu gosto muito. Quando eu não venho, você pode dizer assim: não veio porque teve algum problema. Às vezes, até debaixo de chuva, a gente vem assim mesmo. Sempre a gente tá aprendendo coisas novas [...] (EDUCADORA FÁTIMA).

2)- *“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 2016, p.111).*

O amor e o diálogo (EDUCADORA LUCY)

Que relação pode ter entre amor e diálogo? (PESQUISADORA ANGELITA)

Um tem que estar ao lado do outro, tem que caminhar juntos (EDUCADORA LUCY).

Eu penso também que o diálogo ajuda a cultivar o amor (SUPERVISORA ENI)

Tem que cuidar do amor. Se ele não tiver cuidado, ... (EDUCADORA MAURILIANE)

O diálogo persevera o amor (EDUCADORA FÁTIMA)

Paulo Freire falava muito sobre isso. Que as nossas relações precisam ser relações de respeito, amorosas, no sentido de respeito ao outro, de valorização do outro, de saber que a gente se completa com o outro. E o diálogo é uma chave importante. Ele diz que através do diálogo a gente se une ao outro para pronunciar o mundo. Como isso é bonito, né? E aí a gente fica pensando: como a gente dialoga com nossos colegas de profissão, com nossos alunos, com nossos alunos da EJA, que valorizam tanto isso? (PESQUISADORA ANGELITA)

Valorizam demais (EDUCADORA PAULA).

O processo de aprendizagem tem que ser dialógico (SUPERVISOR WAGNER).

Sim, dialógico. Paulo Freire criticava a educação bancária. Não é? É aquela educação, que infelizmente a gente percebe acontecendo ainda, onde o professor se considera como detentor de conhecimentos, o aluno é tido como um mero receptor de informações. Um fala, o outro ouve e se considera que isso é educação. O professor deposita nos alunos os seus conhecimentos, como se isso fosse possível. É como se o aluno não tivesse nada a compartilhar, a ensinar. Paulo Freire defende o contrário de tudo isso: que a educação seja dialógica, onde um se abra para o outro, e que a gente construa juntos, construa com o outro. Isso é muito importante (PESQUISADORA ANGELITA).

Que seja uma troca de conhecimentos. Eu sou bem mais nova do que os meus alunos. Tem coisas que eles sabem, que eu ainda não sei. Aí a gente fica trocando conhecimentos. Eu acho isso muito importante (EDUCADORA MAURILIANE).

*3)-“Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 2016, p.112).*

Aí já falou muito da fé, né? (EDUCADORA FÁTIMA).

Sim. Na fé, no sentido de acreditar. Em que a gente acredita? (PESQUISADORA ANGELITA).

Se não der certo, voltas atrás, né? (SUPERVISOR WAGNER).



Na capacidade do homem de criar, refazer, se construir, reconstruir, de estar em constante movimento (PESQUISADORA ANGELITA).

Aquela frase: Eu sei que nada sei. Ou seja, ninguém sabe tudo. Mas, no momento em que há esse diálogo, essa fé, essa confiança de que a pessoa pode fazer algo, eu acho que é por aí que as coisas caminham. Acreditando que é possível, que a pessoa esteja também, o tempo todo, nesta constante busca (SUPERVISOR WAGNER).

Eu acho que os alunos da EJA, principalmente os mais idosos, eu penso que é isso que eles esperam: que o professor entenda que ele ainda é capaz de aprender. Porque muitas vezes eles são questionados: Por que ir pra escola nesta idade? Então, é uma perseverança, é ter fé naquilo, é querer ir além do que ele pôde na época em que ele era jovem, que ofereceram pra ele. Então, é um momento que eu acho que a fé está aí, a vontade, o querer (SUPERVISORA ENI).

Esperança, né! (EDUCADORA FÁTIMA).

Fico pensando naquilo também. “Ah, mas eu não sei ler, eu não sei escrever!” E é aí que tá o professor, o tempo todo, pra dizer pra ele: Não, você consegue ainda, ... (SUPERVISOR WAGNER).

Quando a gente fala que eles sabem, eles ficam felizes e até param de falar isso. Porque eles sabem muita coisa, porque viveram até agora. Quando a gente mostra alguma coisa pra eles, faz uma atividade que eles já conhecem, a gente vê no rosto que tem uma animação. Eles pensam: “Eu sei alguma coisa, vou conseguir mais” (EDUCADORA PAULA).

Isso os motiva muito, né? (PESQUISADORA ANGELITA).

Motiva (EDUCADORA PAULA).

Eu tenho alunos, que os próprios filhos desanimam eles. Falam que eles já estão com bastante idade, que não precisam de ir para a escola. Aí, o aluno mesmo fala: “Não, eu quero aprender, eu quero ser independente. Eu quero pegar uma receita e ler sozinho, fazer um prato diferente. Se eu receber um bilhetinho de consulta, eu quero saber que dia vai ser”, eu acho muito interessante (EDUCADORA MAURILIANE).

Eu acho interessante também nesta citação quando diz assim: “Fé na vocação de ser mais. E, *Ser mais* não é privilégio de alguns, de um ou de outro que foi eleito, mas é um direito de todos, é um direito dos homens.” Como que a gente associa isto com a EJA? O direito de *ser mais*, que não é um direito de uns ou de outro só, de alguns poucos, mas é direito dos homens. Será que nossos alunos têm noção do direito que eles têm? Direito à escola, direito de ser mais, direito a uma educação escolarizada,

de aprender a ler e a escrever, de realizar um desejo. Será que eles têm essa noção do direito? (PESQUISADORA ANGELITA).

Alguns têm, mas, outros não [...]. Esse assunto já saiu em sala de aula. Aí eu coloquei o exemplo da senhora que nós vimos no vídeo no dia do fórum EJA aqui em Diogo. Eles vieram no fórum. Da senhora que formou advogada. Uma senhora de idade mesmo! Passou lá no telão. Eu sempre falo deste exemplo. Digo pra eles: Olha aquela senhora, tinha um marido severo, não a deixava estudar. Naquela época a mulher tinha que só ficar em casa, cuidando dos filhos. Aí, depois que ela ficou viúva, ela voltou pra escola, estudou, fez uma faculdade, fez doutorado, e foi. Lembram? Eu achei linda aquela história. A neta dela falando assim: “Nossa, eu tiro o chapéu pra minha avó. Nesta idade, é um exemplo na família.” Eu achei muito interessante e até falei com alguns lá. Porque, se desejar, se quiser, se tiver vontade, consegue sim. Só não desistir dos sonhos (EDUCADORA MAURILIANE).

*4)- Esta pesquisa, que agora se inicia com este grupo vida também o desenvolvimento profissional dos educadores. Para Paulo Freire,*

*...para haver desenvolvimento, é necessário: 1)- que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha no mesmo ser que o faz, o seu ponto de decisão. 2)- que esse movimento se dê não só no espaço, mas no próprio do ser, do qual tenha consciência (FREIRE, 2016, p.217).*

Tá falando de formação (SUPERVISOR WAGNER).

Sim, o desenvolvimento profissional dos educadores tem a ver com o processo de formação. Tá falando também, de acordo com Paulo Freire, o que pressupõe o desenvolvimento. O que é desenvolver-se, nessa perspectiva? (PESQUISADORA ANGELITA).

Eu acho que tem a ver com uma busca constante, com a criatividade. (SUPERVISOR WAGNER).

E é uma busca que é de cada um e pode ser coletiva também, né!? (PESQUISADORA ANGELITA).

É! A questão da decisão, de decidir aquilo que quer (SUPERVISOR WAGNER).

E é neste sentido, gente, que eu trago esta pesquisa. É nesta direção. Não serão cursos, a pesquisa não visa isso. Visa sim, um estudo durante um tempo maior, com vocês. A gente se constituir como um grupo que colabora. A pesquisa traz o sentido da colaboração, na medida que o que cada um pensa, o que cada um traz, é muito importante para todos nós.

O que a Paula traz, o que a Lucy traz, a Fátima, a Mauriliane, a Eni, o Wagner, eu, o que cada um traz aqui vai contribuir para o processo de desenvolvimento de todo mundo. É isso! O que a gente pretende é um processo com muito diálogo, com muita interação, com muita troca de experiência. Que a gente passe um tempo juntos e possa perceber em que estamos desenvolvendo neste processo; se ele está sendo importante para o nosso desenvolvimento ou se não está sendo. Como vamos vivenciando isso enquanto sujeitos, enquanto educadores da EJA. Como podemos ampliar os nossos horizontes a partir deste trabalho? Autores defendem, e vocês sabem disso, que a formação não acontece somente quando estamos lá na faculdade, ela acontece ao longo de toda a nossa vida. Eu acredito que o processo de formação para a docência se inicia bem antes de irmos para a faculdade e se estende por toda a vida. E acredito também que a gente aprende muito com o outro, no nosso ambiente de trabalho, em nossa escola, compartilhando, trocando ideias. Aqui, em Diogo, como são poucos alunos, uma turma em cada escola, eu penso que este momento aqui é muito importante para vocês. Porque lá, cada uma está com sua turma sozinha na sua escola, à noite. Não é assim? Não tem com quem conversar, com quem trocar ideia, compartilhar, falar de uma alegria, não tem isso! Pelo fato de estarem sozinhas, nas escolas, separadamente. E os estudos falam disso, que estar junto é importante para o professor se desenvolver, é importante estar com seus pares, com outras pessoas que vivenciam situações semelhantes. Então, esse, inclusive, é um dos motivos que me fez vir desenvolver esta pesquisa aqui em Diogo. Eu achei que isto seria interessante para vocês e para mim também, enquanto pesquisadora, conseguir observar como se dá isso (PESQUISADORA ANGELITA).

*5)- Pretende-se utilizar uma dinâmica flexível e compartilhada, de forma que as discussão e reflexão ganhem forma e se reconfigurem a partir das histórias de formação, das necessidades e anseios apresentados pelos participantes da pesquisa.*

a gente deve trabalhar em grupo, né? (EDUCADORA PAULA).

Que a pessoa deve ser ativa dentro do grupo, dentro deste trabalho. Porque só assim que a gente vai construir ou reconstruir este conhecimento. Se a gente for passivo, dificilmente vai conseguir esta reconstrução. Pode até acontecer, mas não da forma que se faz quando a gente compartilha com o grupo, com o que se está propondo (SUPERVISORA ENI).

Por que eu falo dinâmica flexível e compartilhada? É porque embora eu tenha, eu possa imaginar pelos estudos que a gente já faz, pela vivência que eu já tive no município durante um tempo. Eu já imagino algumas coisas que podem ser do interesse de vocês. Eu imagino. Só que, os estudantes são outros, o grupo de educadores é outro, porque eu não trabalhei com vocês, com exceção da Fátima. Então, é algo que nós vamos

construir juntos. Eu não tenho, pré determinado, definido, um roteiro dos encontro que eu terei com vocês. Eu não tenho! Por quê? Porque nós vamos construir juntas. É aí que eu vejo o sentido do trabalho, da pesquisa. u volto naquilo que falei com vocês lá no início: não é um curso, mas é uma busca coletiva. E que eu também estou participando deste grupo. Eu vou ajudar vocês em alguns momentos, vocês também vão me ajudar e vamos construindo o processo. Ok? E, para isso, a gente terá uma metodologia própria. Nós vamos fazer sessões reflexivas. Às vezes, em determinados momentos vai surgir a necessidade da gente conversar individualmente, às vezes, o grupo vai sentir a necessidade de fazer alguma coisa junto com os alunos, enfim, nós vamos construir este processo. Então, esse é o caminho que vai ser trilhado. Tá bom? (pausa) (sinais de afirmação) Que bom! Eu pretendo ficar com vocês ao longo de um ano, aproximadamente. Mas isso também pode variar, de acordo com a necessidade, o interesse. Eu pretendo vir a cada 15 dias, por achar que é um intervalo bom. Toda semana, acho que fica pesado pra vocês, 1 vez por mês, a gente distancia muito, perde um pouco da discussão. Quinze dias é um período bom pra gente ir pensando, amadurecendo algumas discussões, trazer coisas pra gente discutir mais. Vocês concordam? Pode ser? (Todos concordam) (PESQUISADORA ANGELITA).

Terminado esse momento, presenteei cada participante com um caderno para registros dos encontros, com o intuito de que o instrumento pudesse acompanhar o processo formativo delas. Informei que, naquele caderno, poderiam ser escritas reflexões, anotações, apontamentos que cada uma julgasse importante registrar ao longo da pesquisa. Solicitei que cada educadora, em casa, decorasse a capa do caderno com algo que tivesse a ver consigo.

Assim, finalizamos o nosso primeiro encontro, tomando, juntas, um café preparado pela escola que nos acolheu.

## **2º Encontro - 29 de junho de 2018**

No dia 29 de junho de 2018, realizamos o nosso segundo encontro. Recebemos a educadora Raquel Drumond, vinda de Acaiaca, cidade vizinha a Diogo de Vasconcelos. Eu já havia feito o convite ao referido município, para participar conosco, dada a proximidade entre as duas localidades e pelo fato de Acaiaca ser um município bem pequeno também, tendo somente uma educadora de EJA na rede municipal. Considerei importante inserir essa educadora no grupo e o convite foi aceito. Recebíamos a Raquel, que chegou ao grupo muito animada com a possibilidade de participação.

A fim de contextualizar a pesquisa e o primeiro encontro, fizemos uma memória compartilhada com o grupo, momento em que cada uma ajudava a lembrar o que havíamos feito no encontro anterior. Posso dizer que foi um primeiro momento de sistematização com o grupo.

Em seguida, cada participante apresentou e falou sobre o significado da capa de caderno aos demais.

Terminado esse momento, distribuí entre as educadoras algumas narrativas<sup>9</sup> de educadores, para serem lidas e comentadas posteriormente. Esse foi um dispositivo utilizado com vistas à motivação para o narrar-se, ou seja, à medida que as educadoras liam os relatos de outros educadores, esperava-se que se sentissem interessadas a fazerem o mesmo. E isso realmente aconteceu. À medida que iam lendo, identificavam-se em alguns aspectos e comentavam a respeito. Leram e partilharam aquilo que lhes marcou da leitura desse memorial e discutimos sobre a importância de rememorar a própria trajetória. Como bem salienta Arroyo, em um Prólogo,<sup>10</sup> “é compensador ler textos em que nos sentimos lidos. Ler análises que nos interrogam em nossas concepções e práticas.” E foi assim que nos sentimos, lendo e compartilhando as trajetórias dos/as educadores/as que lemos. Antes, porém, de iniciarmos a leitura dos textos, questionei-lhes se achavam interessante recuperar e compartilhar as nossas trajetórias de vida, profissionais.

Falamos então sobre a importância de rememorar a própria trajetória como elemento de formação. Terminada a leitura das trajetórias dos/as educadores/as, pedi que cada uma apresentasse ao grupo o/a professor/a ao qual teve acesso pelo memorial.

A seguir, projetei o curta-metragem japonês, “A casa dos pequenos cubinhos”<sup>11</sup>, que retrata o personagem em busca de suas memórias.

As atividades propostas nesse encontro foram disparadoras para as narrativas das trajetórias das educadoras. O convite feito foi para que cada uma escrevesse, em casa, sobre sua trajetória para, posteriormente, compartilhá-la com o grupo.

Pude perceber que o grupo ficou bastante impactado com as atividades realizadas; cada uma manifestou interesse em escrever sua trajetória dado o potencial que as atividades tiveram de suscitar, nas participantes, o interesse em narrar suas vivências e trajetórias.

---

<sup>9</sup> Narrativas retiradas de: TEIXEIRA, I.A. de C. (Org.). Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática.

<sup>10</sup> Prólogo do livro SILVA, L.H. da.; COSTA, V.A. Educação de Jovens e Adultos do campo. O Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014.

<sup>11</sup> Curta metragem “A casa dos pequenos cubinhos”. Obra japonesa, de Kunio Katō, mostra um personagem idoso, que empilha tijolos para livrar a sua casa das águas do mar, que teimam em inundá-la. À medida em que se dedica a essa tarefa, se vê envolto a tantas lembranças que o constituíram. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jUVhV1px6js>.

Após o encontro, recebi a ligação de uma outra educadora de Acaiaca, que trabalha na APAE, pedindo para participar da pesquisa. Alegria! O grupo ia se constituindo a partir do interesse pela pesquisa.

### **3º Encontro -10 de agosto de 2018**

No dia 10 de agosto de 2018, quando as educadoras relatarão suas memórias, vem-nos o convite a uma escuta sensível de narrativas que, antes de tudo, devem nascer do desejo, da disposição para se expressar. Fernandes (2014) em um texto no qual discute com a poesia *Biografia do Orvalho*, de Manoel de Barros, interpela-nos a pensar a narrativa, a vida e a pesquisa. Dentre as reflexões propostas por este autor, fiquei pensando em uma delas, neste encontro:

orvalho sem amanhecer é gota; sem pairar em folha/flor, gota; sem pratear a noite, gota... Orvalho não é orvalho sozinho: ele só é vida no conjunto de relações que estabelece. Orvalho não existe, o que existem são as circunstâncias que o constituem orvalho (FERNANDES, 2014, p.899).

À medida que recordações referências iam aparecendo nas narrativas, eu ia reafirmando o caráter singular, contextual e inventivo de nossas histórias de vida.

Duas educadoras relataram suas memórias<sup>12</sup> – a Mauriliane e a Fátima. Encontro longo, mas muito significativo. As narradoras se envolveram muito, emocionaram-se. O grupo se emocionou também.

Nesse encontro houve também, a partir de algumas falas da Fátima e da Mauriliane, discussões sobre as condições de trabalho das educadoras de EJA em Diogo e em Acaiaca.

Ao final, quando tomávamos o café, ao conversamos sobre a importância daquele momento para o grupo, discutimos sobre a possibilidade de oferecermos aos estudantes a oportunidade de relatarem também suas trajetórias. Interessante perceber que a discussão foi se prolongando para além do tempo programado. A educadora Paula disse que assim como foi bom ouvir as colegas de profissão, ouvir os/as alunos/as também seria interessante, pois eles/as teriam a oportunidade de se expressarem, de viverem aquilo que estávamos vivendo. Eu acrescentei sobre a importância que seria para nós também conhecermos as histórias de vida dos/as estudantes/as, pois isso contribuiria com a nossa prática, com a forma como nós os/as víamos, ... Contei-lhes sobre um trabalho que eu havia feito há alguns anos em Diogo, quando eu ouvi a história de vida de três idosos, estudantes da EJA. Todas acharam a ideia interessante, de proporcionarmos esse momento nas escolas e, que com esse material, poderíamos produzir uma revista.

---

<sup>12</sup> As narrativas serão apresentadas no capítulo 4 desta tese.

#### 4º Encontro - 24 de agosto de 2018

Chegamos ao encontro muito dispostas e animadas a ouvir outras “histórias de vida”. Ouvimos a Fatinha, a Paula, a Raquel e, a seguir, a minha narrativa.

As narrativas foram menores, mais sucintas, mas igualmente importantes e significativas.

Entre as falas, o grupo teve a oportunidade de discutir, brevemente, alguns assuntos: Diversidade de níveis de aprendizagem nas salas e do trabalho individualizado que isto exige; desafios de ser educadora iniciante na EJA; horas de formação destinadas pelas Secretarias às educadoras; carga horária da EJA nos dois municípios; flexibilização de tempos e espaços na EJA; características dos/as estudantes do campo; baixa autoestima dos estudantes, especialmente dos idosos; estudantes com deficiências na EJA.

Terminado este momento, mostrei a elas uma revista que uma escola municipal da cidade de Mariana havia elaborado, quando eu estava na assessoria pedagógica do município. Era uma coletânea de textos produzidos com uma turma da EJA, séries iniciais, sobre as suas histórias de vida. Levei esse material em função do interesse demonstrado pelo grupo, no encontro anterior, de produzirmos também um material com as histórias de vida das educadoras e seus/suas alunos/as.

Após apreciarem o material, sentimos a necessidade de elaborarmos algumas questões que direcionariam as narrativas dos/as estudantes. Quão significativa foi esta atividade! Cada uma buscava contribuir, elaborando o instrumento de pesquisa que utilizariam com seus/suas alunos/as, em sala. Educadoras pesquisadoras!

Como disparador para as narrativas, sugeri a elas que projetassem para os/as alunos/as o curta-metragem *Vida Maria*<sup>13</sup>, pelo fato de traduzir a vida no campo, o que se aproximaria da realidade deles/as.

Tendo elaborado um roteiro de questões para apoio às narrativas dos/as estudantes, finalizamos o nosso encontro. Combinamos que cada uma poderia fazer da forma que achasse melhor: gravar áudios ou escrever a partir das falas. Orientei-as quanto ao trabalho com transcrição e deixei-as à vontade para quem quisesse fazer. Quem não se sentisse à vontade, poderia me enviar o áudio que eu faria a transcrição.

---

<sup>13</sup> Vida Maria: curta metragem de 2006, produzido por Márcio Ramos, mostra várias gerações de Marias de uma mesma família, nordestinas, que tiveram uma mesma sina de não poderem ler e escrever, apesar de sonharem com isso; a vida dura, no campo, as afastou da concretização desse desejo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG htum4>

### **5º Encontro - 14 de setembro de 2018**

Iniciamos o nosso quinto encontro conversando sobre como foi o convite e a acolhida dos/as estudantes quanto às narrativas. As educadoras relataram sobre o que fizeram, como fizeram, o que conseguiram. Interessante perceber como elas viveram os dilemas que vivemos, ao fazermos pesquisa. Depararam-se com pessoas que não quiseram se expor, com as dificuldades em abordar o sujeito pesquisado, com pessoas que usaram um tempo além do programado, com a perda de oportunidades importantes em função da falta de um gravador... Enfim, considerei esta atividade muito rica para as educadoras, pois puderam vivenciar situações que envolvem o ser pesquisador/a.

Continuando o encontro, outras discussões foram surgindo, girando em torno das diferenças entre os alunos (crianças) de antigamente e os atuais; a diferença entre informação e conhecimento; índice elevado de alunos deficientes nas escolas na atualidade, evasão da escola daqueles alunos que não conseguiam aprender, quando crianças e que hoje constituem o público da EJA; diferenças entre a forma de aprender do adulto e da criança; importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, outra questão foi sobre as educadoras da EJA em Diogo terem seus salários inferiores aos demais educadores, pelo fato de a carga horária da EJA ser menor; elas recebem pelas horas trabalhadas. Isso foi questionado por algumas e eu tinha a certeza de que a discussão retornaria em outro momento.

Li para o grupo o poema “Sou feita de Retalhos”. Conversamos a respeito e as convidei a construirmos, ao longo da pesquisa, uma colcha de retalhos. Colcha que reuniria traços de nossas memórias, elementos da nossa prática, questões que nos afetavam, conhecimentos que iríamos construindo/adquirindo. A colcha seria assim, a tese. A proposta foi logo aceita e iniciamos, cada uma construindo o primeiro retalho.

### **6º Encontro - 28 de setembro de 2018**

Neste dia, optei por não gravar o encontro e realizar uma atividade escrita com as educadoras. Formulei as questões seguintes, que foram entregues xerografadas para cada uma delas.

- *Que saberes possuo sobre a Educação de Jovens e Adultos? Como/onde eu os adquiri?*
- *Que questões sobre a EJA trago para discutir/estudar? O que me afeta? O que me inquieta?*

Nesse encontro, percebi as educadoras cansadas, indispostas. Relataram que haviam participado de uma formação a semana toda em Mariana e isso as deixou cansadas. Procurei, então, fazer um encontro mais reduzido, mais leve. Elas, inclusive, pediram para terminar de responder às questões em casa e trazerem no próximo encontro. Importante



destacar: a educadora Fatinha nos trouxe uma apostila, que tem sido estudada em seu ambiente de trabalho: “Educação ao longo da vida para pessoas com deficiência intelectual”. Isso demonstrou que o grupo começava a se movimentar no sentido de trazer questões, materiais, sugestões para o nosso trabalho. Fátima e Fatinha trouxeram, também, aviamentos para a feitura da colcha, demonstrando, assim, adesão e interesse pela construção coletiva.

Para o encontro seguinte pedi a elas que pensassem e escrevessem sobre: *Como tem sido a minha prática com a EJA? O que faço, que gostaria de destacar?* Pedi que trouxessem materiais diversos (fotos, cadernos de planejamento, trabalhos dos alunos, dentre outros), para exemplificar as respostas.

### **7º Encontro - 19 de outubro de 2018**

Compartilhamos o trabalho feito em casa, de acordo com a solicitação do encontro anterior. As educadoras me entregaram a atividade feita em grupo. Embora o meu objetivo fosse ouvi-las individualmente, a iniciativa de fazer em grupo me deu indícios de que laços importantes estavam sendo construídos, o que seria muito positivo para a pesquisa.

Quanto à primeira questão, relacionada aos saberes que possuíam sobre a EJA, as respostas foram as seguintes:

- \* Os alunos da EJA e das Educação Inclusiva demonstram um grande interesse em adquirir conhecimentos matemáticos e de Língua Portuguesa, do que por outras disciplinas.

- \* Os alunos da EJA e da Educação Inclusiva são mais disciplinados do que os alunos do regular.

- \* Os educadores, para trabalharem com essas modalidades, têm que ter uma linguagem e um estilo parecido com o dos alunos, para que eles se sintam motivados e não evadam.

- \* É importante trabalhar conforme a realidade de cada aluno.

- \* Os alunos voltam para a escola com grande interesse de aprender e ter mais conhecimento e uma qualidade de vida melhor.

- \* Os alunos da EJA e da Educação Inclusiva trazem grandes dificuldades de aprendizagem devido aos maus-tratos, aos traumas que sofreram na infância.

- \* “Para casa” na EJA e na Educação Inclusiva não é viável;

- \* Os alunos da EJA, especialmente os mais velhos, não têm grandes sonhos, só querem aprender a ler, escrever e interpretar para exercer no dia a dia.

- \* Os alunos da EJA e da Educação Inclusiva gostam muito de atenção e de serem ouvidos, de carinho e de afeto.

- \* Os alunos da EJA têm medo de serem avaliados.

\* Os alunos da EJA têm medo de responderem errado, tanto oralmente quanto na escrita.

Quando perguntadas sobre quando e onde adquiriram esses conhecimentos, as educadoras responderam que foi através da prática na sala de aula.

A questão seguinte foi: que questões sobre a EJA trago para discutir/estudar? O que me afeta? O que me inquieta? As respostas foram:

- \* Como despertar o desejo dos alunos?
- \* Como trabalhar a teoria de Paulo Freire na EJA e na Educação Inclusiva?
- \* Como é estruturado o currículo da EJA?
- \* Como trabalhar os conteúdos na EJA e na Educação Inclusiva?
- \* Qual é o limite máximo de retenção para o aluno da EJA e da Educação Inclusiva?
- \* Como trabalhar, para que os alunos se sintam seguros e despertem o desejo de sonhar alto?
- \* Como encontrar textos literários para trabalhar na EJA, que não sejam infantis?
- \* Por qual motivo os alunos da EJA apresentam tantas dificuldades para reter informações?
- \* Existem pessoas que são incapazes de aprender?
- \* Por que na EJA e na Educação Inclusiva têm muitos alunos que são alfabetizados, mas não são letrados?

Ao apresentarem essa última questão, discuti brevemente com elas o conceito de alfabetização e letramento, pois percebi que não estava claro para elas, já que os estudantes da EJA geralmente são letrados, e não alfabetizados.

Dentre as vivências significativas em sala de aula, as educadoras destacaram o uso de jogos, principalmente em momentos de cansaço dos estudantes; a produção de cartazes, dada a construção coletiva; o trabalho mais intenso e recorrente com um mesmo texto ao longo da semana; atividades em espaço extraescolar; literatura; pedagogia de Projetos e Noiteja.

Dei-lhes a notícia de que apresentei a proposta da Revista ao secretário de Educação e o pedido para que a instituição patrocinasse o serviço de gráfica e ele concordou. Isso demonstrou o apoio e confiança da Secretaria na pesquisa em desenvolvimento.

Ao final do encontro, cada uma construiu mais um retalho para a colcha.

## 8º Encontro - 07 de novembro de 2018

Iniciamos o encontro retomando algumas questões do encontro anterior, que eu considerava cruciais terem sido abordadas pelas educadoras.

Este 8º encontro foi disparado pelo vídeo “Caminhando com Tintim<sup>14</sup>”. Dada a beleza e potência do vídeo, eu já havia o utilizado em formações com educadoras, monitoras e pedagogas da Educação Infantil e, resolvi levá-lo para o grupo, com a hipótese de que dispararia uma discussão com foco diferenciado, mas, também, interessante. Esse vídeo retrata um dos passeios diários de uma criança de 1 ano e 5 meses, da sua casa até a casa da sua avó, e, nesse trajeto, encontros de grande significado vão acontecendo na vida dessa criança. Encontros marcados, essencialmente, pela afetividade. Após a projeção, eu convidei as educadoras a discutirmos um pouco as percepções que tiveram. Iniciei, solicitando que se expressassem sobre algumas falas contidas no vídeo: 1) *“Valentim tem me ensinado sobre os caminhos e que o tempo é senhor de delicadezas, desafios e novidades constantes e intermináveis”*. 2) *“Cada dia com um olhar atento sobre algo novo no trajeto.”* 3) *“Valentim tem me ensinado sobre caminhos, caminhos e destinos. Que o chegar não é mais valioso que a andança. Que o encontro é precioso e necessário.”*

E, logo após, propus as seguintes questões: 1) Que elementos nos impactam neste vídeo? 2) Que encontros e desencontros temos tido na EJA?

Como me emocionei nesse encontro! Quanta coisa linda e cheia de significado foi dita, foi refletida, foi debatida. Dentre os motivos que favorecem um encontro verdadeiro das educadoras com a EJA, foram destacados a satisfação que elas têm em perceberem o quão significativa é a EJA na vida de seus/suas alunos/as, o desejo de aprender dos educandos, sobretudo de ler e, de maneira muito enfática, os afetos que as fazem permanecer na sala de aula, permanecer na docência da EJA.

Quanto aos desencontros, foram enfatizadas questões objetivas da profissão, como salário diferenciado; pouca valorização da EJA pela sociedade, de maneira geral; papel marginal que a EJA ocupa nas políticas, nas decisões; além de se citar a juvenilização como algo que dificulta a prática docente. Interessante observar nas falas das educadoras a militância em prol de uma EJA mais democrática, de direitos para todos e todas.

Terminada essa discussão, vimos os últimos detalhes para a publicação das narrativas.

---

<sup>14</sup> Caminhando com Tintim. Esse vídeo, produzido por Genifer Gerhardt. retrata um dos passeios diários de uma criança de 1 ano e 5 meses, da sua casa até a casa da sua avó, e, nesse trajeto, encontros simples, mas de grande significado vão acontecendo na vida dessa criança. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UU5-hkBH2rw>.

### **9º Encontro - 07 de dezembro de 2018**

Dentre os assuntos elencados pelas educadoras, de interesse para estudo, Paulo Freire estava presente. Com isso, para iniciarmos a discussão, levei o documentário “*Paulo Freire: Educar para Transformar*<sup>15</sup>”, que eu já havia assistido na disciplina Paulo Freire, oferecida pelo professor Leôncio.

A discussão mostrou o quanto essas educadoras atualizam Paulo Freire em suas vidas, em suas práticas, embora afirmem que não conheciam o educador. Suas falas refletiram a proximidade com a realidade dos estudantes, o diálogo sempre respeitoso e amoroso que se estabelecia, as práticas docentes que objetivavam mostrar aos estudantes que eles são sujeitos de direitos e que devem se conscientizar disso, a percepção de que a condição de exclusão dos estudantes precisa ser superada.

Discutimos também sobre a importância de fazermos uma busca ativa de estudantes para a EJA, já que existe demanda em potencial, tanto em Diogo quanto em Acaiaca.

Terminada a discussão, partimos para uma avaliação do processo vivenciado na primeira fase da pesquisa. As educadoras destacaram a importância do grupo para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, a cumplicidade que tem se estabelecido, a discussão de temas que as une.

### **10º Encontro - 08 de março de 2019**

Após o período de férias, retomamos o trabalho no dia 08 de março de 2019. Encontramos o grupo modificado. A educadora Raquel, de Acaiaca, não estava mais trabalhando com a EJA e, em função de seu novo horário de trabalho, desligou-se do grupo. A educadora Lucy, de Diogo de Vasconcelos, também deixou de trabalhar com a EJA e foi substituída pela educadora Patrícia Paula Coelho.

Iniciamos o encontro com as educadoras falando de suas novas turmas e das expectativas que tinham para 2019.

No ano anterior, como falamos da importância da busca ativa de estudantes para a EJA, conversei com o secretário de Educação e sugeri a ele que reservasse alguns dias, antes do início das aulas, para que as educadoras pudessem fazer uma busca ativa nas casas da região. A proposta foi aceita e as educadoras fizeram esse movimento. Chegaram motivadas

---

<sup>15</sup> Paulo Freire. *Educar para transformar*. Instituto Paulo Freire. Petrobrás. Fundação Banco do Brasil. Projeto Memória 2005.

em contar como foi esta ação. Foi uma ação tão interessante, que se transformou em um texto que compôs uma revista<sup>16</sup> produzida posteriormente com as educadoras.

Retomamos a trajetória do grupo para situar a educadora Patrícia, nova participante. Em cada momento como esse, o grupo tinha a oportunidade de ir sistematizando a resignificando a experiência na pesquisa.

Continuamos a buscar Paulo Freire para nossas reflexões. Levei para o grupo cópias de partes do Almanaque Histórico Paulo Freire: Educar para transformar<sup>35</sup>. Fizemos uma leitura compartilhada e, a seguir, abrimos aos comentários. Interesse destacar que, a todo tempo, elas faziam ligação do que liam com a vivência delas e de seus/suas alunos/as.

A seguir, li mais um texto para elas, que falava sobre Paulo Freire: Carta do professor Paulo Freire a todas as crianças do mundo<sup>17</sup>, com o intuito de mostrar a elas a sensibilidade de Freire, captada por um de seus estudiosos, o Carlos Rodrigues Brandão. Terminada a leitura, as educadoras compartilharam suas impressões.

Foi possível perceber que o tom da discussão girou em torno da importância da construção de laços afetivos entre educadoras e alunos, no sentido de promover uma verdadeira aprendizagem. A discussão sobre a formação específica necessária ao professor de EJA e perfil adequado a esse profissional também aconteceu, momento em que elas falam que há profissionais que têm a licenciatura, mas não sabem o que é ser professor de EJA, não se aproximam dos/as alunos/as e de suas reais necessidades.

Findada a discussão, passamos para um outro assunto, também sugerido pelo grupo: os níveis de escrita. Fiz uma exposição dialogada com o grupo sobre a psicogênese da língua escrita de acordo com Emília Ferreiro. Trabalhamos os níveis de escrita, que a maioria já conhecia e elas ficaram surpresas ao saberem que os níveis são os mesmos pelos quais as crianças passam. Trabalhamos também algumas possibilidades de intervenção pedagógica visando ao desenvolvimento dos estudantes em suas hipóteses de escrita.

A seguir, propus às educadoras que produzíssemos uma revista com relatos de experiências pedagógicas, com nossas produções ao longo da pesquisa. Destaquei a importância do processo de autoria docente e o quanto esse material seria interessante para a formação do nosso grupo e das pessoas que tivessem acesso a tal revista. Umas com mais receios, outras mais confiantes, mas todas concordaram e combinamos que o primeiro texto seria coletivo. Eu o organizaria a partir dos depoimentos delas, educadoras, e de seus/suas alunos/as sobre a Noiteja. Para os demais textos, cada uma poderia escolher

---

<sup>16</sup> Revista Tecendo a Vida... Compartilhando Histórias. Diogo de Vasconcelos, 2018.

<sup>17</sup> Carta do professor Paulo Freire a todas as crianças do mundo. In: Brandão, C.R. Paulo Freire, o menino que lia o mundo. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

sobre o que gostaria de escrever e que a estrutura da revista seria discutida e definida pelo grupo.

### **11º Encontro - 29 de março de 2019**

Iniciamos esse encontro recebendo uma visitante, a educadora Ludmilian, que leciona Língua Portuguesa na turma de 6º ano da EJA, criada recentemente na Escola Municipal Santa Rita de Cássia, povoado de Boa Vista. Ela veio a convite da educadora Fátima.

Proseguimos com a conversa sobre a Noiteja, ouvindo os depoimentos das educadoras e aqueles recolhidos por elas junto aos estudantes. Com esse material, conforme anunciado anteriormente, produziríamos um texto para a nossa revista. Havíamos combinado ainda de retomar a discussão sobre a ação da busca ativa que as educadoras fizeram. Iniciamos, então, a discussão sobre isso. Foram destacados os resultados positivos alcançados, visto que as turmas receberam mais alunos em todas as escolas. As educadoras relataram, com detalhes, as visitas que fizeram, de casa em casa, o convite feito e a receptividade por parte das pessoas. A ação foi avaliada como relevante e significativa para a continuidade da demanda de EJA no município.

Terminada esta discussão, entreguei a cada uma delas a cópia do texto *A relação entre alfabetização e letramento da Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos*,<sup>18</sup> para leitura em casa, e solicitei que trouxessem atividades de escrita de seus alunos, para tentarmos identificar os níveis de escrita em que eles se encontravam. Produzimos um retalho para a colcha e finalizamos mais um encontro, sempre com um delicioso café preparado pela escola.

### **12º Encontro - 12 de abril de 2019**

Ao chegar ao encontro, recebi justificativas de algumas educadoras que não puderam estar presentes. Uma pena, pois o encontro certamente atenderia aos anseios delas no que diz respeito às intervenções que poderiam fazer, visando ao desenvolvimento das hipóteses de escrita de seus alunos. Mas iniciamos, contando com a presença de duas educadoras: Fatinha e Mauriliane. Fiquei pensando nos motivos que poderiam ter levado à

---

<sup>18</sup> In: LEAL, T.F.;ALBUQUERQUE, E.B.C. de.; MORAIS, A.G.de. (org). Alfabetizar letrando na EJA. Fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 13-31pp

falta das educadoras. Embora cada uma tenha justificado, fiquei pensando que poderia ter sido o fato de terem levado um texto para leitura em casa. Será que não conseguiram ler e isso as fez faltar ao encontro? Levantei essa hipótese, porque as duas educadoras participantes disseram não ter tido tempo de ler. Tranquilei-as quanto àquela situação e lhes disse que, como eu havia lido o texto, eu compartilharia o conteúdo com elas e a gente faria a discussão. Elas ficaram mais tranquilas e iniciamos o encontro.

A Mauriliane havia levado as atividades de escrita dos estudantes e começamos a analisá-las, à luz da Psicogênese da Língua escrita.

Combinamos que o tema voltaria na próxima semana, quando seria possível, também, que as demais educadoras participassem.

Passamos à exposição dialogada do texto e, finalizando, cada uma construiu um retalho para a colcha.

### **13º Encontro - 02 de maio de 2019.**

Iniciamos analisando os níveis de escrita dos estudantes, conversamos se essa identificação foi tranquila para todas, retomamos brevemente a discussão do texto “Sílabas, sim! Método silábico, não!”<sup>19</sup>

Dando continuidade ao estudo sobre Paulo Freire, levei para o grupo o documentário *Alfabetização em Angicos*.<sup>20</sup> Foi possível perceber, através da discussão, uma consciência política manifestada pelas participantes, no sentido de avaliarem a situação atual da EJA em nosso país e a relacionarem à teoria e à obra de Paulo Freire. Outras discussões também ocorreram, relacionadas à necessidade de material didático que contemple as especificidades dos alunos do campo, práticas diferenciadas para adultos e idosos.

Findada a discussão, retomei com elas a proposta de criação da revista de experiências pedagógicas e passamos às definições de temáticas que cada uma teria interesse em abordar. Ficou assim definido:

- A relação entre educadora e educandos na EJA - Educadora Fatinha;
- Um histórico da EJA em Diogo de Vasconcelos - Educadora Fátima;
- A vivência de uma educadora de EJA- Educadora Patrícia;
- Noiteja e Busca ativa - Angelita, com contribuição das educadoras;

<sup>19</sup> Texto retirado de: FERREIRA, A.T.B.; ALBUQUERQUE, E.B.C. Sílabas sim! Método silábico não” In: Leal (et.al). Alfabetizar letrando na EJA. Autêntica, 2010.

<sup>20</sup> Alfabetização em Angicos - A Pedagogia de Paulo Freire - Sala de Notícias Canal Futura. O documentário retrata a experiência de educação de adultos ocorrida em Angicos, coordenada por Paulo Freire. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ENks3CJeJ5E>.

- O caso do Sr. João- Temática a ser sugerida à educadora Raquel.

Combinamos que, nos próximos dias, cada uma produziria o seu texto, em casa. A educadora Mauriliane não participou da discussão e desse encontro, pois encontrava-se em licença-maternidade.

Ao final do encontro, entreguei a elas dois textos sobre a gerontologia<sup>21</sup> pelo fato de esta também ter sido uma temática demandada por elas, em encontro anterior, quando levantei as temáticas de interesse do grupo.

Antes de finalizarmos o encontro, cada uma produziu mais um retalho para a colcha.

### **14º Encontro - 24 de maio de 2019**

Iniciamos o nosso 14º encontro falando sobre o que significou para cada uma do grupo a produção escrita dos textos. Algumas leram, outras leram fazendo comentários associados, mas todas participaram de alguma forma. Houve quem não terminou de fazer e ficou de me enviar posteriormente.

Terminado este primeiro momento, fiz um levantamento do conhecimento prévio que as educadoras traziam sobre o processo de aprendizagem dos idosos na EJA.

A partir das colocações, que manifestaram as facilidades e desafios no trabalho com idosos, bem como a falta de formação docente para o enfrentamento desses desafios, passamos à discussão do texto. Levei para o grupo a síntese dos dois textos, entregues no encontro anterior e um texto intitulado “*10 dicas de jogos estimulantes para idosos*”<sup>22</sup>, para aprofundarmos a nossa discussão.

Fomos discutindo o texto e as educadoras fazendo relações com o que observam em seus/suas alunos/as idosos/as. Discutimos sobre o potencial de aprendizagem que os idosos têm, do ponto de vista neurológico, embora tenham uma forma e um ritmo próprio para aprender. Como foi interessante esse encontro. Percebi o quanto o grupo se envolveu, afinal foi um tema de interesse e demandado pelo grupo. Em um certo momento, as educadoras sugeriram que eu fosse falar para os estudantes sobre as possibilidades de aprendizagem na terceira idade. Combinamos que isso poderia ser feito na Festa Junina ou na Noiteja. Ficamos de voltar a conversar a respeito.

---

<sup>21</sup> BÚFALO, K.S. Aprender na Terceira Idade: Educação Permanente e Velhice Bem-Sucedida como Promoção da Saúde Mental do Idoso. *Revista Kairós Gerontologia*, 16 (3), pp. 195-212. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP

CACHIONI, M. Gerontologia educacional, educação gerontológica. In: Neri, A.L. (Org.). *Palavras-chave em gerontologia*, São Paulo: Alínea, 2008, p. 92-94.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.clararesidencial.com.br/10-dicas-de-jogos-estimulantes-para-idosos/>



Criamos mais um retalho da colcha e encerramos nosso encontro e combinamos que eu deixaria com o supervisor Wagner o texto para o próximo encontro.

### **15º Encontro - 28 de junho de 2019**

Antes de iniciarmos o encontro, fiquei sabendo que houve uma falha de comunicação e que as educadoras não haviam recebido o texto que seria discutido no encontro. Mas, mesmo assim, quis manter a temática. Chamou-me a atenção a fala da educadora Fatinha: “Angelita, fiquei sem graça, porque não consegui ler o texto. Pensei em nem vir”. Eu já havia observado que, quando eu passava texto para ser lido em casa, no encontro seguinte, sempre faltavam participantes. Nesse sentido, conversamos a respeito e as tranquilizei, dizendo que os textos eram sugestões de leitura, mas que a participação delas, mesmo sem leitura prévia, era muito importante, portanto, não precisavam ficar receosas. Assim, fiz uma exposição dialogada do texto *O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA*.<sup>23</sup>

Esse foi um encontro bastante instigante. Enquanto íamos discutindo o texto, as participantes mostravam situações cotidianas da sua prática relacionando-as às especificidades da EJA apresentadas pelo texto. Isso demonstrou que a EJA em Diogo de Vasconcelos considera muitas das especificidades da EJA e, quando isso ainda não acontece, as educadoras demonstram um senso crítico e a necessidade de contemplá-las.

### **Encontros de sistematização final da pesquisa**

#### **16º Encontro - 05 de julho de 2019**

Esse foi o primeiro encontro, de uma série de três, que visou a fazer uma sistematização do processo formativo. Conforme já anunciado anteriormente, baseei-me em Jara (2012) para organizar tal sistematização.

Antes de iniciar o 16º encontro, a sala foi organizada com uma exposição de todo o material produzido durante os encontros (revista de narrativa dos alunos e educadoras,

---

<sup>23</sup> SOARES, L.J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. Arquivos analíticos de Políticas Educativas. As especificidades nas propostas de Educação de Jovens e Adultos. v.22, n.66, junho de 2014.

retalhos da colcha, fotos de atividades, textos de autoria das participantes da pesquisa, questionário de perfil e a transcrição de encontros).

Acolhemos a educadora Regiane, que estava substituindo a educadora Mauriliane, em sua licença-maternidade e a situamos quanto ao objetivo da pesquisa e à dinâmica dos encontros.

Informei a elas que faríamos um momento de sistematização e fomos apurando o que significava sistematizar. Conversamos sobre as questões: O que é sistematizar? Para que sistematizar? Para quem sistematizar? Que sistematizações temos feito no decorrer da pesquisa? Após essa exploração inicial, o encontro foi conduzido a partir das seguintes etapas:

### **1º Momento: Resgate**

Nesse primeiro momento, intitulado de “resgate”, objetivou recuperar o processo vivido. De acordo com Jara (2012), esse é “um exercício fundamentalmente descritivo e narrativo. Trata-se de realizar uma exposição da trajetória seguida pela experiência, que nos permita objetivá-la, olhando ‘de longe’, seus distintos elementos” (p. 201).

Sendo assim, entreguei a cada educadora um roteiro para rememorar os temas e as atividades de cada encontro, bem como o que produzimos; 2) Pedi que lessem todas as anotações do caderno que produziram ao longo da pesquisa; 3) Pedi que dessem uma outra olhada na revista que produzimos com as nossas “histórias de vida” e as dos estudantes; 4) Pedi que cada uma pegasse os seus quadros da colcha, lesse e apreciasse o que produziu. 5) A seguir, que dessem uma lida no texto que produziram para a revista.

Após esse momento de apreciação e retomada geral dos instrumentos produzidos, partimos para fazer a sistematização. Vale salientar que quando eu li para elas o roteiro de todos os encontros, com as atividades desenvolvidas em cada um deles, elas ficaram surpreendidas com a quantidade de coisa que trabalhamos. Foi um processo interessante de rememoração. E, à medida que eu ia passando pelos encontros, elas faziam um ou outro comentário de aprovação e satisfação por determinada atividade.

### **2º Momento: Discutir com o grupo o que vamos “relembrar para guardar”**

Buscando possibilitar uma interpretação crítica do processo, esse momento foi planejado a partir da possibilidade de se

vincular as particularidades e o conjunto, os aspectos similares e os diferentes; [...] interrelacionar os componentes pessoais com aqueles que são coletivos, ver as interrelações entre os sujeitos (suas intenções, ações, pensamentos e sentimentos) e começar a nos perguntar pelas causas do

que aconteceu ou ir descobrindo o sentido de fundo que marcou a experiência (JARA, 2012, p. 210)

Algumas questões direcionaram esse segundo momento. Foram elas: 1) Que experiência se quer lembrar/guardar/sistematizar? 2) Por que é importante lembrar-la/ guardá-la/sistematizá-la? 3) Breve resumo da experiência (onde e quando se realizou, quem participou, o que se pretendia) 4) Que aspecto(s) central(is) da experiência nos interessa sistematizar? Por quê? 5) Que fontes de informação vamos utilizar? (retomar os registros apresentados no início do encontro).

### **3º Momento: Os pontos de chegada**

Nesse terceiro momento, objetivei possibilitar às educadoras uma reflexão do processo e do significado do que aconteceu. Assim,

já não se trata só de ver ‘o que fizemos’ ou ‘como o fizemos’, mas de refletir em torno do por que foi feito assim; o que de mais importante colhemos do que foi realizado’, ‘em que sentido esta experiência nos marcou profundamente e por que’, qual a transformação fundamental gerada por esse processo’, etc (JARA, 2012, p. 210).

Partindo dessas orientações, formulei as seguintes questões para nortear o nosso processo reflexivo:

1)-O que me levou a participar desse grupo de trocas/pesquisa? 2)-O que mais mexeu comigo? Por quê? 3)- Com qual discussão mais me envolvi? Por quê? 4)-Que significado/importância teve essa convivência/pesquisa para minha vida pessoal e profissional? 5) Que significado/importância teve a constituição do grupo de trocas/pesquisa para minha vida pessoal e profissional? 6)- O que eu gostaria de ter feito/discutido nos encontros e que não foi possível? 7) Que aspectos poderiam ter sido melhores no desenvolvimento do grupo de trocas/pesquisa? 8) Se eu pudesse participar de uma pesquisa novamente, parecida com essa, que sugestões eu daria para o(a) pesquisador(a)? 9) O que levo para minha formação como educadora de jovens e adultos? O que mais aprendi?

Essas questões foram trazidas porque, segundo Jara (2012), sistematizar “não se trata unicamente de reconstruir e ordenar o que aconteceu. Nossa proposta exige que busquemos compreender e interpretar as razões e sentidos de fundo para que esses processos se deem dessa maneira” (p. 104).

Como o tempo não foi suficiente, elas levaram as questões para serem respondidas em casa para posterior discussão no encontro seguinte. Nesse encontro, eu só adiantei a

questão de temáticas de interesse para sistematização, para que pudesse preparar o encontro seguinte. Das questões discutidas nesse encontro, destaco algumas falas:

Gente, então, diante de tudo o que nós vimos aí, que nós relembramos, pra vocês, qual foi o tema, ou quais foram os temas, as discussões que vocês gostariam de retomar e sistematizar? O que vocês gostariam de relembrar e sistematizar melhor? Pensem em tudo o que foi feito. Tem alguma coisa, em especial, que vocês gostariam de retomar, algo que mais marcou? (PESQUISADORA ANGELITA).

Eu acho que marcou bastante e eu até li em casa de novo, foi sobre estes projetos de EJA (EDUCADORA FÁTIMA).

Deste último texto, sobre as especificidades? (PESQUISADORA ANGELITA).

Isso mesmo. Nossa, eu li tudo de novo, até cochilar. A gente aprendeu muitas coisas através daqueles projetos (EDUCADORA FÁTIMA).

A Fátima está falando aqui então que talvez, um eixo de sistematização possa ser “As especificidades na EJA” (PESQUISADORA ANGELITA)

Eu acho, não sei se vocês concordam (EDUCADORA FÁTIMA).

Ah, tá! Eu acho interessante (EDUCADORA PAULA).

No dia em que a gente estava discutindo este texto, a Paula até falou que parecia que aquele texto estava sistematizando todo o estudo que nós fizemos ao longo da pesquisa. Não foi? (PESQUISADORA ANGELITA).

Foi mesmo (EDUCADORA PAULA).

E realmente é um texto que traz vários aspectos que nós discutimos no decorrer de toda a pesquisa (PESQUISADORA ANGELITA).

Foi (TODAS).

Então, eu concordo que seja um eixo importante pra gente sistematizar (PESQUISADORA ANGELITA).

Aquela discussão sobre a memória também foi muito boa (EDUCADORA FATINHA).

Este trabalho que você trouxe sobre a memória, eu achei superinteressante. Eu li um outro texto sobre a memória, para os alunos. Era uma entrevista de um médico, um neurocientista, acho que é isso. Os alunos achamos muito interessante. Discutiram, falaram muito. Pensei até em fazer uma sequência didática parecida com aquela oficina da memória

que você passou pra gente. Os alunos vão se interessar bastante, porque eles gostaram de discutir o assunto (EDUCADORA PAULA).

Agora, o tempo todo a gente tá trabalhando isso. Quando buscamos a história de cada um, já estávamos trabalhando a memória (EDUCADORA FÁTIMA).

Sim, eles estavam buscando a memória de longo prazo, o que pra eles está muito fresquinho na cabeça, embora tenha muitos anos. De acordo com o que nós discutimos, a memória de trabalho é a memória mais recente e essa é que é a mais comprometida. É o que acontece no dia a dia. Nós temos um tempinho ainda e eu gostaria que agora vocês respondessem a estas questões que eu vou entregar. Vocês pegam uma folha de cadernos, respondem às questões, eu as levarei pra casa pra analisar e depois as devolvo pra que possam colar no caderno. Ok? (PESQUISADORA ANGELITA).

[...]

Fiquei muito satisfeita com esse encontro. As educadoras, assim como eu, ficaram surpreendidas e, ao mesmo tempo, confortáveis em perceber o caminhar do grupo ao longo do tempo. Quantas temáticas interessantes discutimos, quantas atividades fizemos, quanto conhecimento adquirimos e compartilhamos! A Fátima se emocionou ao reler o seu texto para a revista. A emoção nos perpassou.

Conforme as falas anunciam, as educadoras decidiram, naquele momento, que gostariam de lembrar e discutir novamente sobre as Especificidades na EJA e Aprendizagem de idosos. Demonstraram, também, grande interesse pelos encontros de narrativas (auto)biográficas. Eu, enquanto pesquisadora e componente do grupo, além do interesse pelas temáticas destacadas, também me instigou o encontro e todas as reflexões feitas ao longo da pesquisa que direcionaram a pensar nos Encontros e Desencontros na EJA.

### **17º Encontro - 19 de julho de 2019**

Esse segundo encontro de Sistematização procurou refletir as questões norteadoras, propostas no encontro anterior e discutir os eixos de sistematização definidos com o grupo, que foram as Especificidades da EJA e a Aprendizagem de idosos. Tivemos a presença da educadora Mauriliane que, mesmo de licença e com o bebê recém-nascido, foi participar conosco. Que alegria perceber o quanto esse grupo significou na vida dessa educadora, a ponto de ela participar espontaneamente desse nosso encontro.

[...] Seja bem-vinda, Mauriliane; bom saber que mesmo de licença maternidade você se interessou em participar do encontro conosco. Nós sentimos muito a sua falta (PESQUISADORA ANGELITA).

Eu queria vir mas eu não estava aguentando nada. Eu já estava querendo voltar há muito tempo (EDUCADORA MAURILIANE).

Eu falei com ela que todo mundo estava sentindo a falta dela (EDUCADORA FÁTIMA).

Sim, estávamos sentindo muita falta mesmo, você é muito importante para o grupo (PESQUISADORA ANGELITA).

Obrigada! (EDUCADORA MAURILIANE)

E iniciamos a discussão das questões. Seguem algumas falas sobre cada uma delas.

### 1)- O que me levou a participar deste grupo de trocas/pesquisa?

Eu perguntei pra Wagner: esses encontros são sobre o quê? Aí, dona Fátima falou assim: “É sobre uma pesquisa, pra você que está trabalhando na EJA vai ser muito bom, porque Angelita é muito boa e você vai aprender muito” (risos) Aí eu falei: então tá bom, eu vou sim (EDUCADORA MAURILIANE).

Eu coloquei aqui que eu participei pelo convite da pesquisadora e pelo meu interesse de mudar minha prática em sala de aula (EDUCADORA FÁTIMA).

É, da gente adquirir mais conhecimentos (EDUCADORA MAURILIANE).

Pra adquirir mais conhecimento sobre a EJA, porque a gente trabalhava sem conhecimento voltado pra EJA (Educadora Fátima).

Com este encontro nós aprendemos muito (EDUCADORA MAURILIANE).

Hoje nós conseguimos fazer um trabalho juntas, de maneira organizada. Eu, Mauriliane e Patrícia, tudo o que a gente vai fazer na EJA a gente encontra na casa de uma de nós e combina como vai fazer. A gente se comunica muito agora também pelo telefone (EDUCADORA FÁTIMA).

Isso é importante, porque dá pra perceber então que o grupo que nós criamos aqui não está junto somente aqui, foi pra outros espaços, e, juntas, vocês planejam, pensam a EJA, a prática de vocês (PESQUISADORA ANGELITA).

Agora nós planejamos provas e fazemos o planejamento mensal juntas. Isso foi ótimo! (EDUCADORA FÁTIMA).

Eu vim pela necessidade de aprimoramento e busca por mais conhecimentos e troca de experiências (EDUCADORA FATINHA).

## 2)-O que mais mexeu comigo nesta pesquisa?

Coloquei que tudo mexeu comigo, Angelita. Estou falando bem sério; tudo foi muito importante, tudo mexeu com a gente, mas o que mais mexeu comigo foi quando nós estudamos sobre a história de Paulo Freire. A história dele trouxe muito conhecimento pra gente, sobre como trabalhar com a EJA, a alfabetização dele com poucos dias e que a gente não precisa alfabetizar somente dentro da sala de aula, você pode ir pra fora da sala, ir pro quintal. O giz dele foi um graveto, que ele escrevia no chão. Eu achei isso muito importante. E eu falei com as meninas, pra gente começar a fazer este tipo de trabalho com os alunos. Ai invés de ficar jogando muita matéria pra eles estudarem, vão sair com eles da sala. Por exemplo, a gente pode estudar na horta, estudar muita coisa na horta. Vamos ver a couve e escrever a palavra couve. O alface, o repolho, aí, depois chega na sala, registra no quadro, faz um cartaz, coloca na sala pra eles verem aquilo todos os dias. Pra quem já sabe ler, pode, com aquelas palavras, formar frases, separar sílabas, singular, plural. Através daquelas palavras, aqueles que já sabem mais podem produzir textos, então, vamos trabalhando dentro da realidade deles. Isso é muito importante (EDUCADORA FÁTIMA).

É isso, Fátima, é a partir de palavras geradoras, que têm sentido e significado para os alunos (PESQUISADORA ANGELITA).

Palavras que tenham significado pra eles; eu achei isso muito importante. Além do Paulo Freire, o que mexeu demais comigo também foi quando nós estudamos sobre as especificidades. Porque a gente sempre ia em cursos com João ou com a Fernanda e eles falavam tanto das especificidades da EJA, aí eu chegava em casa e ficava matutando: gente, como que será isso? Eu ficava doida pra saber o que era e agora eu estou entendendo, compreendendo mais o que significa esta palavra. Tipo assim, a gente precisava até aprender mais sobre ela, mas deu um fechamento melhor, melhorou nosso entendimento. E hoje, Wagner<sup>24</sup> nos deu uma folha com algumas perguntas pra gente responder e lá perguntava qual o método que a gente utilizava com os nossos alunos. E eu respondi que de agora pra frente, o método que a gente pra usar é o método Paulo Freire. Esse estudo foi muito importante (EDUCADORA FÁTIMA).

[...]

---

<sup>24</sup> Wagner é o pedagogo responsável pela EJA no município de Diogo de Vasconcelos.

Porque, como eu falei estas outras questões também mexeram muito comigo. Aquela história da vida de cada uma de nós foi demais! Aquilo ali eu lembro que a gente ouviu o relato de cada um, gente, dava vontade de chorar mesmo (EDUCADORA FÁTIMA).

Realmente foi uma atividade envolvida de muita emoção (PESQUISADORA ANGELITA).

É verdade! (EDUCADORA MAURILIANE).

Quando aluno falava assim, que quando não conseguia ler uma palavra ou uma letra, a educadora vinha com uma tábua e batia, outra hora colocava de joelhos em cima de areia. Nossa, meu Jesus, como é que pode! (EDUCADORA FÁTIMA).

Foi muito interessante mesmo, porque primeiro nós fomos lembrando da nossa história de vida e relatando para as colegas, o que foi muito emocionante. E depois vocês ouviram os alunos, e muitas coisas que vocês falaram que vivenciaram, se aproximava muito daquilo que os alunos também viveram. Então, isso é importante, porque aproxima a vivência do aluno da vivência do professor. Muitas das dificuldades que eles vivenciaram, vocês também vivenciaram (PESQUISADORA ANGELITA).

Era mesmo, a gente tinha vergonha e medo de pedir ao professor pra ir ao banheiro e eu acabei fazendo xixi na roupa, na escola. Nossa, e pra ir embora pra casa? Eu na frente, os meninos atrás de mim, andando, porque não tinha carro. Eu, toda mijada (risos) (EDUCADORA FÁTIMA).

Angelita, eu coloquei assim, que no início eu tive muita dificuldade, porque eu perdi dois encontros, aí eu fiquei meio perdida, mas quando a gente começou a estudar a Pedagogia de Paulo Freire, que fala da autonomia, da libertação, pro aluno ter conhecimento dos seus direitos, aquilo ali me envolveu muito. Eu gostei muito. Lembro-me daquele dia que a Mauriliane falou da mulher, aluna dela que estava passando mal e veio a pé pra Diogo consultar, porque ela não sabia dos direitos dela de ter um carro pra buscá-la e levá-la. Isso eu achei muito interessante, a Pedagogia do Paulo Freire, que é uma pedagogia libertadora (EDUCADORA FATINHA).

A gente precisa trabalhar cidadania (EDUCADORA MAURILIANE).

Eu coloquei que o mais mexeu comigo foi estudar sobre Paulo Freire também porque eu não conhecia o trabalho dele, só o conhecia pelo nome. Até então eu nem sabia que seria interessante estudar sobre ele. Quando eu comecei a conhecer o trabalho dele, pude ver que contribuiu e está contribuindo muito para a minha prática, por essa conscientização que ele tanto fala. Eu tinha vontade de trabalhar com a EJA nesta direção, de trabalhar com coisas que interessassem a eles, que os ouvisse mais,



sabe, e quando eu vi a história e a proposta de Paulo Freire deu pra ver que dava pra trabalhar isso, foi uma conscientização pra mim, enquanto profissional. Gostei tanto, que eu podia ter estudado antes. Eu já tive tantas oportunidades, livros sobre ele na minha frente e eu nunca li (EDUCADORA PAULA).

Quando eu fiz faculdade eu li um livro de Paulo Freire mas a gente não pôs em prática. Eu li pra apresentar um trabalho lá em Ouro Preto. Mas agora a gente aprendeu mesmo (EDUCADORA FÁTIMA).

Eu nunca tinha lido mesmo (EDUCADORA PAULA).

Eu coloquei assim, que o que mais mexeu comigo foi a história de Paulo Freire que alfabetizou vários alunos em poucas horas. Isso aí eu fiquei impressionada (risos). Quem me dera conseguir fazer 10% disso, porque o sonho dos alunos é escrever pra ser independente, pra não precisar de ninguém para ler nada pra eles (EDUCADORA MAURILIANE).

### **3)- Com qual discussão mais me envolvi? Por quê?**

Além do que vocês já falaram, gostariam de acrescentar alguma coisa? (PESQUISADORA ANGELITA)

Eu coloquei que me envolvi mais quando a gente discutiu sobre o tempo de aprender de adultos e idosos. Quando a gente estudou sobre a memória de trabalho que é afetada, eu comecei a entender o motivo que eles não guardam os conteúdos que a gente ensina e por isso eles precisam de mais tempo pra aprender. Eu coloquei sobre isso, sobre o tempo de aprender dos adultos e idosos, que eles precisam de mais tempo pra aprender (EDUCADORA PAULA).

[...]

### **4)- Que significado/importância teve a convivência na pesquisa para a minha vida pessoal e profissional?**

Eu coloquei que foi muito importante porque, através desta pesquisa, eu tenho hoje um maior número de alunos frequentes, pois a pesquisadora teve uma brilhante ideia da gente convidar os alunos a retomarem os estudos, indo de casa em casa. E deu certo! [...] É, da busca ativa, porque partiu de você a ideia de adiar o início das aulas e a gente convidar os alunos. E eu acho que isso foi muito importante, porque hoje o número de alunos aumentou muito. Eles estavam até querendo fechar a EJA lá do Emboque se continuasse o mesmo número de alunos (EDUCADORA MAURILIANE).

Eu coloquei que essa pesquisa foi muito significativa pra mim, tanto na minha vida pessoal quanto profissional, porque hoje eu me sinto segura no que ensino e no que falo e relato, tanto na vida em sociedade quanto na minha prática pedagógica em sala de aula (EDUCADORA FÁTIMA).

A minha foi parecida com a de Fátima. Eu falei sobre a segurança, porque a gente já trabalhava mais ou menos nesta linha mas tinha que seguir uma proposta e a gente não ficava segura. Hoje a gente está mais segura pra continuar a nossa prática (EDUCADORA PAULA).

Porque, Angelita, umas duas vezes vieram umas meninas de Ouro Preto fazer uma pesquisa e foram na Escola de Boa Vista duas vezes. Eu consegui responder elas, mas, assim, meio insegura. Ela até queria gravar, mas eu falei pra ela só escrever, porque eu não estava bem segura com o que eu estava falando. Elas vieram e pediram pra fazer a pesquisa comigo e com Patrícia. Então, manda vir, só que eu achei que eu não tinha segurança. Elas ficaram de mandar o relato pra mim mas não mandaram não (EDUCADORA FÁTIMA).

Participar desta pesquisa foi um momento de muita aprendizagem porque, com certeza me proporcionou uma reflexão importante sobre a minha vida prática e metodologia do trabalho. Eu também achei que me envolvi bastante, senti mais segurança na pedagogia de Paulo Freire (EDUCADORA FATINHA).

**5)- Que significado /importância teve a constituição do grupo de trocas/ pesquisa para a minha vida pessoal e profissional?**

É o que nós falamos, né! Foi muito importante porque hoje nós temos uma interação maior (EDUCADORA FÁTIMA).

Com este grupo a gente ficou mais unidas (EDUCADORA PATRÍCIA).

E a troca de experiência foi muito boa (EDUCADORA PAULA).

É, nós estamos sempre trocando. Hoje, nós nos tornamos uma equipe de trabalho. Vamos supor, se a gente vai fazer um plano, nós nos reunimos pra fazer. Nós quatro. Só a Fatinha que está lá longe que nem sempre participa (EDUCADORA FÁTIMA).

Não, eu tô longe mas eu tô perto, vocês não se esqueçam de mim não, viu! (EDUCADORA FATINHA).

Mas você me liga, né! Então, ela acaba ficando junto com a gente também. E nós também aprendemos muita coisa com aquela menina de Acaiaca (EDUCADORA FÁTIMA).

Eu acho que o tempo foi curto, Angelita. Se tivesse mais encontros a gente ia melhorar mais ainda o nosso conhecimento (EDUCADORA FATINHA).

Essa troca que a gente está fazendo é muito boa. Às vezes a gente quer fazer uma coisa, mas a ideia não é legal, aí a gente conversa e melhora a ideia (EDUCADORA MAURILIANE).

Um dos objetivos da minha pesquisa era esse. Tem uma literatura que fala da importância da constituição do grupo, dos educadores na escola se unirem pra discutir, pra estudar, pra construir juntos. E eu ficava pensando assim: em Diogo, é uma educadora da EJA em cada escola. As escolas não são perto. Além da educadora na escola só tem a cantineira de funcionária. Então, um dos meus objetivos era proporcionar, a partir destes encontros, que vocês se constituíssem enquanto um grupo que se apoia, uma apoiando a outra (PESQUISADORA ANGELITA).

Sim, a gente se fortalece (EDUCADORA PAULA).

Sim, e fico feliz em ouvir isso de vocês, porque assim, esse objetivo se cumpriu (PESQUISADORA ANGELITA).

Se você tinha esse objetivo, ele foi conseguido (EDUCADORA PAULA).

[...]

Se falar assim, só pra vir reunir, eu não venho não. Mas, se tem uma coisa que vai ser importante a gente vem, eu me sinto no dever de vir. Porque pra mim é muito difícil de vir, eu moro muito longe. E como eu comecei a participar da pesquisa, eu comecei a gostar e quis continuar (EDUCADORA PAULA).

Eu coloquei assim, que teve uma importância porque houve respeito, laços afetivos criados e os exemplos que cada um pôde compartilhar. A gente se envolveu bastante neste grupo de pesquisa (EDUCADORA FATINHA).

A gente vai permanecer juntas, mesmo sem os encontros aqui, mas nós vamos continuar juntas (EDUCADORA PATRÍCIA).

Isso é importante demais, que mesmo a pesquisa terminando, que vocês continuem. Por que senão, se a pesquisa acabar e acabar a união de vocês também, não vai ser legal. Que vocês permaneçam unidas, trocando ideias, experiências (PESQUISADORA ANGELITA).

Eu até perguntei Vagner se tinha problema de nós sempre fazermos os trabalhos juntas e ele disse que não tinha problema (EDUCADORA FÁTIMA).

O primeiro planejamento que nós fizemos juntas, ele colocou lá que gostou muito. Vocês lembram? (EDUCADORA MAURILIANE).

Nós já encontramos na casa da cunhada de Mauriliane, na secretaria, eu venho lá de Boa Vista pra gente encontrar aqui (EDUCADORA FÁTIMA).

## 6)- O que eu gostaria de ter feito ou discutido nos encontros e que não foi possível?

Eu vou ler a minha. Gostaria de ter discutido mais sobre a prática pedagógica em sala de aula, mas os encontros foram muito proveitosos. Assim, se a gente tivesse mais tempo a gente ia poder ter feito isso mais (EDUCADORA FATINHA).

Angelita, é uma coisa até engraçada. Eu estava respondendo a esta questão ontem e eu estava encontrando dificuldade. Aí eu perguntei Lívia (*Lívia é a filha de 5 anos, que participou de alguns encontros*) e ela me falou: “ tinha que ter mais tempo, tinha que ser uma coisa mais longa, mãe” (risos) (EDUCADORA MAURILIANE).

Gente, que gracinha! (risos) (EDUCADORA PAULA).

A gente acha que um ano é muito, mas passa muito rápido e a gente vai vendo quanta coisa que poderia ter sido discutido, poderia ter sido mais aprofundado mas o tempo não é suficiente (PESQUISADORA ANGELITA).

É a mesma coisa que acontece em sala de aula, a gente quer trabalhar tanta coisa mas não dá tempo (EDUCADORA PAULA).

No meu ponto de vista, enquanto educadora da EJA, tudo o que foi discutido foi de grande valia, foi muito importante. Mas o que eu gostaria de ter aprofundado mais foi sobre o currículo voltado só pra EJA (EDUCADORA FATINHA).

Sim, isso! Essa foi uma das questões que vocês colocaram no início da pesquisa (PESQUISADORA ANGELITA).

A gente até pensou que a gente fizesse esse currículo juntas aqui, com você (EDUCADORA FÁTIMA).

Na verdade, acho que até já comentei isso aqui com vocês. Por que é que a gente não começou a formular esse currículo aqui? Essa era uma demanda de vocês, lá no início da pesquisa, há um ano. Só que nós, do programa UFOP com a ESCOLA, do qual Diogo e Acaiaca participam, junto com Mariana, Ouro Preto e Itabirito, nós estamos fazendo um movimento coletivo para construção dos currículos de EJA nestes municípios. Aquele questionário que o Wagner passou pra vocês responderem já faz parte

dessa construção. Já tivemos palestra na UFOP sobre a BNCC com a educadora Alexandra, inclusive vocês participaram; e agora no segundo semestre vocês serão chamadas, no dia 14 de setembro, para uma formação sobre o currículo. Então, fiquem de olho, pra vocês participarem. Então, como eu vi que os municípios tinham esta demanda e houve a parceria da UFOP pra isso, eu achei melhor utilizar o nosso tempo da pesquisa pra outras coisas (PESQUISADORA ANGELITA).

Sim, já que isso vai ser feito lá, foi melhor assim mesmo (EDUCADORA PAULA).

Sim! Mas, quando a gente discutiu o texto aqui, sobre as especificidades na EJA, quando fala de proposta pedagógica, várias dicas são dadas. Fala de contemplar a educação popular, tem que contemplar a flexibilidade de tempos e espaços, que precisa ter uma didática diferenciada, que a avaliação seja diferenciada, lembram? Não foi isso que nós lemos? Falava da importância do acolhimento dos educandos, que se tenha atividades curriculares extraclasse, nós até falamos a importância dos alunos conhecerem outros ambientes; falamos também que a proposta deve levar em conta outras esferas da vida adulta porque a escola não é a centralidade da vida dele. Que se discuta sobre o mundo do trabalho, sobre tudo o que faz parte do mundo deles. Então quando a gente discutiu este texto aqui, nós acabamos discutindo um pouco sobre proposta pedagógica. E, na época eu alertei vocês e vou alertá-las de novo: quando vocês forem começar a escrever a proposta curricular da EJA aqui, não se esqueçam de pensar nestas questões, nesses elementos que são importantes, que precisam ser contemplados na proposta curricular de vocês. (pausa) Mais o que que vocês colocaram na questão 6? Mais alguma coisa? (PESQUISADORA ANGELITA).

Eu coloquei sobre os direitos da EJA, garantidos por lei e as especificidades da EJA. Porque muitas vezes, têm muitos direitos que os alunos da EJA têm e não chegam até eles. Por exemplo, igual no regular, todo ano tem uma viagem, na EJA isso não chega. Chegou agora, esse passeio de maria fumaça. Os alunos do regular vão a museus, a cinemas, tem tantas outras viagens aí. Por que as crianças têm e eles não? (EDUCADORA MAURILIANE).

[...]

Isso mesmo, se a gente não defender e lutar, passa despercebido (EDUCADORA PAULA).

Mas pra gente defender a gente precisa ter conhecimento, tem que estudar (EDUCADORA FATINHA).

### 7)-Que aspectos poderiam ter sido melhor no grupo de trocas/pesquisa?

Eu coloquei que tudo foi muito bom. O que eu achei foi que o tempo foi restrito. Essa pesquisa poderia durar pelo menos mais um ano. Foi muito conhecimento que a gente adquiriu, então, podia ser mais tempo. Igual, por exemplo, cada dia o encontro durava duas horas. Se tivesse jeito de ser umas três horas cada encontro (EDUCADORA FÁTIMA).

Pra essa pesquisa ser mais aproveitada tinha que ser o dia inteiro. Porque duas horas passam muito rápido. E a gente nunca consegue chegar no horário certo, sempre tem uma ou outra que atrasa, então isso é ruim. Então, se fosse o dia inteiro aí, sim, a gente aproveitaria mais. Eu coloquei que eu aprendi muito com esse grupo; para mim foi de grande importância. Na minha opinião, não notei onde poderia melhorar, pois todos os encontros me ajudaram muito na minha vida pessoal e profissional (EDUCADORA MAURILIANE).

Eu vou ler a minha resposta. Eu não consegui ver em que aspecto poderia ser discutido com maior ênfase. Porque todas as trocas de experiência foram importantes. O que acho é que o tempo foi muito pouco, poderia ser mais um ano para a gente se desenvolver melhor (EDUCADORA FÁTIMA).

Pra todo mundo, foi a questão do tempo, né! (EDUCADORA MAURILIANE).

Ah, se eu pudesse ficar mais um ano com vocês, eu ficaria com muita alegria (PESQUISADORA ANGELITA).

Porque quanto mais tempo, é melhor, a gente vai adquirindo mais conhecimento (EDUCADORA FÁTIMA).

Acho que faltou um momento para a construção de materiais didáticos. Isso seria muito bom se a gente pudesse construir aqui, no grupo (EDUCADORA FATINHA).

Sim, é uma outra proposta pra vocês continuarem aí, na construção coletiva de materiais didáticos. Por que a construção de materiais didáticos é algo muito demorado, o que seria tema de uma pesquisa. Há potencial para uma pesquisa trabalhar somente com isso. E, antes de construir um material, eu penso que deva ser construída a proposta pedagógica, porque o material tem que estar fundamentado na proposta pedagógica da EJA. Então, assim, depois que formularem esta proposta, é algo que vocês podem começar a pensar em um material específico pra EJA. A gente sabe que essa é uma necessidade (PESQUISADORA ANGELITA).

Eu também ia falar isso, que além do currículo, a gente podia criar este material (EDUCADORA FÁTIMA).

Inclusive, vocês viam lá, naqueles três projetos que nós analisamos, o Paranoá, o Zé Peão e o PROEF<sup>25</sup>, eles usam material didático próprio (PESQUISADORA ANGELITA).

Construído por eles (EDUCADORA FÁTIMA).

E isso é importante demais e é algo que o município tem condições de fazer. Vocês têm condições de fazer. Terminando de construir a proposta pedagógica no final deste ano, no ano que vem, já comecem a pensar nisso. Com a ajuda da coordenação de vocês, comecem a construir este material (PESQUISADORA ANGELITA).

Ô Angelita (risos), essa construção do material didático podia ser com você (EDUCADORA FATINHA).

Eu coloquei, que deveria ser com ela (EDUCADORA FÁTIMA).

A gente precisava construir um currículo junto com a pesquisadora. (risos) (EDUCADORA MAURILIANE).

**8)- Se eu pudesse participar de uma pesquisa novamente, parecida com esta, que sugestões eu daria para o pesquisador?**

Eu não formulei esta resposta não, mas seria interessante isso que nós citamos aqui, da construção de uma proposta pedagógica e de materiais didáticos (EDUCADORA PAULA).

Eu falei assim, que eu gostaria de participar de uma pesquisa com formulação de proposta pedagógica junto com a pesquisadora e fazer construção de material didático (EDUCADORA FÁTIMA).

Eu coloquei assim: sugeriria que depois de concluída a pesquisa tivesse um momento de retorno, sobre as conclusões que a pesquisa possibilitou (EDUCADORA FATINHA).

**9)- O que eu levo pra minha formação de educadora de jovens e adultos?**

Estou levando a certeza de que é possível quando temos uma meta, um objetivo. Aprendi que trabalhar com jovens e adultos é um desafio muito grande, mas é muito gratificante. Aprendemos com eles também, todos os dias. Eles têm sonhos e cabe a nós, apoiá-los, para que possam se tornar cidadãos críticos e construtivos (EDUCADORA FATINHA).

---

<sup>25</sup> Esses três projetos de EJA foram apresentados e analisados no texto que havíamos lido e discutido em encontro anterior: SOARES, L.J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. Arquivos analíticos de Políticas Educativas. As especificidades nas propostas de Educação de Jovens e Adultos. v.22, n.66, junho de 2014.

A minha está um pouco parecida com a de Fatinha, mas é mais inferior (risos). O que mais aprendi foi a tratá-los com mais carinho, ser mais atenciosa com eles e sempre encorajando-os a realizar o seu sonho, que é ser alfabetizados (EDUCADORA MAURILIANE).

Eu coloquei assim: levo muito conhecimento prático, positivo, para trabalhar em sala de aula com os alunos da EJA e o que eu mais aprendi foi sobre o método de Paulo Freire e hoje procuro exercitá-lo em minha prática pedagógica (EDUCADORA FÁTIMA).

A gente ganhou mais segurança (EDUCADORA PAULA).

Eu achei tudo muito interessante, como por exemplo, aquele encontro que você fez sobre os idosos, sobre os jogos que podemos fazer com eles. Isso foi muito importante, porque eles não gostavam muito de jogos e aí, como começamos a trabalhar mais com isso, eles despertaram. Com isso, pra mim, a minha prática está sendo mais positiva em sala de aula. E também do método Paulo Freire (EDUCADORA PATRÍCIA).

Isso nos ajudou a trabalharmos mais seguras. Agora a gente tem segurança de que está trabalhando da maneira correta porque antes a gente trabalhava e ficava: será que está certo assim? Por que os alunos não aprendem? Né, dá uma sensação de que não é dessa maneira que trabalha, porque o rendimento é mais lento. Eu falo sempre com dona Fátima: Dona Fátima, o que é que eu vou fazer, tá chegando a época da prova e meus alunos não sabem o conteúdo da prova ainda. E ela fica: não, calma, é assim mesmo. E agora, com o conhecimento que a gente tem sobre o Paulo Freire, a gente ensina desta maneira, mas a gente sabe que o tempo deles não é o mesmo tempo de uma criança, do regular (EDUCADORA MAURILIANE).

Ao finalizarmos a discussão das questões, passamos a conversar sobre os dois temas que as educadoras quiseram retomar, para sistematizar.

[...] Sobre as especificidades na EJA, o que nós discutimos? Pra iniciarmos a conversa, o que é especificidade? O que significa esta palavra? (PESQUISADORA ANGELITA).

É o que é “próprio”, “voltado”, “para” (EDUCADORA PAULA).

Isso aí, é o que é próprio da EJA, voltado pra EJA, o que é bem específico. O próprio nome já diz, não é? E aí, através dos 3 projetos de EJA, que foram analisados, os pesquisadores chegaram a algumas especificidades, que foram 6. Vamos lembrar quais foram elas? A primeira delas é o legado da educação popular (pausa). O que é que vocês lembram disso? ((PESQUISADORA ANGELITA).



É uma educação voltada para o povo, que aproveita o conhecimento das pessoas, que leva em consideração o conhecimento das pessoas, da comunidade, do meio onde as pessoas estão inseridas (EDUCADORA PAULA).

Isso, valoriza o saber popular, valoriza o sujeito no seu meio, na sua cultura. E nós vimos que isso tem tudo a ver com o que vocês fazem aqui, com seus alunos. Não foi? (PESQUISADORA ANGELITA)

Isso! É um trabalho com a realidade dos alunos (EDUCADORA FÁTIMA).

Visando a transformação deste sujeito (PESQUISADORA ANGELITA).

Porque, na verdade, eles vão pra sala de aula pra aprender, pra conhecer os códigos. Porque conhecimento de vida, experiência, Jesus! Eles têm demais! Eles têm muito mais do que os educadores. O aluno da EJA, às vezes, vai pra sala de aula, por exemplo, as mulheres sabem fazer um bolo delicioso, mas se você der uma receita pra elas, elas não conseguem ler nem fazer o bolo. Elas fazem mentalmente, não é! Então, eles vão pra escola pra aprender isso (EDUCADORA MAURILIANE).

Sim, os alunos já possuem saberes que os movem, eles vivem com estes saberes que possuem. Então, valorizar o saber popular, valorizar a realidade dos estudantes e nos empenhar para que esta realidade se transforme para melhor, no sentido da garantia de direitos (PESQUISADORA ANGELITA).

Uma aluna minha até falou que se estivesse estudando na época que estava criando os filhos dela, não teria passado tanta necessidade, tanto aperto por saber dos direitos dela (EDUCADORA MAURILIANE).

É isso aí! Isso é fundamental, né! (pausa) Uma outra especificidade da EJA é a diversidade dos sujeitos. O que nós discutimos anteriormente sobre isso? (PESQUISADORA ANGELITA).

Cada um é de um jeito, tem uma crença, um jeito próprio de viver (EDUCADORA MAURILIANE).

Eles têm a condição de não serem crianças, então, a nossa prática pedagógica não pode ser semelhante àquela que desenvolvemos com crianças (PESQUISADORA ANGELITA).

Eles têm objetivos diferentes (EDUCADORA PATRÍCIA).

Sim, objetivos diferentes, modos de pensar e de viver diferenciados. Todos eles, de alguma forma, foram excluídos da escola em algum momento (PESQUISADORA ANGELITA).

Até hoje, mesmo estando na escola eles são discriminados muitas vezes (EDUCADORA PATRÍCIA).

É verdade, Patrícia! Falamos também dos recursos didáticos. O que falamos sobre isso? O que discutimos a partir do texto que lemos? (PESQUISADORA ANGELITA).

Falava da importância da EJA utilizar um material próprio (EDUCADORA PAULA).

Sim. E o texto discute também sobre os recursos didáticos, fala sobre o uso de espaços variados existentes na escola (PESQUISADORA ANGELITA).

O laboratório de informática, a biblioteca, o pátio (EDUCADORA PAULA).

Tem escola que não tem nada disso (risos) (EDUCADORA MAURILIANE).

Não tem ou, às vezes, tem e a EJA não pode utilizar (PESQUISADORA ANGELITA).

Na minha escola a gente não usa, não. A biblioteca só tem livros infantis, não tem nada lá pra eles. O pátio é muito pequeno, a sala de aula já tem os espaços separados para os alunos do dia. Na parede não tem lugar nem pra pregar um cartaz de aniversariante porque é toda cheia. O Infantil gasta muito, o quarto ano também, aí, não sobra nada pra gente (EDUCADORA MAURILIANE).

Vejam só, não tem nem espaço na parede (PESQUISADORA ANGELITA).

Os meus alunos usam o telecentro. Agora tem internet e nós estamos até utilizando jogos pra alfabetização. Então, os alunos aprenderam a manusear a máquina e jogar. No segundo semestre eu penso em pesquisar um material pra dar um cursinho básico para os alunos já alfabetizados, pois eles têm o desejo de fazer curso de informática. Então, eu vou ver se eu consigo montar uma apostila pra eles fazerem o curso básico (EDUCADORA PAULA).

Na minha escola não tinha nem telefone pra ligar pra casa, se fosse necessário, agora, há pouco tempo é que chegou. Já estava passando da hora (EDUCADORA MAURILIANE).

Então, a gente vai vendo que com relação aos recursos didáticos para a EJA a gente precisa avançar muito, né! (PESQUISADORA ANGELITA).

Lá no Emboque é a escola mais atrasada, lá não tem nada. Não tem computador, não tem internet, só tem telefone, que é recente (EDUCADORA MAURILIANE).

Mas nós temos que chegar na Secretaria de Educação e pedir (EDUCADORA FÁTIMA).

[...]

[...] Aí, vem uma outra especificidade que é a proposta curricular, que nós já falamos hoje aqui, que ela deve contemplar a educação popular, a flexibilidade de tempos e espaços. Por exemplo, quando a Mauriliane falou assim: “se você paga o caderno dos alunos, cada caderno é de um jeito, porque cada um está em um nível, é de um jeito.” E é isso, cada um tem o seu próprio tempo e a EJA, de maneira geral, tem um tempo diferenciado também. Com isso, as atividades também são diferenciadas, a didática é diferenciada. E a gente bate de novo naquela tecla: mesmo sendo alfabetizando como são as crianças, os adultos são totalmente diferentes, então, o material não pode ser o mesmo, a nossa prática não pode ser a mesma. Infantilizar a prática incomoda demais os alunos e com toda razão. Então, a gente precisa usar textos mais voltados pra realidade dos alunos, vamos usar uma receita, uma bula de remédio, uma receita médica. Quando falamos de proposta pedagógica, falamos também sobre o acolhimento dos educandos. O que nós discutimos sobre isso? (PESQUISADORA ANGELITA).

Tratar com amor, com afeto, com carinho (EDUCADORA FÁTIMA).

Se você não acolher bem, eles vão embora (EDUCADORA FATINHA).

Vão embora mesmo (EDUCADORA FÁTIMA).

E se apertar eles também, na escola, eles vão embora. E, se eles sumirem uns dias, uma semana, temos que ir na casa deles, perguntar o porquê deles estarem faltando (EDUCADORA FATINHA).

É isso mesmo, eles têm que sentir que são importantes, que estão fazendo falta (PESQUISADORA ANGELITA).

Eu tinha um aluno que estava muito sumido; quando a quadrilha estava chegando nós fomos lá na casa dele, convidamos pra voltar, aí, ele voltou todo animado, dançou e a mãe dele ficou toda feliz, porque achava que ele não ia voltar mais (EDUCADORA FATINHA).

Tem que ter um olhar diferenciado mesmo (PESQUISADORA ANGELITA).

[...]

Isso é muito importante, viu, gente? O acolhimento (EDUCADORA FÁTIMA).

Olha o que aconteceu recentemente comigo. Eu já estava grávida de uns 8, quase 9 meses e eu fiquei de licença uns dias. Tinha uma senhora que estava faltando muito nas aulas. Um dia, ela chegou e eu disse pra ela: Ô, dona Neuza, a senhora sumiu. Aí ela veio, me abraçou e disse pra mim: Eu também estava sentindo muito a sua falta, Mauriliane (risos) (EDUCADORA MAURILIANE).

E eu acho que da mesma forma que nós somos com eles dentro da sala, nós temos que ser fora, na rua. O carinho que eu tenho com eles é em qualquer lugar e com isso eles se sentem tão bem, que eles falam: “Nossa, Patrícia não muda nada” (EDUCADORA PATRÍCIA).

É aquilo que a gente já falou, eles saíram da escola com uma péssima visão da escola, porque muitas vezes foram maltratados e agora eles precisam construir uma outra visão (EDUCADORA PAULA).

[...]

Nesta semana eu encontrei com uma aluna que nem é minha, é lá do Emboque e eu perguntei: E aí, você gostou do passeio E ela: Ah, adorei! Mesmo não sendo aluno da gente, se a gente sabe que é da EJA a gente já vai, conversa, se aproxima, eles gostam disso (EDUCADORA PATRÍCIA).

Isso é fundamental mesmo. Nós falamos também, ainda dentro da proposta curricular, sobre as atividades culturais extraclasse e aí, vocês até falaram do passeio de maria fumaça (PESQUISADORA ANGELITA).

Foi bom, eles gostaram. Era pra ter feito a visita ao museu, como você sugeriu. Nós não fizemos porque Zezé disse que o carro tinha que voltar depressa. Acabo que o ônibus travou a roda, teve que chamar mecânico pra consertar (EDUCADORA PAULA).

Por isso que eu falo que tinha que ter alguém pra apoiar a gente na EJA. A gente queria tanto levar os alunos ao museu mas o carro que foi, já foi com outro compromisso. Não podia ter deixado o ônibus por conta da gente? Por isso que tem que ter uma pessoa pra puxar pra EJA (EDUCADORA PATRÍCIA).

E a gente tendo conhecimento, a gente tem que cobrar (EDUCADORA PAULA).

E não é uma só não, tem que ser todas (EDUCADORA FÁTIMA).

Eu também penso assim, quando for cobrar alguém, vamos todas juntas, porque até contratar todas as educadoras de novo vai ser difícil. Mas, se for uma só não tem como (EDUCADORA MAURILIANE).

E a gente sabe o que a gente tá falando, né! (EDUCADORA PAULA).

Ao falarmos sobre os recursos didáticos como uma especificidade da EJA, a educadora Fátima nos mostrou um texto feito por uma aluna sua a respeito do passeio que fizeram de Maria Fumaça, mostrando, assim, o movimento que tem feito no sentido de ampliar as possibilidades de estratégias de ensino e aprendizagem para seus/suas alunos/as.

Gente, vamos continuar então. O texto que lemos fala que a proposta pedagógica pra EJA deve contemplar outras esferas da vida adulta, não só a escolar. Por quê? Porque na fase adulta a escola não é a centralidade da vida. É diferente da criança. Pra criança, a escola tem centralidade; adulto não, tem família, tem trabalho, então, a proposta pedagógica deve contemplar tudo isso (PESQUISADORA ANGELITA).

Assim a gente trabalha a realidade, a diversidade deles (EDUCADORA MAURILIANE).

O meu menino está aprendendo a ler agora e ele fica o tempo todo em casa com materiais na mão. Os meus alunos não, eu falo com eles pra levar o caderno para casa pra eles revisarem o que estão aprendendo, mas não adianta nada, porque eles não pegam, eles têm tantas coisas pra fazer em casa que nem dá tempo (EDUCADORA PAULA).

Então, são os afazeres domésticos, a família, é justamente isso. A vida escolar não é a centralidade (PESQUISADORA ANGELITA).

Não é mesmo não, é uma necessidade deles (EDUCADORA PAULA).

[...]

Sim, é um dos aspectos da vida, mas não é o central. E, outra especificidade que o texto traz é a formação de educadores. Todos os projetos analisados trataram da formação (PESQUISADORA ANGELITA).

Da formação continuada, né? (EDUCADORA FÁTIMA).

Da formação continuada. Em cada projeto a formação se dava de uma maneira, seja semanalmente, em momento reservado pra isso, seja como estágio antes de iniciar o trabalho com a turma, enfim, o texto fala da importância desta formação. Para se trabalhar na EJA há necessidade de uma formação específica (PESQUISADORA ANGELITA).

Quando eu cheguei pra trabalhar na EJA eu não tinha formação nenhuma não. O que a gente sabia de EJA era pouquíssimo. O que eu estudei na faculdade foi praticamente nada (EDUCADORA PAULA).

Eu não estudei nada (EDUCADORA FÁTIMA).

[...]

E o bom da formação continuada é que a gente consegue estudar sobre o que está acontecendo na prática, sobre aquilo que a gente tá vivendo. Na faculdade a gente estuda sobre o que ainda vai acontecer. E na formação continuada a gente pode ver coisas do dia a dia (EDUCADORA PAULA).

Sim, é possível discutir os dilemas da prática. Justamente! E, finalmente, o texto trabalha as políticas públicas como uma outra especificidade. E aí a gente reflete sobre a EJA como um direito, não como um favor. É um direito garantido na constituição, quando fala que a educação é um direito de todos e dever do Estado (PESQUISADORA ANGELITA).

[...]

Não é porque você está aqui perto da gente não, mas eu acho que se você estivesse trabalhando aqui em Diogo você estaria puxando muito mais pela EJA. Nos anos que você trabalhou aqui, quanta coisa boa você conseguiu pra EJA! Se você estivesse aqui, estaria reivindicando mais (EDUCADORA PATRÍCIA).

Porque Angelita tem conhecimento da importância da EJA, por isso é que é importante a gente estudar (EDUCADORA PAULA).

Pois é, olha a importância de vocês conhecerem as leis, os direitos da EJA, pra vocês próprias serem agentes de reivindicação, né? Ótimo, então, sobre as especificidades é isso, gente. E a gente pode concluir que a EJA que leva em consideração estas especificidades tem condições de se desenvolver melhor, de ser uma EJA que realmente atenda às necessidades dos estudantes. Então, por isso, a gente precisa buscar trabalhar com estas especificidades. Não é isso? [...] (PESQUISADORA ANGELITA).

Como se pode observar, essa discussão destacou as especificidades da EJA, identificadas no texto estudado (legado da educação popular, proposta pedagógica, material didático, formação de educadores, políticas públicas) e tiveram a facilidade de ir relacionando-as à EJA no município onde trabalham. Destaca-se o olhar crítico sobre a realidade na qual estão inseridas.

Passamos então ao outro tema escolhido por elas, que é a aprendizagem de idosos.

E sobre a aprendizagem de idosos, o que estudamos, o que vocês têm a compartilhar? (PESQUISADORA ANGELITA).

Da importância dos jogos para exercitar a memória (EDUCADORA PAULA).

Por que exercitar a memória, Paula? (A PESQUISADORA ANGELITA).

Porque a memória de trabalho dos idosos fica prejudicada com o passar do tempo (EDUCADORA PAULA).

Sim, e o que é a memória de trabalho? (PESQUISADORA ANGELITA).

É o que é recente, o que a gente fala agora, se não for repetido várias vezes, não se guarda lá na caixinha. A informação chega e sai (EDUCADORA PAULA).

[...]

As falas foram se sucedendo, girando em torno do que a educadora Paula havia falado, demonstrando, assim, que compreenderam e se apropriaram do material estudado por nós.

Após, pedi que elas me ajudassem a dispor todos os retalhos da colcha sobre a mesa e que apreciássemos o todo construído.

Gente, o que significou pra vocês fazerem esta colcha? (PESQUISADORA ANGELITA).

A interação, né? (EDUCADORA PATRÍCIA).

Muito interessante, a gente vai vendo a frase de cada uma, e vai assimilando, pois tem tanta coisa interessante nestas frases (EDUCADORA FATINHA).

Eu acho assim, que cada encontro que a gente tinha, a colcha foi uma forma da gente expressar aquilo que a gente aprendeu (EDUCADORA PATRÍCIA).

Foi uma maneira da gente sistematizar o que a gente foi trabalhando, o nosso estudo, nossas discussões. E os detalhes da colcha, o que nos dizem? Vamos observar como cada uma de nós foi organizando os retalhos, os detalhes. O que isso nos diz? (PESQUISADORA ANGELITA).

A gente queria fazer o melhor, né? A gente queria que ficasse bonito! O desejo era esse, que ficasse bonita a colcha, enfeitada... (EDUCADORA PAULA).

Colorida... (EDUCADORA FATINHA).

Sabe o que eu fico pensando também, ao ver os detalhes da colcha? Que cada um de nós é único. Cada um com seu jeitinho, com suas características (PESQUISADORA ANGELITA).

As diferenças, né? (EDUCADORA FÁTIMA).

A colcha parece que ficou representando o que é a EJA (EDUCADORA PATRÍCIA).

É, o perfil da EJA (EDUCADORA FÁTIMA).

Cada um com seu jeitinho (EDUCADORA PAULA).

Tem um mais bonito, um mais inferior, mas juntando todos, fica bonito (EDUCADORA MAURILIANE).

Acho que são belezas diferentes! (PESQUISADORA ANGELITA).

É, cada um com sua beleza (EDUCADORA MAURILIANE).

Com seu modo de ser, de pensar (EDUCADORA FÁTIMA).

E eu penso que é assim que a gente vai se constituindo. Vocês se lembram, que quando nós iniciamos os encontros, quando eu propus a vocês fazermos a colcha, eu li pra vocês um texto. Vocês se lembram? (PESQUISADORA ANGELITA).

Que cada um é único, tem o seu jeitinho de ser, por isso, cada uma expressou de uma forma (EDUCADORA FATINHA).

Interessante isso, né, uns gostam mais de colorido, de cores, outros são mais básicos, mais simples (PESQUISADORA ANGELITA).

Uns são mais cuidadosos que outros (risos) (EDUCADORA PAULA).

Mas é aí que está a beleza, gente (PESQUISADORA ANGELITA).

Nas diferenças, né? (EDUCADORA PAULA).

E assim são nossos alunos. Cada um de um jeito e a gente precisa acolher a todos, pois todos são importantes (EDUCADORA FÁTIMA).

Cada um traz a sua beleza. Tem uns que a gente já vê que faz tudo enquanto é desenho, outros já gostam da música (EDUCADORA FATINHA).

São as características diferenciadas. Todos nós temos as nossas e na relação com os outros a gente vai se construindo, se constituindo enquanto seres humanos e sociais (PESQUISADORA ANGELITA).

E, assim, finalizamos o nosso encontro.



## 18º Encontro - 16 de agosto de 2019

Iniciamos o encontro, recebendo nossas “histórias de vida”, produzidas no terceiro e no quarto encontros, transcritas para leitura. Orientei que nos concentrássemos para a leitura de nossas histórias e que cada uma poderia ficar à vontade para fazer as alterações que julgasse necessárias. Considerei que foi um momento de muita introspecção e reflexão para todas nós. À medida que a leitura individual e silenciosa ia acontecendo, eu percebia que as fisionomias iam se alterando, algumas chegaram a se emocionar e chorar. Reafirmei ali, naquele momento, o quanto o narrar-se é permeado de sentido e que ele foi verdadeiramente experienciado por todas nós do grupo. Segundo Passeggi (2011, p. 149), “a experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar”.

Percebi, por parte de duas participantes, um certo receio ao terminarem de ler as suas histórias de vida. Perguntaram-me se aquele texto iria compor a nossa revista, porque elas haviam dito algumas coisas que não ficariam à vontade se fossem divulgadas. Aproveitei então para conversar com elas sobre a ética na pesquisa e que nada se tornaria público se elas não concordassem. Após várias ponderações, favoráveis e não favoráveis, decidimos que as histórias de vida não seriam publicadas, a fim de resguardar a privacidade delas e também pelo fato de já termos publicado algo semelhante na revista anterior. Quanto a mantê-las na tese, todas concordaram.

Outra discussão que fizemos foi sobre a utilização dos nomes na pesquisa. Coloquei para elas a possibilidade de usarmos os próprios nomes ou de se utilizarem nomes fictícios. Todas optaram por se manter seus verdadeiros nomes. Assinaram, então, o TCLE.

A seguir, solicitei que pegassem os seus cadernos de anotações e lessem o que produziram ao longo da pesquisa.

Eu usei o caderno para anotar o dia que os encontros iam acontecer para não esquecer. E anotar alguma coisa importante da reunião. O que eu achava bonito, eu anotava no caderno para eu não esquecer. E também alguma maneira de como trabalhar, que você falava: “ah isso aqui é bom para você trabalhar na EJA”, aí eu anotava para não esquecer. Lembro que você disse no último encontro, que seria bom a gente trabalhar literatura de Cordel, aí eu não anotei. Aí eu pedi para Fátima, passar para mim. E quando uma não anotava, uma passava para a outra [...] Porque na memória a gente não guarda tudo não, se não anotar, tem coisa que passa. Então, se anotar e pegar o caderno você: “Ah lembrei disso”. Aí seria bom anotar, porque você acaba esquecendo e estando anotado é uma maneira de lembrar (EDUCADORA MAURILIANE).

É quase o mesmo que ela falou, é para a gente não esquecer. Igual, ontem mesmo, eu lembrei que você tinha falado para eu dar uma lida, e eu dei uma lida muito corrida. Mas aí, eu estava fazendo uns paninhos, aí eu falei: “Vou dar uma lida aqui gente, para eu lembrar tudo que Angelita falou no último encontro de Sistematização, né? E igual falou sobre a especificidade, eu ficava preocupada: “Gente, o que será que é isso?” Aí no eu ler, a gente está sempre lembrando, para gente usar no dia-a-dia. Aí eu falei: “Não, eu vou ler tudo novamente.” Aí, de vez em quando, eu estou fazendo plano de aula, aí eu termino o plano de aula e pego o caderninho e vou lendo tudo o que eu anotei (EDUCADORA FÁTIMA).

Eu fui anotando, muito resumido, o que a gente falava durante os encontros. Porque eu tenho o péssimo hábito de não anotar tudo que eu falo. E eu percebo, que quanto mais o tempo passa, mais eu percebo que isso é importante. Principalmente quando você trouxe aquele dia o resumo dos encontros que a gente fez, tem coisa que se a gente não anota a gente não vai lembrar depois. Quando precisa falar, não lembra. E quando a gente anota, aí fica lá, a gente lê. E mesmo que seja uma anotação pequena, eu consigo lembrar de tudo que girou em torno daquela discussão para que eu anotasse aquilo. Eu achei interessante (EDUCADORA PAULA).

Então, como eu entrei bem depois, assim, tudo que você passava eu anotava o que achava interessante. E era uma forma também da gente chegar em casa e dar uma lida, para ver o que foi estudado. E é uma forma da gente estar lembrando, não só no momento, mas depois a gente possa estar aproveitando esse curso. E eu gostei muito de participar, apesar de eu ter entrado agora esse ano. E se ano passado talvez você tivesse me convidado teria até vindo, não sei. Mas eu gostei muito. E o caderno foi uma forma de ajuda. Porque eu vou falar a verdade para você, eu não tinha o hábito de ficar anotando tudo não. Com esse caderninho eu passei anotar mais coisas, porque eu vi que realmente tem que anotar. Porque depois chega em casa e vai fazer uma pesquisa (EDUCADORA PATRÍCIA).

E às vezes a gente não tem o hábito de anotar (EDUCADORA FÁTIMA).

[...]

Eu lendo o caderno ontem, disse que ia falar com as meninas, já que estava terminando hoje os nossos encontros, que, se vocês quiserem a gente reúne, para estar relendo as nossas anotações do caderno. E o que uma guardou mais, vai passando para outra. A gente reúne aqui em Diogo (EDUCADORA FÁTIMA).

Essa última fala da Fátima marca bem o vínculo que o grupo construiu, atendendo, assim, a um dos principais objetivos dessa pesquisa. Foi muito significativo para mim perceber o interesse delas em continuar se encontrando, após o encerramento da pesquisa.

Vamos reunir lá na Bela Vista, de vez em quando (EDUCADORA PAULA).

Eu até vou, sabe. Porque eu vou no carro do médico e volto com ele (EDUCADORA FÁTIMA).

A Fátima disse uma coisa interessante. Nós ficamos aqui, um ano e dois meses. Nos reunimos e criamos laços, vínculos. Na semana passada, Fátima ainda falou: “É, agora a gente está muito mais próximas, eu e a Patrícia, você e Mauriliane, a gente está muito mais juntas.” Fazem planejamentos juntas (PESQUISADORA ANGELITA).

Fazemos (EDUCADORA FÁTIMA).

Então, olha o vínculo que vocês criaram, como isso é importante. Tem uma coisa que eu penso, Patrícia também pensa. Mas, se a gente não reunir para conversar... Não é fácil para eu vir aqui não, mas se a gente marcar, dá para gente. É pesquisa colaborativa. As vezes a gente pensa: “Ah para fazer colaboração na pesquisa a gente tem que ir lá para Diogo”. Mas quando aquilo traz alguma coisa de bom para a gente, as dificuldades acabam ficando em segundo plano. A gente nem dá tanta importância para elas mesmo, a gente supera. Porque as meninas falam que fazem o planejamento juntas, mas eu não consigo fazer junto com elas, pela distância que eu fico. Porque eu tenho costume de vir e não ficar com elas, mas a gente podia marcar e reunir mais para fazer o que precisa fazer, juntos. Pelo menos uma vez ao mês (EDUCADORA PAULA).

E mesmo de longe, eu posso contribuir, eu posso mandar alguns textos para vocês, posso dar sugestão de vídeo (PESQUISADORA ANGELITA).

Ah eu te agradeço, por isso (EDUCADORA PATRÍCIA).

Vai ser muito válido (EDUCADORA MAURILIANE).

A gente lê e estuda e se a gente tiver alguma dúvida, ela nos ajuda (EDUCADORA FÁTIMA).

E tem que ter essa liberdade mesmo gente, porque nós construímos um grupo aqui. Um grupo de colaboração, então não é porque a pesquisa acabou, que cada um vai para o seu lado. Não é porque a pesquisa acabou, que meu compromisso com vocês acabou. De jeito nenhum, meu compromisso continua. Então assim, se vocês quiserem levar essa proposta adiante mesmo, marcar a cada 15 dias ou até uma vez ao mês, vocês podem contar comigo que eu, continuo mandando. “Ah, Angelita, a gente quer discutir sobre tal coisa, o que você tem de sugestão aí?” Eu mando para vocês, sabe? A gente pode continuar com o grupo de whatsapp. Tem alguma dúvida, vamos conversando [...] (PESQUISADORA ANGELITA).

E é um prazer caminhar junto com vocês (PESQUISADORA ANGELITA).

Fátima já sabia disso, né, Fátima? Da minha trajetória na EJA, como eu cheguei há pouco tempo. E agora, com o passar do tempo a gente vê que na EJA não é fácil mesmo, que a gente tem que lutar. E se não é nós, que estamos lá como educadores pra lutar, os outros não vão valorizar e essa desvalorização vai continuar. Porque se a gente que está lá no dia a dia, como muitas vezes a Angelita já relatou, somos nós e os alunos na escola e só. Porque nem colega professor, vizinho de sala, não tem. Somos nós e os alunos (EDUCADORA PAULA).

Foi isso que eu conversei com vocês quando eu comecei com a pesquisa. Por que escolher Diogo? Porque eu tinha que escolher entre os cinco municípios. E eu poderia ter escolhido qualquer um. Se eu fosse olhar comodidade, Mariana seria mais interessante. Mas eu pensei muito, se é um grupo colaborativo e precisa colaborar com a prática, qual o ambiente, que de repente, a colaboração pode ser maior? Aí, uma das coisas que eu pensei foi isso. Lá em Diogo, está cada uma em uma escola, cada uma em um cantinho. E longe, cada uma sozinha, e às vezes não tem nenhum colega. Agora tem vocês de Boa Vista né? Que tem do 6º ao 9º. Mas, nas outras escolas, é cada uma com a sua turma sozinha, mais ninguém. Agora, quando a gente fala que a formação se dá entre os pares, no dia a dia, no ambiente escolar, como é que vocês vão fazer? Como vocês vão estar vivendo isso, se cada uma está no seu cantinho? Então esse grupo também, visava favorecer isso. Estreitar esses laços para que vocês se fortalecessem enquanto grupo de educadores da EJA. Então é ótimo para minha pesquisa este resultado. Saber que isso foi importante, que impactou na docência de vocês. E que por parte de vocês, há interesse em continuar esse grupo (PESQUISADORA ANGELITA).

Gente, eu queria agradecer vocês muito, mas de coração mesmo. Falar o quanto foi importante para mim essa pesquisa. Em momento nenhum eu me arrependi de ter vindo para cá. Mesmo com tanta dificuldade às vezes, né! Correria de ficar daqui para lá. Distância, chuva, frio, tudo. Mas em momento algum eu me arrependi, sabe, ao contrário. Eu participo de um grupo de pesquisa, com colegas que são também orientandos do meu orientador e geralmente a gente se encontra, se reúne para discutir e falar sobre as pesquisas que estamos desenvolvendo. E lá, como em outros lugares em que eu estou e falo sobre esta pesquisa, sempre tem alguém que fala assim: “Nossa como seu olho brilha quando você fala da pesquisa”. E brilha mesmo! Porque é algo que está mexendo muito comigo. Quando vocês falam assim: “Como foi bom para gente, como nós mudamos nossa forma de pensar”... saibam que pra mim também, eu aprendi demais com vocês. Aprendi muito, mas foi muito mesmo. Enquanto profissional, enquanto pesquisadora, o quanto que eu cresci, aqui! E eu vou relatar tudo isso na pesquisa sabe, o quanto isso foi importante. Porque quando a gente começa uma pesquisa, a gente sabe

que será uma troca, um compartilhamento. A gente leva e traz muito. Então, se eu contribuí para alguma coisa, vocês podem ter a certeza que eu levei muito mais daqui do que eu trouxe. Vocês podem ter a certeza que foi uma experiência muito interessante. Os objetivos da minha pesquisa foram atingidos, foram alcançados. E aí eu fico muito feliz por saber, principalmente, que vocês têm esse desejo de continuar. Isso para mim não poderia ser melhor. Porque eu sei pelo menos que a sementinha foi plantada e agora vai florescer com vocês. Vocês ganharam essa autonomia, essa confiança e têm capacidade de continuarem sozinhas. Eu agradeço muito a atenção, às vezes com chuva, com dificuldade de passar pelo barro, às vezes com outros problemas, mas sempre vocês estavam aqui. Mauriliane, olha só gente, trazendo o bebê, às vezes trazia a menininha dela mais velha que participou com a gente. Ela falava, inclusive, né? De vez em quando ela falava alguma coisa que ela "pescava" ali, de nossas conversas. Até fez retalho de colcha [...] Então, eu quero agradecer muito, muito mesmo! E que a gente continue (PESQUISADORA ANGELITA).

[...]

Eu acho interessante, porque quando eu leio as coisas sobre EJA, olha como isso é impactante, como que marca a gente, eu estou lendo um texto e às vezes, penso: "Olha, me lembrei de Fatinha, isso me fez lembrar da Patrícia, ou da Mauriliane, da Fátima, ... Porque cada uma ficou marcada de alguma forma. Marcou e deixou sua marca aqui. E isso é muito importante. Então, eu agradeço muito a vocês. É um até breve, né? Porque a gente vai se ver em outros momentos. [...] (PESQUISADORA ANGELITA).

Finalizamos o encontro que eu achava que seria o último. Mas não foi! Entre final de agosto e novembro, em minhas leituras sobre pesquisa (auto)biográfica, percebi que seria interessante um retorno à Diogo para conversarmos um pouquinho mais. Fiz o convite, que foi aceito imediatamente por todas.

### **19º Encontro - 08 de novembro de 2019.**

Esse encontro teve por objetivo aprofundar a reflexão sobre as nossas "histórias de vida". Para o direcionamento desse trabalho, recorri a Passeggi (2011), buscando inspiração nos ateliês biográficos, sobre os quais ela trabalha em um de seus textos. Percebi que, mesmo sem eu conhecer antes os ateliês biográficos, muitas etapas eu havia feito com o grupo e, resolvi, assim, inserir mais uma etapa que eu ainda não havia feito. Trata-se de um processo reflexivo a partir das histórias de vida, conduzido por algumas questões. A primeira delas já havia sido feita no terceiro encontro, quando utilizei disparadores para as narrações das "histórias de vida". A questão é: *"que experiências marcaram a minha vida"*.

*intelectual e profissional”?* A segunda questão foi: “*o que essas experiências fizeram comigo?*” e a terceira, “*o que faço agora com o que isso me fez?*” (PASSEGGI, 2011, p. 151-52).

Optei por não gravar esse encontro e que cada uma, após a sua leitura, respondesse por escrito às questões. Essas questões e suas respostas foram inseridas após a “história de vida” de cada uma delas, no capítulo 2 desta tese.

Aproveitamos o encontro para uma leitura coletiva de todos os textos da nossa revista, já que esta seria encaminhada para a gráfica na semana seguinte e lançada na Noiteja, que ocorreria no final do mês. As educadoras se mostraram muito felizes e empoderadas ao lerem e compartilharem seus textos com as colegas.

E, nesse dia, recebemos a visita do coordenador Wagner, que veio me convidar a conversar com os/as estudantes da EJA, na Noiteja. Alegria pelo convite recebido e pela consideração.

## **20º Encontro - 26 de novembro - NOITEJA**

Para encerrar a nossa pesquisa, nada melhor que um evento de tamanho significado para a EJA em Diogo de Vasconcelos. Considerei esse momento como um encontro ampliado, pois a Noiteja é, por excelência, o lugar, o espaço de encontros.

Iniciamos o evento com a fala de abertura pelo Secretário de Educação e pelo Prefeito Municipal e, a seguir, a convite da Secretaria Municipal de Educação de Diogo de Vasconcelos, falei aos estudantes sobre o tema “Ser Estudante na EJA” e, ainda, sobre a pesquisa que desenvolvemos. As educadoras se apresentaram e falaram um pouco sobre o que vivenciaram durante a pesquisa e o que isso significou para elas, enquanto docentes da EJA. Terminado esse momento as turmas fizeram apresentações variadas e procedemos ao lançamento da Revista *Narrativas de educadoras de Jovens, Adultos e Idosos – Compartilhando experiências pedagógicas*, produzida durante a pesquisa. Autografamos as revistas e era nítida a satisfação de todas nós diante daquela produção tão embrenhada de sentido humano e pedagógico.

**Figura 7-** Realização da Noiteja 2019, em Diogo de Vasconcelos



Fonte: Fotos de Célio Ramos, 2019.

E, assim, após vinte encontros, finalizávamos a pesquisa, mas não o desejo de continuar nos encontrando, compartilhando a vida, as agruras, as alegrias, os conhecimentos e, sobretudo as incertezas. É possível afirmar que um trabalho colaborativo, formativo, dialógico, de valorização do singular e do coletivo, no qual a vida e a experiência são pautadas tem lugar no campo da formação ou melhor, deve fazer parte do cotidiano das escolas, das redes e de outras instituições. A construção do processo formativo junto às educadoras, partindo das necessidades e demandas que elas traziam, implica valorizar os saberes docentes e aquilo que, de fato, importa a elas no cotidiano da docência.

#### 4. Biografando as educadoras e os/as educandos/as da EJA— as histórias que nos constituem e que constituíram o nosso grupo.

*[...] vão chegando os retalhos, um a um, trazendo cor, trazendo vida, habitando a colcha. Em cada retalho um tecido diferente, um detalhe, uns mais vibrantes, outros mais opacos. Retalhos de tecidos que podem vir de outras costuras, de outros tempos e espaços. Há tecidos que não queremos trazer, que não queremos incorporar. Outros que, por habitarem tanto em nós, são trazidos, sejam novos, sejam bem antigos, mas os trazemos para a costura e, na colcha, são costurados. [...]*

Memórias de quem constrói colchas. Angelita Aparecida Azevedo Freitas

*Eu creio no poder das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSA, 2002, p. 21).*

Utilizando alguns dispositivos de motivação para o narrar-se, em grupos reflexivos – terceiro e quarto encontros- narramos nossas “histórias de vida”. As falas foram gravadas, transcritas e apresentadas na íntegra. Salienta-se que essas histórias retornaram às educadoras, que puderam lê-las, fazer as alterações que consideraram necessárias. Nesse momento de retorno das narrativas para as educadoras, conversamos sobre se preservar o anonimato ou não e o grupo optou em deixar os seus verdadeiros nomes.

Trazemos, a seguir, a “história de vida” de cada participante do grupo e, antecedendo a ela, uma breve apresentação da educadora narradora, feita por mim a partir do questionário de perfil biográfico e por uma colega do grupo, a partir das percepções construídas durante o tempo de pesquisa.

As histórias de vida são consideradas aqui como dispositivos de autoformação, heteroformação e ecoformação, na medida em que, ao narrar, o sujeito se implica com aquela história e toma consciência, individual e coletiva.

Ao final de cada narrativa, foi inserido um quadro com reflexões das educadoras a partir de perguntas feitas pela pesquisadora, com o objetivo de compreender a importância atribuída por cada uma delas ao processo de narrar-se. Essas perguntas foram feitas ao final da pesquisa, quando as educadoras receberam as narrativas transcritas para leitura, possíveis alterações e reflexão.



#### 4.1 Educadora Mauriliane

Apresento a educadora Mauriliane. Educadora da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Emboque, trabalha com a EJA. Muito organizada, esforçada, carinhosa, inteligente e demonstrou muito interesse pela pesquisa. Faz tudo com muito capricho.

Educadora Fátima

A educadora Mauriliane Aparecida dos Reis Santos tem idade entre 35 e 40 anos. Filha de pais lavradores, residentes na zona rural, estudaram até a 3ª série do Ensino Fundamental. É casada e o esposo é lavrador; estudou até a 4ª série.

A Mauriliane tem o costume de ler livros da área de Educação e atribui isso à sua formação. Tem o costume também de ler a Bíblia, romances, revistas e jornais. Salaria que lê muito e estimula a sua filha a ler.

Tem acesso à internet, mas, em época de chuva, por morar na zona rural, nem sempre consegue utilizar essa ferramenta, tendo que recorrer à Diogo para utilizá-la. O acesso à internet se dá para atividades profissionais, como formulação de provas, pesquisas para planejamento e outras. Quando morava em Mariana, participava de grupos culturais e religiosos, mas ultimamente só participa de grupos religiosos em Diogo. Parte de sua trajetória foi feita na rede pública e parte (somente o curso superior) na rede privada. Cursou graduação em Pedagogia.

#### **A “história de vida” da Mauriliane, narrada oralmente, por ela.**

*Mas eu tinha muita vontade de trabalhar, de crescer na vida, mas as coisas eram muito difíceis, eu sofri demais (Mauriliane).*

Escolhi ser educadora porque sempre tive uma vida muito difícil. E via que a carga horária não era muito extensa, porque educadora sempre trabalha menos, né? (risos). Depois que eu entrei nesta área é que eu vi que não é bem assim. Mas, pelo menos, o serviço é bem mais leve. E mais agradável também, não cansa tanto o corpo. Eu tinha uma vida muito difícil. Quando eu comecei a trabalhar, aos seis anos de idade, minha mãe me colocava pra trabalhar nos serviços de casa mesmo, fazer comida, lavar roupa, arrumar casa, aí eu estudei até a 4ª série. Eu cresci ouvindo que filha menina não precisava de estudar muito, porque com o tempo ia casar, cuidar de filho, do marido e da casa. Aí, a maioria das mães, quando as filhas concluíam a 4ª série, tirava-as da escola e deixava só os meninos estudarem. O meu caso foi esse. Minha mãe me tirou da escola. Lembro que Liete, minha educadora, falava assim com minha mãe: “deixa ela continuar estudando, porque ela é muito inteligente, ela é uma das primeiras alunas da sala”. Eu tirava sempre dez, dez. Aí mãe falava: Ah, eu não posso, porque não tenho condições de mantê-la na escola, eu

preciso dela pra me ajudar. Nessa época, mãe já era separada; ela separou quando eu tinha 09 anos. Eu formei com 11 anos porque eu era fora de faixa, faço aniversário em agosto. Aí, ela me tirou. Quando eu estava na escola eu trabalhava em casa meio horário, depois que eu chegava da escola. Depois que eu concluí a 4ª série eu passei a trabalhar o tempo todo, às vezes em casa, às vezes na roça junto com meus irmãos mais velhos, meus primos, meus tios, aquela turma. A gente passava muita necessidade. Mas também alegou para a educadora que não poderia me manter na escola porque não tinha condições de comprar roupa, calçado. A escola antes era lá no Quintão, distrito de Diogo. Aí, os meninos eram todos mais ou menos iguais: iam com o material na sacolinha, não tinha mochila, não tinha sapato, agasalho, nem nada. E aqui em Diogo tinha umas pessoas com situação melhor. Aí ela achou que eu ia ficar muito humilhada porque ela não tinha condições de comprar. Esse então foi um dos motivos; lembro como se fosse hoje. Mas eu tinha uma vontade de estudar! Eu chorei demais! Eu chorei, chorei, chorei, mas não pude.

Depois que eu concluí a 4ª série, o serviço começou a aumentar, porque eu já era mais madura. Mais madura assim, com 11 anos. Já estava maior, comecei a trabalhar na roça o dia inteiro, às vezes em casa. Eu ficava revoltada, porque o dinheiro que vinha, minha mãe gastava tudo com coisas pra casa. Éramos cinco irmãos e trabalharmos todos, minha irmã ficava trabalhando mais em casa, ela fazia comida pra mandar pra roça. Eu xingava o tempo todo, apanhava pra trabalhar. Eu trabalhava, mas não ganhava como os meus irmãos e minha mãe, porque eu era menor e o serviço não rendia e isso me deixava muito revoltada mesmo. Eu queria uma vida melhor e minha mãe, ela é muito boa, é um ouro de pessoa, é uma joia. Passaram-se uns nove anos, eu continuando nessa vida, um dia fiquei muito revoltada mesmo e falei que quando eu completasse a maioridade, eu ia trabalhar na cidade. E meus irmãos não deixavam. E minha mãe falava que filha moça não podia estudar muito porque senão arrumava filho fora do casamento. Geralmente, as mães que deixavam, as filhas arrumavam mesmo. As mães ficavam tristes, porque naquela época era um absurdo ter filho antes do casamento. Nós chamávamos de mãe solteira, na época. Os meus irmãos saíram pra trabalhar e eu fiquei sozinha com minha irmã. A minha irmã mais velha casou e eu pedia minha mãe todos os dias: mãe, deixa eu trabalhar, deixa eu trabalhar, pois pelo menos vou ter um salário; na roça eu trabalhava demais e não via dinheiro. Não tinha dinheiro pra comprar uma camiseta. Aí, quando tinha festa aqui em Diogo eu queria vir, mas não tinha roupa direito pra usar. Era aquela dificuldade, porque meu pai saiu de casa e nós ficamos com minha mãe e ela criando cinco filhos sozinha. Era difícil! Mas eu acho assim, que tudo é permissão de Deus o que acontece na vida da gente.

Depois dessa época, eu pedindo, pedindo, pedindo minha mãe, ela mandava cartas pros meus irmãos e meus irmãos escreviam: Não deixa não, mãe, não deixa não, senão arruma menino e fica complicado. E eu falava: Meu Deus, eu não vou arrumar filho! Nessa

situação, como eu vou arrumar filho? Só se for pra passar fome. Misericórdia! Aí eles falavam que iam mandar um pouco de dinheiro, mas eles recebiam pouco também, que mal dava pra eles. Aí, com muito custo, consegui (risos) e fui trabalhar fora. Gente, e o sonho do primeiro salário! (risos) Mas eu penei mais na cidade do que quando eu estava na roça. No primeiro emprego eu trabalhava das 06 da manhã às 10 da noite. Nossa, eu ficava cansada demais! Eu falei: Misericórdia, eu vou voltar pra roça de novo! (risos). Eu não aguento! E eu tinha o sonho de ser educadora, só que com essa vida difícil eu já nem lembrava mais, sabe? Já tinha morrido o sonho. Eu fui trabalhando, trabalhando, não estava gostando do emprego porque a patroa xingava muito, humilhava muito. Mas, ela gostava do meu serviço, porque, graças a Deus, eu sempre fui caprichosa. Eu queria um outro tipo de serviço, mas não dava, porque eu só tinha o 4º ano e pra arrumar um emprego em loja precisava de 8ª série. Eu ia tentar fazer currículo pra firma, mas falavam que precisava de 8º ano ou ensino médio completo. E essa patroa que eu tinha não me incentivava a estudar e aí eu falei com ela que eu não estava aguentando mais trabalhar lá porque eu era como uma escrava. Eu ficava na casa dela, como se eu fosse a dona. Cuidava dos meninos, do almoço, da roupa, levava os meninos pra escola, eu não dava conta, porque era muita, muita coisa. Ela só fazia compra de supermercado. Imagina, a casa era muito grande que eu até perdia dentro dela, de tão grande que era. Tinha uns vinte cômodos, mais ou menos. Aí eu pensei em largar o serviço e ir embora pra roça. Eu trabalhava em Mariana, eu optei por trabalhar lá pra ficar mais perto da minha mãe e dos meus irmãos e eu podia vir ver ela. Aí, tinha uma colega minha que trabalhava vendendo salgado e me diz assim: “Ô Mauriliane, não vai não. Fica lá em casa; lá não é bom não, mas você fica lá e arruma outro emprego”. Ela me ajudou muito! Eu sou grata a ela até hoje. Eu então fiquei lá; ela também passava muita dificuldade, porque era nova, já tinha filho, já tinha marido, e a vida era muito difícil. Fiquei lá em com uma semana eu arrumei o serviço. Ah, não foi fácil também não! Casa muito grande, muita coisa pra fazer. Porque assim, eles constroem casa de 20 cômodos, 5 banheiros, trazem visitas, fazem festas no final de semana e querem que uma pessoa só dê conta. Fazer comida, cuidar dos filhos, limpar a casa, fazer almoço para as visitas, não tem jeito! É muito cansativo! Aí vi que não daria conta e larguei o emprego de novo. Aí, eu tinha uma colega que estava grávida e ia ficar de licença e ela me perguntou se eu não queria ficar no lugar dela. Falou que lá a casa era grande, mas que eles eram legais. Então eu disse: Eu vou! Aí eu larguei o serviço e fui ficar no lugar dessa minha colega. Nós somos conterrâneas. A casa era realmente, muito grande também, mas eles eram mais humanos, eles reconheciam que a casa era muito grande, aí cada um ajudava um pouquinho e não ficava tão difícil. Eu atendia o telefone, anotava os recados quando eles não estavam em casa. E, aí eles falavam assim: “Ô Mauriliane, por que você não volta a estudar? Você tem uma caligrafia bonita, você escreve bem, volta a estudar. Eu gosto de você trabalhando

aqui, mas com o estudo você poderia trabalhar num serviço melhor, às vezes, até ganhar mais”. Eles falavam isso com a outra moça que trabalhava lá, mas ela não quis estudar não. Aí eu fiquei pensando que eu não dava conta não, pois trabalhar e estudar daquela maneira, eu ia dormir a que horas? (risos) Eu ficava pensando, né? Aí, essa minha colega, ela chama Silvinha, ela voltou a trabalhar quando acabou a licença de 4 meses e eles ficaram com dó de mim, porque eu precisava trabalhar mesmo. Aí eles falaram que iam arrumar um serviço pra mim. E que não iam me deixar desempregada porque eu era boa de serviço, tinha muito interesse. Aí, arrumaram três serviços pra mim em casa de família, três opções e eu poderia escolher. (Eu vou resumir um pouco porque minha história é muito grande! Risos).

Eu preferi trabalhar no centro, porque no centro estava perto do ponto de ônibus pra eu ir pra casa, porque eu não conhecia muito a cidade, aí ficava mais fácil. Nossa, eu penei demais também! (risos). Hoje eu peso 75 kg, eu sempre fui mais gordinha mesmo, mas, de tanto eu trabalhar e passar raiva, eu fui pra 58kg. Fiquei magrinha mesmo! (risos) Mas eu tinha muita vontade de trabalhar, de crescer na vida, mas as coisas eram muito difíceis, eu sofri demais (emoção). Aí, depois de um tempo eu pensei: Não vou ficar nesta vida não. Vou sair desse emprego e voltar pra roça. Nisso, a minha prima falou assim: “Ô Mauriliane, achei um outro serviço pra você, já que você não está gostando desse”. Era na casa de um médico. Aí eu pensei: Ah, meu Deus, trabalhar na casa de gente simples não é fácil, imagina na casa de um médico! (risos). Mas, eu resolvi arriscar assim mesmo. Deus sempre me deu muita coragem e eu não tinha medo de serviço não. Eu pegava o serviço e às vezes a pessoa ligava pra mim, eu nem olhava a casa e já ia trabalhar. Aí fui e nesse emprego fiquei mais de sete anos. Lá a patroa falou assim comigo: “Ô Mauriliane, você é jovem ainda, por que você não volta a estudar? Porque a vida não é fácil e sem estudo é pior ainda. Volta a estudar, volta a estudar! Eu deixo você sair mais cedo pra você estudar.” Aí foi bom e eu comecei. Ela me falou onde tinha escola e pra eu olhar onde era melhor pra mim e me matricular. Aí eu comecei a estudar no quinto ano. Eu já tinha uns 24 anos, mais ou menos e eu já não sabia mais o que era a leitura. Quando eu cheguei lá pelo 8º ano, tinha muitos trabalhos pra fazer e eu não tinha tempo. Eu trabalhava durante o dia e esses patrões meus não ficavam muito em casa não, eles saíam muito e eu ficava mais sozinha. E lá tinha muito serviço e ela deixava tudo marcado pra mim. Ao final do dia tinha que estar tudo concluído. E eu ficava pensando: Meu Deus, como vou fazer os trabalhos? Muitas vezes eu fiz trabalho de madrugada. Nesse emprego eu consegui arrumar a vida mais ou menos, casei, continuei estudando. Pra fazer os trabalhos de madrugada, eu tinha que acender a luz e como a casa era pequena, nem lembro se tinha porta no quarto. Meu marido ficava pedindo pra eu apagar a luz. Ah, não lembrei que a minha mesa era no quarto e incomodava ele. Ele pedia pra apagar a luz pra ele dormir porque trabalhava no outro dia. Com isso eu não conseguia concluir o trabalho e levava para o serviço. Quando os patrões saíam eu corria e ia fazer os trabalhos. (risos) Eu

ficava apertada demais, trabalhava o dia inteiro, dormia tarde. Pra eu dar conta de estudar eu me levantava às 05h da manhã e ia dormir às 02 horas da manhã. Foi assim mais de um ano. Aí eu cheguei no meu limite e eu não aguentava mais aquela vida. Foi muito difícil mesmo! Como eu já tinha casado, eu tinha o serviço, a escola e a minha casa. Hoje eu falo com minha filha que ela vai estudar e casar e, enquanto ela não formar, eu não a deixo casar, pra não ter a vida que eu tive. Eu pegava muito com Deus pra me ajudar, pra me dar força. E, aí, quando eu estava fazendo os trabalhos e eu ouvia o carro dos patrões vindo pra almoçar, ou quando vinham em casa buscar qualquer coisa, eu corria, guardava tudo e voltava pro serviço (risos). Quando eles iam embora eu ia tentar terminar. Às vezes eu não conseguia terminar o trabalho. E assim eu fiz muitas vezes. Tinha dia que ela chegava e falava que achava que eu já tinha terminado o serviço (risos) e eu falava que não havia terminado porque o telefone estava tocando toda hora. Depois que eles foram me conhecendo melhor, foram me dando mais valor, já me davam presentes. Eu lembro que quando eu montei a minha casa ela ia trocar os móveis dela e me dava alguns ou vendia pra mim por preço baratinho, eram móveis bonitos. Fui montando a minha casa bem direitinho. Antes eu nunca tive ninguém pra me dar nada. Ela me perguntava em que série eu estava, se eu não estava tomando bomba (risos). Eu passava muito apertado, mas nunca fui de tomar bomba não, eu sempre achava um tempinho pra estudar pra fazer as provas. Tinha dia em que eu ia fazer a prova e não tinha tempo pra estudar; no final de semana eu tinha que fazer minhas coisas em casa e às vezes eu deixava as coisas sem fazer pra estudar pra prova. Eu deixava roupa sem lavar e às vezes passava na loja e comprava mais porque não tinha como lavar. Já teve dias de eu ter que fazer prova sem ter estudado nada, mas graças a Deus eu me saía bem. Aí, consegui formar. Que felicidade! Terminei o ensino médio. Pensei que não ia estudar mais não. Aí, minha patroa sempre me perguntava o que eu queria ser, em que que eu queria trabalhar e me falavam que trabalhar em casa de família não era bom, porque a pessoa não conseguia crescer na vida, porque o salário era pouco, trabalha muito. Ela sempre falava isso comigo. Mas eu sempre pensava que era muito difícil estudar. Eu tinha feito o ensino médio, penei demais pra estudar porque não tinha tempo. Ela falava comigo: “É assim mesmo, se não aproveitar na hora certa, depois que casa e tem família fica muito difícil.” Mas, na época minha mãe não me deixou estudar! Mas eu nunca culpei ela não, porque era consequência mesmo; ela não tinha condições de me manter na escola. Aí, ela me falava; “Faz um curso, porque se você ficar só com o ensino médio, você não consegue trabalho. Vai fazer um curso, faz uma faculdade”. E eu dizia: Luciana, como eu vou fazer uma faculdade, pagando aluguel. Eu vou comer o que? E ela falava: “Ah, aperta um pouquinho, você sobrevive!” Aí apareceu um curso em técnico de Magistério em Passagem, eu fiz e pensei em uma oportunidade de emprego. Falaram que podia trabalhar até de 1ª a 4ª. Nossa, estouraram as vagas, mas eu consegui. Logo no início do ano eu fui

rapidinho lá. Eu lembro que formaram duas turmas, com quase 100 pessoas. Todas, com histórias bem parecidas com a minha. Depois, quando chegou mais ao finalzinho do curso nós descobrimos que não podia trabalhar de 1º ao 4º ano, só de monitora na creche. Com isso, já desistiram muitas pessoas, algumas quiseram brigar com as educadoras, mas eu não liguei não; para mim não tinha problema não. Não consegui trabalhar com este curso. Depois, eu conversando um dia com o primo de meu marido que foi nos visitar, ele me disse que se eu quisesse trabalhar como educadora mesmo eu teria que prestar um vestibular e fazer faculdade de Pedagogia. Eu tentava bolsa e não conseguia de jeito nenhum. Todo site que eu entrava, eu não conseguia bolsa porque eu já tinha idade a mais. Naquela época eu já estava grávida da minha filha. Fiz o vestibular, por fazer, pois eu achei que não ia passar, mas aí passei. Nossa, eu fiquei tão alegre, fiquei feliz demais. Aí matriculei e comecei a estudar. Passei apertado demais, nossa! Trabalho pra fazer, tinha dia que eu dormia umas duas horas por noite. Fazia trabalho a madrugada toda pra entregar no dia seguinte, porque eu ia deixando, deixando e acumulava. Eram livros e mais livros. Meu Deus, eu começava a estudar e dormia com os livros, por causa do cansaço. Continuei estudando, estudando, aí eu mudei aqui pra Diogo. Eu comecei a trabalhar aqui na cozinha da escola Francisco Claudino. Teve um ano que estava faltando muito professor e eu já estava cursando o terceiro ano da faculdade. Aí, Inácio, secretário de Educação, chegou perto de mim e falou assim: “Ô Mauriliane, estou precisando conversar com você”. Ah, meu Deus, nesse dia eu quase morri e pensei: O que eu fiz de errado? (risos). Porque naquela época tinha um tal de chamar a gente pra reunião, mas não falava com a gente sobre o quê. Meu Deus, o que será que ele quer comigo? O que será que eu fiz de errado? Depois, chegou ele e Ângela (diretora) para conversarem comigo. Eu estava tremendo, com muito medo. Aí ele me falou: “Ô Mauriliane, eu tô sabendo que você está fazendo curso de Pedagogia, já tá cursando o 3º ano, nós estamos precisando de educadores, tá faltando professor. “Você não quer trabalhar no Emboque não?” Nossa, eu fiquei feliz demais, feliz demais. E eu fui trabalhar no ano seguinte como educadora. E aí, graças a Deus, o horário de serviço diminuiu muito. Assim, mesmo que a gente trabalhe muito, pois vocês já sabem como é a vida de professor, mas melhorou muito, principalmente na situação financeira, pois o trabalho deu aquele salto, né? Graças a Deus! E depois que eu mudei pra Diogo, mas ainda teve uma parte da minha vida assim: eu tinha minha filha pequena e morava em Diogo e aí toda vez que eu ia pra Mariana eu tinha que levar ela e minha mãe ia junto, porque eu ia pra faculdade, em Mariana, e minha filha mamava, ela tinha menos de um ano. E assim ficou por muito tempo. Não foi fácil não! Assim, eu agradeço muito a Deus por Ele ter me testado, me provado. Eu nunca pensei assim, em praticar coisas ruins, eu nunca pensei em roubar para melhorar a vida. Eu sempre pensei em trabalhar, que um dia eu iria sair daquela situação e ter uma vida mais digna, porque na verdade, quando eu comecei trabalhando e

estudando, eu não sabia o que era final de semana. Tinha colegas que iam pra salão de cabelereiro, pra sorveteria e eu nunca tive esta vida porque se eu fosse, na segunda feira eu não teria estudado pra prova (risos). Eu falava assim: ah, elas não estudam, elas já estudaram. Eu não vou não! Aí, graças a Deus, cheguei, com muita dificuldade, mas eu agradeço muito a Deus, porque cada um tem o que passar na vida, cada um de um jeito. Às vezes eu penso assim: se meu pai tivesse, eu não culpo ele não, mas se ele tivesse tido a responsabilidade de ajudar a minha mãe a criar os filhos, às vezes a gente não passava tanto aperto na vida, tanta dificuldade. Porque eu às vezes via os outros que tinham pai, os pais iam na escola, as mães iam; só que a minha mãe sempre foi muito presente na escola. Quando eu estudava, ela ia, assinava o boletim, olhava as notas. Minha mãe não tinha tempo de nos ensinar a tarefa de casa não; só falava assim: “Ó, se tomar bomba, tirar nota vermelha, vai apanhar muito e no outro ano não vai estudar”. Aí a gente sempre tirava notas boas. Eu estudei com Edna de 1º ao 4º ano. Vocês conhecem? Ela era um doce de pessoa. Ela falava pra eu não fazer bagunça na sala de aula, porque senão minha mãe ia me tirar da escola e eu obedecia. Naquela época os meninos também eram bem obedientes. Eu lembro que um dia, uma colega minha, de sala de aula, tinha uma caneta de duas cores e eu era doida pra ter uma caneta e eu não tinha. Aí ela falou assim, que se eu conseguisse pegar a caneta, ela poderia ficar pra mim. E eu fiquei tentando pegar. Neste dia eu fiquei de castigo. Eu só escrevia de lápis, porque minha mãe nunca pôde comprar uma caneta pra nós. Essa menina tinha, porque a mãe dela já era aposentada; a mãe dela ficou viúva e ela era a filha caçula e ela tinha condições bem melhores que a minha e eu doida pra pegar a caneta. A educadora viu e me colocou de castigo; ela me mandou escrever em uma folha “não devo fazer bagunça em sala de aula”, até o finalzinho e mandou pra minha mãe assinar (risos) e eu, na inocência, levei. Mas, minha mãe me xingou tanto, aí, nunca mais ela teve reclamação minha.

Ah, me lembrei de outra coisa: como eu trabalhava em casa de família, quando eu terminava o serviço eu tinha que sair porque senão ia só aparecendo serviço pra fazer. Então, eu terminava e descia para as praças. Como eu não tinha dinheiro pra ônibus, pra ir em casa, eu ia para as praças e de lá já ia direto para as escolas. Eu ficava lá estudando. Era muito difícil. Às vezes eu optava assim: ou um banho ou a janta. Minha comida às vezes estragava na geladeira, porque eu não tinha tempo de comer. E eu passando fome na rua, porque eu não tinha dinheiro pra comprar lanche e não dava tempo de ir em casa comer. Na minha escola dava canjiquinha pura, sem carne, sem nada. Eu comia aquilo, parecia que estava comendo a melhor comida do mundo. Eu ficava com muita fome, porque o horário não permitia. Uma coisa que eu queria comentar também é que eu estudava com a educadora Edna. Ela dividia o quadro, menor que este, em quatro partes e colocava atividades para as 4 séries. Era uma sala menor que está aqui, com mesas com aqueles pés

de ferro. Eu perguntei pra Edna quantos alunos ela tinha naquela época, ela me falou que era de 70 a 100, porque naquela época cada mãe tinha 10, 8, 15, 12, então, era filho entrando e saindo da escola no 4º ano o tempo todo. As mães tinham uns 4 filhos na escola, de cada vez. Eu lembro que o chão (isso era um descuido do prefeito) era pura poeira. Eu não via meus dedinhos não, porque ficava tudo na terra, na poeira, na sala de aula. Às vezes Ananias jogava uma água lá, mas, mesmo assim, era poeira demais. E aí, bicho de pé tinha demais. Mãe tirava direto na gente. Bicho comia a unha dos meninos da escola. Nós, que já éramos mais velhos, a gente já tirava. E tinha muito piolho também. Eu, graças a Deus, eu acho que eu tinha o sangue ruim e piolho nunca foi de me perseguir. Mas eu tinha um irmão que vivia careca (risos) porque era piolho demais. Até as educadoras pegavam piolho. Hoje em dia eu trabalho em escola e não vejo piolho. Antes a educadora já chegava com medo perto da gente e já olhava direto pra cabeça (risos). E eu falava: Eu não tenho piolho não! (risos).

A minha entrada na EJA foi assim: a gente que trabalha como contratada, cada ano eles colocam a gente em uma área, né? A gente não tem muita escolha. Eles que decidem lá. Aí, me chamaram pra trabalhar na EJA. Eu nem vim na reunião de convocação porque eu nem sabia do dia. Fizeram a reunião, eu não estava presente e fiquei sabendo depois, por colegas que comentaram, que eu havia sido chamada pra trabalhar na EJA. Antes avisava, desta vez não avisou. Primeiro, como eu não estava na reunião, chamaram outra pessoa pro meu lugar, mas a outra pessoa era de Acaiaca, aí ela não quis o serviço porque era muito longe, e desistiu. Aí eu vim, conversei com Zezé (secretário) e ele falou que foi até bom, porque a outra pessoa havia desistido. Eu fui trabalhar no Emboque, na EJA. No primeiro dia eu estranhei demais! Porque eu fiz um plano de aula (risos) e trabalhei nele uma semana toda, o que eu achei que era pra aquele dia, ele durou a semana toda. Eu falei: Nossa, meu Deus! Como eu vou fazer? Aí eu liguei pra dona Fátima e falei: Dona Fátima, como é que eu vou arrumar! A matéria não anda. E ela: Não, é assim mesmo! É assim, devagar, não precisa preocupar não. Então, eu pensei: Nossa, eu vou conversar com Wagner (coordenador). Eu estranhei muito, porque antes eu trabalhei no Integral e quando a cantineira tocava o sino pra merenda os meninos quase passavam em cima da gente (risos). Eu tinha que falar: Calma, calma, volta pros seus lugares, vamos fazer a fila direitinho. E na EJA, quando toca o sinal pra merenda, eles estão lá fazendo a atividade. Eles não saem. Eu não sabia que era assim. Aí eu comecei a passar atividades de acordo com o horário, pra eles darem conta de fazer antes da merenda. Mas antes, quando tocava o sino eu falo: gente, vamos parar. Tinha dias que se passavam 15 minutos (risos), o horário estava terminando e eles não saíam da sala. Eu achei muito diferente e até gostei. Tipo assim, quando acaba o intervalo não precisa tocar sirene nem nada, eles já vão pra sala, já pegam o caderno. Nessa parte eu gostei



demais! Nossa, gente, às vezes eu vou dobrar no Integral eu falo: Meu Deus! (risos) Eu fico assustada porque eu me acostumei com a EJA.

Na EJA é tranquilo, não precisa de chamar a atenção, não preciso pedir calma, pedir pra esperar. Na EJA é tranquilo. Eu lembro que antes, era uma outra cozinheira que estava lá, aí, tocava o sino pra ir embora ao final da aula e eles estão lá fazendo atividade. Aí ela chegava na sala nervosa e falava: É, vão deixar pra amanhã porque tá na hora de ir embora, tenho que arrumar a sala. Aí eles terminavam tudo antes de ir embora. E a cozinheira ficava: Vai gente, eu preciso ir embora! (risos) E aí eu comecei a passar atividades, tudo de acordo com o tempo. Porque no início eu não sabia mesmo, porque antes, quando eu passava atividades para os meninos, quando batia o sino eles iam merendar e na volta eles continuavam, mas na EJA não! Eles querem terminar primeiro. Acho que é porque eles perderam tempo. Na época que eles poderiam estudar, eles não tiveram condições. A maioria lá é o mesmo caso. Assim, que os pais não deixavam, que tinham que trabalhar na roça, ajudar a olhar os irmãos, e agora eles têm oportunidade. Porque realmente, os que ficaram lá na sala têm muita vontade de aprender. Eles nunca reclamam de nenhuma atividade, não falam que a atividade tá difícil; eles falam assim: “Nó, Mauriliane, eu não dou conta de fazer esta atividade sozinho. Você me ajuda?” E eu falo com eles: Eu estou aqui, eu ajudo sim. Vocês podem perguntar quantas vezes quiserem, se tiverem dúvidas, podem perguntar, podem chamar, não precisam ter vergonha, que eu falo quantas vezes você precisar, até você entender a atividade. Aí, assim, é isso! Nós pegamos amizade, eu ligo pra elas (risos).

Eu queria muito que os alunos aprendessem e conseguissem evoluir. Como eu estava comentando com dona Fátima, antes das férias, eles estavam assim, como eu posso dizer... eles já tinham aprendido bem a matéria e quando nós voltamos agora, das férias, eu vi que eles já esqueceram muitas coisas. Às vezes eu faço assim: elas fazem uma atividade e ficam com dúvida. Aí eu dou outra atividade parecida, pra reforçar o conhecimento, aí eles entendem melhor. Eu queria que eles aprendessem realmente a ler e a escrever, de acordo com o interesse deles. Eu queria passar isso pra eles. Mas eu acho isso muito difícil. Com um ano só, não dá. Eu acho esse um desafio muito grande; eles desejam, eu sinto neles, pelo modo deles, que eles querem aprender realmente. Os que ficaram lá têm interesse de aprender. Eu queria até falar com eles pra convidar os outros pra virem estudar pra não fechar a EJA, mas eu não sei se isso é da minha parte, né? Então, eu nunca comentei não, mas essas que estão lá, se fechar a EJA eu fico com pena delas porque realmente elas têm vontade de aprender. Tipo assim, eu dou livros pra elas lerem, elas vão lendo, vão lendo e as palavras que elas não conseguem elas me perguntam como é que pronuncia aquela palavra. Elas falam: eu li este texto, mas não entendi esta palavra. O que quer dizer esta palavra? Qual o significado desta palavra? Se eu não sei o significado,

eu procuro no dicionário, mostro pra elas. Aí, eu queria, assim, o desejo que eu tenho é de que eles aprendessem mesmo, alcançassem o objetivo deles. Mas, tem que ter muito tempo mesmo pra eles aprenderem.

*Após a transcrição da história da Mauriliane, ela teve a oportunidade de lê-la, fazer as alterações que julgou necessárias e, após algum tempo, teve acesso novamente a este texto e respondeu às seguintes questões:*

**O que essas experiências fizeram comigo?**

Deixaram marcas profundas, mas também me ajudaram a buscar uma vida melhor. Por eu ter passado muitas dificuldades na vida, eu sempre quis ter uma profissão, para melhorar a minha vida pessoal e profissional e, graças a Deus, eu consegui. Relembrar a minha história de vida me faz nos aspectos positivos e negativos e tento melhorar buscando conhecimentos, cada vez mais, para minha vida pessoal e profissional.

**O que faço agora com o que isso me fez?**

Procuro passar para os meus filhos e alunos, que estudar é sempre bom e gratificante. E, também, ser uma boa cidadã, não envolver com coisas erradas, ser gentil, educada, pois quando você trata bem as pessoas elas se tornam seus amigos.

#### 4.2 Educadora Fátima

Eu apresento a educadora Fátima. Percebi que ela se expressou muito bem durante os encontros, fez várias intervenções mostrando como é a sua vida profissional, o carinho que tem ao próximo e dando exemplos do mundo atual.

Educadora Fatinha

A Maria de Fátima Joaquim, conhecida por todos como Fátima, é educadora de EJA na Escola Municipal Santa Rita de Cássia, Boa Vista, comunidade rural de Diogo de Vasconcelos. É casada, tem 66 anos, reside na mesma comunidade em que trabalha.

A educação básica e a superior foram cursadas na rede pública de ensino. Trabalha há seis anos na Educação de Jovens e Adultos e já trabalhou como educadora leiga, no Mobral. Além da EJA, a Fátima já trabalhou na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente trabalha somente na EJA. A sua preferência é pela Educação Infantil e EJA.

Participa com frequência de cursos e formações que lhes são oferecidos e, em sua maioria, são ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Diogo de Vasconcelos.

Quanto à vida familiar, seus pais são falecidos, o pai foi agricultor e a mãe, agricultora. A mãe não teve escolarização e o pai tem ensino fundamental incompleto. O seu esposo tem ensino fundamental incompleto e é trabalhador rural. A Fátima tem filhos, na faixa etária de 25 a 40 anos e eles possuem ensino médio completo.

No que diz respeito aos aspectos socioculturais, a Fátima tem o costume de ler livros, revistas, jornais e assiste à TV, a filmes, todos, com frequência. Ultimamente tem lido sobre Letramento na EJA e o livro “Em Busca de nós mesmos”. É evangélica e se envolve também com grupos culturais e artísticos. Tem acesso à internet diariamente.

### **A “história de vida” da Fátima, narrada oralmente, por ela.**

Para escrever, eu escrevi umas três folhas e agora eu vou falar. O meu sonho, quando eu era criança, eu via uma prima minha dando aula. Aí eu ficava brincando com meus primos e com meus irmãos menores de dar aula. Aí depois, quando eu cresci, comecei a estudar na sala da minha prima mesmo e ficava ali observando ela. Tudo que ela falava eu chegava em casa e fazia o mesmo. Como a gente não tinha material, pois a gente tinha muita dificuldade como a Mauriliane falou, nós todos tivemos estas dificuldades e temos até hoje, né? A gente tinha dificuldade financeira e em tudo, tudo! A gente arrumava um quadro, ou melhor, uma tábua qualquer lá e a gente escrevia com carvão e os irmãozinhos, os primos iam copiando. A gente fazia de conta que a gente era educadora, igual minha prima fazia com a gente. No início a gente era tão tímido, que tudo era chorar na escola. Tudo, tudo, tudo era chorar. A educadora chamava a atenção, eu sabia fazer, mas eu sentia acanho, ou medo do professor, porque naquela época professor batia, não conversava igual hoje. Aí a gente ficava com aquele medo, não falava com o professor. Teve um dia que ela ensinou a gente a ler o alfabeto e pedir pra eu ler. Eu sabia, mas não falava mesmo. A educadora mandou um bilhete pra minha mãe, que eu sabia ler, mas eu não queria, ela achava que eu não queria, mas era acanho. Minha mãe fazia tudo em casa, até costurava, pra vender e ajudar meu pai. Então ela me falou: “enquanto eu tô costurando, você assenta aqui e vai lendo o alfabeto pra mim”. Eu custava, lia a letra A e parava pra chorar. Ela falou: “Hoje você vai ler comigo, você não leu com a educadora, mas vai ler comigo.” Ela pegou um arreio prá bater em mim. E eu apanhei mesmo; eu até conto pra meus alunos isso. Depois do coro eu li o alfabeto todinho pra minha mãe. Dali pra cá eu desenvolvi tanto na escola, aprendi a ler, aprendi a escrever. Aí depois eu comecei a me espelhar nos educadores. Um dia eu falei com meu pai: Quando eu crescer eu vou querer ser educadora também. Fui estudando e saí da escola no 3º ano porque na comunidade onde a gente morava só tinha até 3ª série. E tinha aquela dificuldade, porque os pais não deixavam a

gente estudar fora, porque de 4ª série em diante tinha que vir pra aqui em Diogo; lá na zona rural era até 3º ano. E meu pai me falou que em Diogo eu não podia não, porque eu era moça e não podia sair pra estudar em outro lugar porque era perigoso (risos). Era aquele caso de arrumar namorado. Aí, depois que meus dois irmãos mais novos cresceram, aí ele falou que eu podia vir, porque aí eu ia ter companhia, íamos os três. Eu pensei: Agora? Eu fiquei três anos sem estudar, vou ter dificuldade e não vou conseguir. Mas aí eu comecei a estudar, tinha algumas dificuldades, mas as colegas e os meus irmãos que estavam na mesma série ajudavam, a gente estudava juntas, aí eu consegui, estudei o 4º ano. Quando foi no outro ano saí da escola de novo e fiquei uns dois anos sem estudar. Depois meu pai falou assim: eu vou conversar com o prefeito, o Dr. Dante, pra ver se ele deixa você trabalhar. Mas eu pensei: eu só estudei até o quarto ano, eu não sei nem pra mim, como é que eu vou ensinar? Aí, ele falou que tinha fulana, fulana, que só tinha até 2º ano e estava dando aula. Porque antigamente era assim, né? Aí meu pai foi conversar com o prefeito e ele falou que eu podia dar aula sim, mas que eu tinha que conseguir pelo menos 80 alunos. Aí eu peguei, comecei a andar nas casas e eu achei tanto apoio, eu consegui uns 100 alunos. A escola tinha uma salinha muito pequenininha. Aí eu fiquei pensando, como é que eu ia trabalhar com 100 alunos, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º, tudo junto. E, quando eu estava andando pelas casas, eu já tinha matriculado uns 60 alunos, mas eu queria mais, porque aquilo pra mim era um desafio. Aí, quando o pessoal ficou sabendo que eu estava tentando conseguir aluno para trabalhar, pegou a ir na minha casa pra me procurar. Aí eu consegui uns 80 alunos, vim aqui em Diogo e trouxe pro prefeito. O meu pai sempre andava comigo, bobinha eu, tudo era ele na frente, aí ele veio comigo, conversou com o prefeito, mostrando para ele as matrículas dos alunos. Ele então falou que eu podia começar na segunda-feira. Eu tinha uma prima que trabalhava e ela só tinha terceiro ano. Aí, os alunos que eram dela passaram tudo pra mim e eu fiquei com a sala tão cheia, e era aqueles bancos de madeira com pé de ferro. Gente, eu sofri demais com aquilo ali. Eu trabalhava com os meninos sem material, não tinha material igual hoje. Era tudo passado no quadro, e não tinha estes cursinhos que a gente faz, não tinha reunião com o supervisor, com o diretor, não tinha nada. Eu passava para os alunos somente aquilo que eu tinha em mente, nem material, caderno de plano, não tinha nada. O que eu aprendi do primeiro ano até o quarto ano é o que eu ensinava para os alunos. Eu dividia o quadro pra passar as atividades; aí, gente, era muito difícil, eu passava atividade pro primeiro ano, pro segundo, pro terceiro até o quarto. Aí a outra educadora ficou até assim, meio com raiva de mim, falando que eu estava tomando os alunos dela. E eu falei com ela que eu não estava tomando, que os pais que foram até a minha casa e falaram que iam passar os meninos pra minha sala porque com ela eles não estavam aprendendo. Ficou uma guerra contra mim. Os filhos dela estudavam também, saía aquela porção de menino atrás de mim, um agarrado de um lado, outro do outro, e a

outra educadora e ela ficava nervosa, mandava os filhos delas me xingar. Eu ia conversar com ela, eles me xingavam, sabe? Eu passei muita dificuldade, eu dava aula, fazia merenda, cuidava da área, do terreiro, era tudo de terra, não tinha banheiro. Piolho, tinha demais! Eu encostava no aluno, estava tudo cheio de piolho. Se eu fosse olhar, eu teria parado. E quando uma criança pedia, eu posso ir lá fora, fazer xixi, fazer as necessidades? Eu falava que podia, mas quando o menino demorava muito eu corria lá que era no meio do mato(risos). Aí o menino demorava e eu falava pra algum menino tomar conta aqui da turma que eu ia lá fora por que o menino tava demorando. Era perigoso, tinha cobra, era uma capoeira. E eu ficava pensando, se viesse um bicho e mordesse os meninos! E aí, com o tempo eu passei uns 3 ou 4 anos assim, eu mesma fazendo tudo, aí depois entrou um outro prefeito, que era o doutor Peron. Aí meu pai veio em Diogo e falou assim com ele: “olha, se você quiser eu arranjo um pedaço do meu terreno pra você construir uma escola” (pausa, emoção).

Meu pai conversou com ele e ele falou que eles iriam fazer um levantamento e se os pais de Curriola aceitassem, a escola seria construída lá sim. Seria uma troca. A gente ia vender pra ele um pedaço mais barato. Aí o pessoal cá de Curriola não queria aceitar porque estava na comunidade deles e eles achavam que se isso acontecesse ia retirar um benefício da comunidade deles e passar pra outra. Aí, eu e meu pai andamos com uma lista pedindo assinatura. Andamos em Curriola e Boa Vista, Gameleira, Loredó, na região todinha. Nós conseguimos 800 assinaturas pra mudar, para descer com a escola pra cá. E de lá de Curriola, o pessoal que não queria era uns 30. Então, teve uma reunião na escola e foi falado que a gente tinha ganhado, pois tivemos 800 assinaturas. O vereador era até Zezé de Zé Tioco, ele falou assim, que pra ele “tanto faz”, mas que nós havíamos ganhado. Aí eles foram, construíram a escola, comecei a trabalhar lá e aí a vida já foi melhorando. Aí, já não era só eu de educadora, já era uma escola grande. Aí já colocou vários educadores, mas eu já tive outras dificuldades, porque eu vi aqueles educadores capacitados e eu ali no meio sem nada, porque 4º ano era como se não tivesse nada. Eu falei: Meu Deus, como é que eu faço agora? Ficar aqui com estes educadores fazendo coisas bonitas e eu só sabia ensinar o que eu aprendi (risos). Pensei: Quer saber? Eu vou continuar. Aí eu vim aqui em Diogo, fiz a matrícula e vinha andando de Boa Vista pra cá, fazer o 5º ano. Nossa, que dificuldade! Eu convidei umas colegas de Boa Vista pra virem estudar comigo. Aí a gente podia fazer trabalhos juntas, mas elas falaram que eu estava ficando louca, que não viriam de jeito nenhum. Elas falavam que queriam descansar. Mas eu não queria descansar não e falei: Eu vou. Aí eu comecei a vir andando. Um vereador e mais um rapaz começaram também, e eles tinham carro e me ofereceram pra ir com eles todos os dias. Melhorou um pouquinho. E eu continuei; quando cheguei no 7º ano entrou um outro prefeito que falou que ia fechar o estudo da noite e ia passar pra durante o dia. Mas de dia eu não podia então eu falei que

ia pra Acaiaca. Estudei em Acaiaca por dois anos. O prefeito falou que quem quisesse continuar à noite podia ir pra Acaiaca que ele dava o carro. Eu trabalhava em Curriola, chegava em casa ia olhar menino, porque eram muitos pra cuidar, pra dar janta, eram 9 filhos. Aí eu descia, chegava em casa e nem tomava banho, só molhava (risos). Não dava tempo! Eu pegava um resto de almoço, dava os meninos e descia rapidão pro bar do Argemiro pra pegar o carro. Tinha dia que eu precisava voltar, porque o motorista, por causa de cinco minutos, ia embora e me largava pra trás. Nossa, minha vida foi... se eu for falar tudo, vou ficar aqui o dia todo. E eu voltava de lá chorando. Porque eu não tinha estudo e dava aula e cuidava de família e não era um menino só, eram muitos (risos). Eu descia pra pegar o carro, com o caderno aberto estudando. E às vezes eu ainda ficava pra trás. Aí o Argemiro começou a falar pro motorista me esperar, porque eu trabalhava e às vezes atrasava mesmo e que eu vinha lendo pra estrada afora. Mas quando eu perdia o carro eu voltava pra casa, mas gente, eu voltava tão triste que eu ficava chorando em casa e continuava lendo. Quando eu chegava em Acaiaca no outro dia, as meninas falavam que como eu tinha faltado e que elas sabiam que não era por meu gosto, elas falavam que tinham feito trabalho e colocado meu nome. (risos). Eu não esqueço dessas meninas, gente! Continuei mais um ano lá e passei de ano. Daí, no ano seguinte, cheguei ao final do ano e peguei recuperação na Matemática. Eu não tinha tempo de estudar, uai! Eu tive que ir lá nas férias pra fazer a prova. Fui, fiz e consegui passar. Aí, no outro ano eu já não fui pra lá mais. Abriu turma aqui e eu fiz o 8º ano aqui. E eu pensei que não ia continuar mais não. Mas pensei: Não, se você foi até o 8º, agora você começa o 1º ano. Achei não dar conta, porque era muita coisa difícil. E a tal da Biologia, da Física! Gente, eu pensei que não ia dar conta não. Aí eu comecei a estudar com os meninos novos, do 1º ano em diante. E pensava: meu Deus, esses meninos novos têm tudo e eu aqui no meio desses meninos! Eu consegui tantos colegas lá, novos, que me ajudaram tanto! Quando eu tinha dificuldade eles vinham na minha mesa me ajudar. Aí eu estudei, consegui passar e fiquei mais uns anos.

Aí depois surgiu um curso da UFOP à distância. Quando Wagner fez, eu animei também a fazer. Aí, umas colegas de serviço falaram assim, que eu não ia dar conta. Falavam que o trem era difícil demais! (risos) Eu queria entrar, eu queria tentar assim mesmo. Mas aí, a secretária de Educação da época me chamou e falou assim: Ah, você é boba de querer estudar, porque tá faltando uns 10 anos só, pra você se aposentar (risos). Olha pra vocês verem, uma secretária de educação falar isso (risos). E a gente tão boba que eu olhei ela e não fiz. Todo mundo que fez, passou. Foi Wagner, Rosinei, Rosimar, todo mundo. E eu fiquei pensando: O quê, gente! Eu fui olhar a mulher que tirou meu sonho. Meu sonho era aquele. Eu fiquei mais uns anos e depois, falaram assim, que se a gente não estudasse e não formasse pra educadora, não podia trabalhar mais. Então eu falei: Eu vou lutar, vou tentar, com muita dificuldade, mas eu vou. Aí Wagner é que foi o orientador nosso. Aí, a secretária

já era outra, era a Cássia. Eu vim e conversei com Cássia, falei com ela que eu queria fazer aquele curso e o que ela achava e disse que a outra secretária não havia me deixado fazer porque segundo ela já estava próxima a minha aposentadoria. Cássia falou: Não, você vai agora! Fez a minha inscrição na hora, mas as outras colegas ficaram achando que eu não ia conseguir, porque era difícil pra fazer a prova. Eles marcaram a prova e eu fui; fui por ir, porque eu achava que eu não ia conseguir. E eu consegui, fiquei no 5º lugar, foi muita coisa. Nós ficamos 4 anos e meio e aí parei de estudar. Depois eu fiz a pós; agora eu estou começando a fazer outra. E, se eu não tivesse feito, hoje eu não estaria aqui. Hoje eu estaria fazendo o quê? Aí eu continuei trabalhando, depois aposentei. Fiquei um ano sem trabalhar e depois me chamaram de novo, perguntaram se eu queria continuar trabalhando. Eu disse que sim. Ah, antes disso, eu trabalhei no Mobral também. Trabalhei uns cinco anos, mas foi bem antes. O Mobral era na Escola de Boa Vista. Era um ensino totalmente diferente. Tinha as cartilhas “BA,BE,BI,BO,BU”, e hoje são totalmente diferentes, né? Aí depois eu comecei a trabalhar de dia. Aí, quando eu comecei na EJA foi porque Inácio mais Angela foram lá em casa me convidar. Mas eu já estava de manhã e fiquei com medo das pessoas ficarem falando que eu estava pegando tudo. Mas aí eu comecei na EJA e já fui vendo a diferença. Os alunos da EJA já iam com aquela sede, igual quando eu entrei pra estudar, eu ia com aquela sede, com aquela vontade. E com as crianças, eu preciso cobrar delas. E o pessoal da EJA já cobrava de mim: eu quero aprender. Não tinha a necessidade de chamar a atenção, de cobrar deles, então, eles iam assim, com garra. E assim eu estou até hoje, e foi uma coisa maravilhosa. Ano passado eles até me chamaram pra trabalhar de dia e trocar, mas eu não quis não. Hoje eu vou escolher: eu quero a EJA. Apesar de ganhar menos um pouco,<sup>26</sup>mas eu falei com ela que eu queria ficar na EJA. Ah, preferi. Eles fizeram tudo pra eu ficar no 3º ano, porque eu trabalhei três anos com esta série lá na Boa Vista e os alunos ficaram com notas boas nas provas externas. E depois disso está só caindo as notas, aí eles queriam que eu pegasse de novo. Mas eu disse: Não, não quero! Vou ficar só com a EJA mesmo. Me perguntaram então se eu queria ficar com a EJA e de dia, mas eu não quis não. Porque quando você amontoa trabalho, um não fica bem. Se eu não estivesse na EJA ali, muitos alunos que estão hoje não estariam. Hoje têm 30 alunos e tem alguns ainda falando que querem entrar. E eu fui correr atrás pra separar e ter o 6º ano porque eu via que os alunos ficavam bravos. Eles queriam aprender fração, expressões, sabe? Eles queriam aprender, ir além, aí eu dava uma dicazinha lá, fazia um desenho no quadro ... Por exemplo, nós fizemos uma receita de um bolo de casca de banana e aí fui mostrando pra eles o que é uma fração, dividindo o inteiro em partes iguais, tirando uma parte, e assim eles foram

---

<sup>26</sup> As educadoras da EJA no município de Diogo de Vasconcelos recebem proporcionalmente às horas trabalhadas. Como a organização da EJA nesse município contempla uma carga horária inferior ao “ensino regular”, o salário das educadoras dessa modalidade é inferior ao das demais educadoras.

tendo uma noção do que é fração. Mas foi uma noção, porque eu não tinha tempo, porque trabalhar com todas as turmas até o sexto ano não tinha jeito não. E eu conversei com Sandra e falei com ela que era pra ver um jeito de colocar 6º ano, porque eu não tinha condições de ficar com todos os alunos. E ela disse que iriam olhar. Aí Wagner começou a correr atrás também, em Ouro Preto, e eles começaram a fazer os documentos pra abrir o 6º ano. Todo dia eu vinha aqui em Diogo pra cobrar. E ela me falou que o prefeito não estava deixando. E eu fui atrás dele e falei que eu queria ver ele lá na escola. Ela foi, eu coloquei uma cadeira na frente pra ele e pra João Cláudio, o vice-prefeito, e ficaram os dois lá e falei que os alunos queriam conversar com eles. Aí os alunos começaram a falar que queriam o 6º ano lá na escola ou, então, que a prefeitura arrumasse um carro pra levá-los pra Diogo. Aí o prefeito disse que ia tentar fazer lá e se não conseguisse iria arrumar o carro. E quando foi no início deste ano eu estava correndo atrás de novo. Eles enjoaram de mim, porque eu ia na secretaria e eia lá na prefeitura. E Deus me ajudou tanto, que o dia que ele foi lá na escola, não cabia de tanta gente na sala. E a sala pequenininha, não dava nem pra andar direito. E ele disse que realmente a turma estava muito cheia. Aí, ele tirou Terezinha do Emboque e mandou pra lá. Ela ficou com os alunos que já sabiam ler e eu fiquei com os outros. Aí esse ano comecei a cobrar de novo e eles falaram que iam ver se começava o 6º ano em março. Em março eu vim pra saber. Mas agora começou, começou e está indo bem. Mas aí, os alunos ficam assim: por que não é você mesma que vai dar aula no 6º ano pra nós? E eu falo: porque não pode! E eles falam pra eu dar aula pra eles e colocar outra educadora pra dar aula pra turma. Para mim seria melhor trabalhar com aqueles que já sabem ler porque com os outros é muito difícil. Mas eu não posso! E eu os ouvi comentando que se eu ficasse com a turma deles, os outros da outra sala poderiam sair. Eles já entenderam isso. Aí eu falei: gente, eu não vou ficar com vocês não pé porque eu não gosto de vocês não. Eu gosto de vocês, eu amo vocês, mas a outra turma depende mais de mim. Então, se eu for trabalhar com vocês, os silábicos vão ficar prejudicados. E aí eles ficaram perguntando se os outros educadores do 6º ano iam trabalhar com eles assim como eu trabalhava, porque eu os ajudo. Eles falam que eu tenho muita paciência, que toda hora estou na mesa deles ajudando (risos). Eles falam: você ensina e pergunta se a gente aprendeu. Se não aprendeu você tá ensinando de novo. Porque os alunos têm disso: eles não conseguem captar de uma vez só não. Você ensina hoje que  $2 \times 3$  é 6, quando for amanhã eles já esqueceram. Eles falam que esquecem tudo, que sai tudo da cabeça. Não é tanto o esquecimento não, eles são muito inseguros. Eu tenho visto também, que mesmo com mais idade, eles são imaturos, como se fossem crianças.

Eu não assento não durante a aula não. Até em dia de prova eles não conseguem fazer sozinhos. Aí eu até passei para as novas educadoras lá. Nós conversamos sobre isso porque, às vezes, eles são inseguros. Eu vi lá, 3 mais 4, eles sabem que é 7, mas eles ficam



inseguros. Eu peço pra eles pensarem direitinho e colocarem o dedo em cima da resposta, mas mesmo assim eles ficam com receio de marcar. Se a prova vale 10, eles não querem ficar com 9. Eu fico falando com eles: vocês acham que se eu for fazer uma prova eu vou tirar 10? Eu vou tirar 5, 6. A gente não consegue tirar o total. Angelita, a gente fica apertado demais pra dar prova pra eles. Eles não querem perder nota; se vale 5 eles querem tirar 5. No dia seguinte da prova eles já cobram a nota, querem saber quanto tiraram.

Ah, tem mais uma coisa: quando eu estava estudando aqui, tanto aqui em Diogo quanto em Acaiaca, como eu não tinha tempo de estudar de dia, nem em casa nem na escola, eu estudava à luz de querosene. Meu marido deitava lá, dormia, uma criança no berço, lá no cantinho e eu deitava com o caderno, com uma luz de querosene perto de mim pra eu ler. Aí eu dormia. Olha que perigo! Depois eu acordava assustada! Em tempo de queimar a minha cama toda. Aí eu lia, lia, lia e depois pegava no sono.

Nós tivemos uma supervisora que quando ela foi na escola, eu trabalhava com crianças, ela me perguntou como eu dava conta de lidar com uma situação daquelas, de piolho, nariz sujo, sujeira mesmo. Os meninos não andavam limpinhos, a gente sentia o mau cheiro de xixi, de roupa suja. Ela me falou assim: ainda bem que você é mãe, pra aguentar isso. E eu disse que não era porque eu era mãe, era porque eu precisava de trabalhar e também, porque se eu quero alguma coisa eu tenho que lutar. Ela me perguntou como que eu aguentava pegar nos cadernos sujos daquele jeito. Eu falei com ela: olha, eu moro ali, você quer vir pra minha casa ao menos uma semana? Se você quiser, cada dia nós vamos em uma casa dessas crianças que estão aqui, pra você ver a realidade das famílias. Porque tem que conhecer a realidade das famílias.

*Após a transcrição da história da Fátima, ela teve a oportunidade de lê-la, fazer as alterações que julgou necessárias e, após algum tempo, teve acesso novamente a esse texto e respondeu às seguintes questões:*

**O que essas experiências fizeram comigo?**

Essas experiências me ajudaram na vida pessoal, familiar e profissional. Pude melhorar profissionalmente, através dos meus estudos.

**O que faço agora com o que isso me fez?**

Guardo na lembrança para não vivenciar tudo novamente e procuro melhorar a cada dia passando para as pessoas que adquirir conhecimento melhora a vida e evita sofrimentos. Procuro tratar os meus alunos com mais carinho e amor porque, na minha época, não era assim, os alunos eram maltratados, rejeitados por não terem uma estrutura familiar e serem de baixa renda. Hoje vejo a vida diferente, pois todos têm o mesmo valor, não importa a situação financeira ou familiar, todos têm o direito de aprender.

### 4.3 Educadora Fatinha

A Fatinha é educadora na APAE, na cidade de Acaiaca. Trabalha na alfabetização de alunos de 16 a 70 anos com necessidades especiais. Demonstra muito carinho pelos seus alunos e compromisso com a aprendizagem destes, preocupada em buscar conhecimentos para melhorar a cada dia a sua prática. Educadora experiente, que contribuiu muito com o grupo.

Educadora Paula

Juscelina de Fátima da Cruz Gomes, conhecida por todos como Fatinha, é educadora no Centro de Educação Especial João Pedro de Souza- APAE, na cidade de Acaiaca. Tem mais de 45 anos.

Toda a sua escolaridade foi feita na rede pública. Já trabalhou na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, atualmente, na APAE. Mantém interesse pela formação continuada e participa sempre dos cursos oferecidos pela Instituição na qual trabalha.

É filha de pai e mãe lavradores e os dois têm Ensino Fundamental incompleto. Com relação ao seu companheiro, este é motorista e possui Ensino Médio completo. Tem três filhos, já adultos, sendo que eles estão cursando a faculdade e outros já têm o curso superior completo.

A Fatinha tem o hábito de ler livros e atualmente está lendo o livro “Outro Olhar”, que trata da vida de um autista. Não tem o costume de ler jornais, nem revistas. Assiste à TV diariamente, priorizando jornalismo e canal religioso. Não tem o costume de assistir a filmes. Tem acesso à internet diariamente. Frequenta grupos familiares diariamente e, com muita frequência, grupos religiosos católicos, como o “Terço das mães que oram pelos filhos” e Irmandade do Coração de Jesus.

#### **A “história de vida” da Fatinha, narrada oralmente, por ela.**

Nasci no município de Diogo de Vasconcelos, na zona rural. Vim de uma família tradicional e somos 11 irmãos. Os meus pais quase que não frequentaram a escola, só chegaram na segunda série primária, porém, tinham muita fé e dedicação com os filhos e nos ensinou a trabalhar desde cedo.

Eu comecei a estudar com 7 anos na primeira série. Era muito difícil chegar até à escola, pois era muito distante da minha casa. Encontrei muita dificuldade para aprender o alfabeto e escrever o nome todo com letra cursiva. Todos os dias a educadora dava esses exercícios para fazer. Chegava em casa, às vezes muito cansada, e minha mãe como já tinha

um certo conhecimento, me ajudava a fazer o dever de casa, tomava leitura todos os dias e mandava fazer cópias de textos do livro de história que eu lia.

Ao longo do tempo fui me adaptando. Quando chegava em casa, tinha que fazer as tarefas que meus pais me davam depois de ter feito o para casa. Quando fiz 11 anos, concluí a quarta série, mas tive que parar de estudar para ajudar os meus pais. Mas sempre pensava que quando eu crescesse queria ser educadora. Os tempos foram passando e não deu para voltar a estudar. Comecei a namorar, me casei e tive 3 filhos, e, como estava muito nova, assim que levava o meu caçula para escola, aproveitava o horário que ele ia e comecei a fazer a quinta série. Foi muito difícil porque já era adulta e não tinha o EJA. Entrei no tempo regular com os alunos que tinham 10 a 11 anos. No primeiro dia de aula uma colega que não me conhecia perguntou se eu era a educadora, eu falei que não, que era aluna igual a todos. Os colegas, as educadoras e a diretora me aceitaram e isso me motivou, porém, enfrentei muitos desafios com a sociedade que faziam críticas, mas no final fui um grande exemplo para as pessoas da minha cidade pois, no ano seguinte, pessoas da mesma idade ou mais velhas que eu, voltaram para a escola e concluíram o ensino médio como eu.

Logo depois de concluir o ensino médio fui para a faculdade Presidente Antônio Carlos, na cidade de Ponte Nova, para cursar o Normal Superior. Durante o curso comecei a trabalhar como cantineira e no ano seguinte como monitora na APAE. Quando faltava 1 ano para me formar, comecei a dar aula para 3 turmas do 2º, 3º e 4º anos. Tive dificuldades, entretanto, foi uma grande experiência. No ano seguinte, fui contratada para trabalhar na Educação Infantil e lá trabalhei por 9 anos. Eu sempre admirei meus educadores. Ainda como aluna imaginava dar aula, ensinar para os jovens um pouco daquilo que eu aprendi na escola. Enfrentei grandes dificuldades, mas nenhuma delas foi suficiente para eu desistir do meu sonho. Sinto que, a cada instante, o meu grande desejo está se concretizando. Eu estou muito satisfeita em poder ampliar os meus conhecimentos através do curso da EJA. A cada momento, tenho a certeza de que fiz a escolha certa e toda a dificuldade que eu encontrar para atingir meu ideal vai valer a pena (pausa).

Mas, assim, foi muito difícil eu entrar porque o meu menino com quatro anos, na Educação Infantil, eu voltei a estudar na 4ª série e aí, logo assim, que eu o deixava lá na escola eu vinha pra escola. Mas os colegas de sala de aula, todos já me conheciam e me deram muito apoio. A educadora, a diretora, e isso aí foi me motivando. E quando eu concluí a 8ª série, que eu fui pro ensino médio, eu levei meu esposo também. Ele foi estudar comigo, pra concluir o 2º grau. E aí foram mais pessoas, e só foi enchendo a escola de gente. A escola nesta época ficou cheia. Eu lembro que Aroldo (ex-prefeito) concluiu o 2º grau, mais pessoas, acho que Walter. E aí foi só enchendo a escola.

Quando eu retornei, meu menino é de 1995, eu comecei em 1996 e aí fiquei quatro anos, até a 8ª série. Eu concluí em 98 ou 99. Então, eu acabei de concluir a 8ª série e já

entrei pro Segundo grau. Minha turma tinha 39 alunos no 2º grau e o pessoal gostava do nosso grupo, a gente juntava aquele grupão pra fazer atividade. E na escola, era um silêncio, os meninos mais novos respeitavam a gente, era uma delícia! Aí já era à noite.

Mas eu tive família que me deu apoio. Minha sogra me deu muito apoio. Ela foi diretora aqui no Estado por 28 anos. Ela me deu muito apoio, ficava com as minhas meninas, meu marido me apoiou. Então, assim, a minha família me apoiou, me deu muita força e isso me motivou, me ajudou, graças a Deus.

Com adultos é o segundo ano que eu trabalho. Em Acaiaca, no ano passado, na verdade eu trabalhei pouco, quase um mês. Teve um acidente comigo, aí eu fiquei afastada e a Raquel entrou me substituindo. Trabalho com faixa etária bem variada, tem pessoas de 16 a 69 anos.

São 7 alunos para cada professor. Mas, eu estou amando. Eu estou gostando de trabalhar.

Mas, trabalhar com a Educação Especial a gente tem que se adaptar aos alunos porque eles não se adaptam à gente. É muito difícil o aluno adaptar à gente. A gente que precisa estar buscando e levando. Eu tenho autista, deficiente intelectual. Na APAE nós temos 5 cadeirantes. Porque, na verdade, Barra Longa leva os alunos pra Acaiaca, fazem parceria. É por isso que tem bastante aluno.

Eu estou amando trabalhar com estes meninos da APAE. Apesar de eles serem de idades variadas, mas eu gosto. É, é um desafio, mas a gente entende a realidade de cada um ali e dá pra fazer um trabalho bom. Dá pra fazer um trabalho bom com 7 alunos, a gente está sempre fazendo cursos também. A gente tá sempre buscando. Então, eu penso que no ensino regular a disciplina é bem mais difícil. No ensino especial é tranquilo, os meninos ficam loucos pra aprender, eles são motivados, eles não gostam de faltar de escola, então isso contribui bastante pra gente.

*Após a transcrição da história da Fatinha, ela teve a oportunidade de lê-la, fazer as alterações que julgou necessárias e, após algum tempo, teve acesso novamente a esse texto e respondeu às seguintes questões:*

**O que essas experiências fizeram comigo?**

Me fizeram ser forte, determinada. Pela dificuldade em estudar tive que me esforçar, dedicar e buscar conhecimentos mesmo sem ter condições e tempo. Sempre tive que ajudar minha família nos trabalhos de casa, da roça e estudar era algo muito difícil. Parei de estudar e, somente depois de casada, criei meus filhos e só depois retornei os meus estudos. Sempre foi muito difícil, mas minha história me tornou uma pessoa determinada e esforçada.

### **O que faço agora com o que isso me fez?**

Penso que, quando temos uma meta, um objetivo, nada nos impede de corrermos atrás de nossos sonhos. Agradeço a Deus por ter me concedido forças para eu enfrentar as barreiras e, também, aos meus familiares. Após concluir meus estudos, tive que batalhar muito para conseguir um local de trabalho. Na minha cidade, as oportunidades de trabalho são poucas. Trabalhei, dando aula na roça, dentro da minha cidade também, agora realizo trabalho com pessoas com deficiência. Fiz da dificuldade, uma oportunidade; dos estudos, um trabalho. Pretendo continuar me esforçando e dedicando para me atualizar e aprimorar cada vez mais meus conhecimentos, para ser a cada dia uma profissional melhor.

## **4.4 Educadora Paula**

Eu vos apresento a educadora Paula Nascimento. Pessoa que conjuga um jeito meigo e firme de ser. Sempre muito sensível à necessidade de formação contínua e, por isso, sempre participou dos encontros da pesquisa de maneira muito ativa. A Paula me marcou pela sua coerência entre fala e prática e pelo seu compromisso amoroso com o/as seus/suas alunos/as.

Angelita

A Paula Costa Nascimento é educadora da EJA na Escola Municipal do Povoado de Bela Vista e mora nas proximidades da escola. Tem menos de 35 anos.

Trabalha há dois anos com a EJA, sendo então iniciante na modalidade. Além da EJA, já trabalhou anteriormente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participa com frequência de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Tem Ensino Superior completo e pós-graduação lato sensu, sendo que sua escolaridade se deu, em parte na rede pública e, em parte, na rede particular.

A sua mãe é doméstica e possui Ensino Médio completo. É casada e seu companheiro tem ensino médio completo e é trabalhador rural. Tem um filho de 5 anos, que se encontra na Educação Infantil.

A Paula tem o hábito de ler livros e atualmente está lendo “Pedagogia do alfabetizar letrando” e o Almanaque histórico- A infância de Paulo Freire. Não tem o hábito de ler jornal, nem revistas. Assiste a noticiários de TV diariamente. Acessa a internet diariamente.

### **A “história de vida” da Paula, narrada oralmente, por ela.**

Eu não vou falar da minha história, assim como as minhas colegas. Eu vou relatar um fato que aconteceu durante a minha trajetória em que me marcou, que eu achei interessante contar. Eu trabalhava em uma escola que atendia crianças da educação infantil

ao 5º ano. E nesta escola eu dava aulas de atividades físicas, como se fosse educadora de Educação Física, porque lá não era professor específico, era pedagoga que trabalhava com a Educação Física. Em um dia, um aluno, que era bastante rebelde, tomou o carrinho de um colega. E a educadora o pegou pela mão e o levou até o outro colega pra devolver o carrinho calmamente, pra evitar futuros conflitos, pois esse aluno era muito rebelde. Aí, no momento em que ela estava levando-o pela mão, até o coleguinha pra ele devolver o carrinho, entrou na escola os membros do Conselho Tutelar e viram a situação física. Passaram direto e foram pra sala da supervisão e a diretora estava lá. Já chegaram e reclamaram da situação vista. Relataram a situação como se a educadora estivesse repreendendo aquele aluno, uma vez que eles também conheciam a história daquele aluno. A supervisora e a diretora, conhecendo a trajetória daquele aluno relataram aos membros do Conselho. Mas, internamente, todos nós percebemos que elas ficaram apreensivas e com receio de que aquela situação trouxesse futuros problemas pra escola. Então, foi marcada uma reunião e eu esperava que fosse pra falar daquele fato que aconteceu e que fossem apoiar a educadora, sendo que todos sabiam o que havia acontecido, já conheciam tanto ela quanto o aluno. A reunião foi como uma aula na faculdade. A supervisora mostrava slides e comentava todos. Todos os slides falavam como a educadora deveria comportar, tanto no seu trabalho, quais atitudes deveriam ter diante dos alunos, no portão da escola, etc. Em nenhum momento foi citado o fato ocorrido; eu fiquei tão frustrada que eu pensei em até desistir de ser educadora, porque eu esperava uma atitude de apoio, de conforto, de humanidade à educadora diante daquela situação. E senti muita imparcialidade, falta de amor ao próximo. Mas, a situação passou, assim como muitas outras. E eu continuei a trabalhar como educadora e sempre tive o cuidado de tratar as pessoas à minha volta com muito cuidado para não magoá-las, mas a partir disso, eu passei a ter ainda mais cuidado para lidar com as pessoas. Eu acho que isso facilitou muito a minha entrada na EJA, porque como eu já consigo lidar bem com as pessoas, independente da idade, isso não foi um empecilho pra que eu aceitasse o trabalho na EJA.

Quando a Secretaria informou a minha ida para a EJA, eu assustei. Primeiramente por causa do horário, porque eu nunca trabalhei à noite e, na zona rural, pior ainda, né? Mas, a gente não tem escolha; aqui é definido pela secretaria. Aceitei! Quando eu cheguei para o início das aulas, chovia muito e nos primeiros dois dias foram somente dois alunos. Porque chovia, mas chovia muito mesmo! Teve um dia que a luz até acabou. Mas na semana seguinte chegaram mais quatro e eles estão até hoje. Uma semana antes do recesso escolar, em julho de 2018, nós promovemos uma apresentação de quadrilha e com isso chegaram mais duas alunas. E, hoje, já são oito, sendo dois alfabetizados, três com necessidades especiais e três alunos iniciando a alfabetização. E é isso, até agora.

O maior desafio que eu encontro na EJA que eu ainda não consegui resolver, foi o fato dos alunos terem muito receio de se arriscar, de dar respostas. Eu, quando fiz o curso na faculdade, tive a disciplina de EJA e falava sobre isso, que os alunos da EJA têm este medo de se arriscar, de falar, e eu percebi isso mesmo na minha sala porque quando a gente dá alguma atividade eles ficam envergonhados, quietos, com medo de falar a resposta, talvez até já saibam, mas têm esta dificuldade em expressar. Um dia, quando eu conversava com a turma se eles já tinham estudado antes, quando crianças, alguns disseram que foi por pouco tempo, outros disseram que não, e teve um aluno que me disse que foi, que frequentou a escola, mas que teve um fato que me marcou demais quando ele falou isso: ele falou que tinha muita dificuldade de aprender e ele realmente tem uma necessidade especial. Ele disse que não conseguia aprender e a educadora bateu nele com um tapanco. Ele falou que ela lhe deu um coro de tapanco que ele não esquece até hoje. E eu imagino que, às vezes, têm outros fatos que os outros passaram, que não seja deste tipo, mas que inibiram esta espontaneidade deles, de se expressar. E, talvez, isso hoje cause esta dificuldade de eles aprenderem, como a gente espera que se aprenda. E, como eles estão em fase diferente de idade, na faixa etária de 30 a 80 anos, eu trabalho individualmente. Eu trabalho uma atividade pra fase 3, que é a fase em que já estão alfabetizados e a outra atividade iniciando a alfabetização, alguns ainda com bastante dificuldade; outros, já caminhando pra leitura.

Eu trabalho com eles muito no individual, passo a atividade de dois níveis e vou dar o atendimento a eles na mesa deles, porque ali eu consigo ver o que eles já sabem e eu por perto eles conseguem mais espontaneidade pra falar, porque eles têm dificuldade pra falar pro grupo todo, pois eles ficam acanhados e inibidos e não falam e quando eu vou na mesa eu consigo ver o que eles estão aprendendo e eles falam mais, assim, eu percebo o desenvolvimento mais de perto.

Hoje eu gosto muito de trabalhar na EJA. Eu até falo com eles assim: se fosse pra eu escolher, hoje eu escolheria vir pra EJA porque é bom demais. A gente tem as dificuldades, mas todo lugar que a gente for trabalhar vai ter. Eu gosto muito agora, porque o carinho que eles têm com a gente, e como eu já tenho este cuidado de lidar com eles, às vezes eu até percebo assim, entre eles, um assunto que não agrada, eu até mudo a atividade pra eles se sentirem melhor, e eles também estão gostando. E, isto me motiva a continuar na EJA, sabe? Eu estou gostando e se fosse pra escolher hoje eu escolheria. Embora tenha a questão financeira, porque é muito diferente<sup>27</sup>, mas também tem a questão das horas e eu passo o dia em casa, então, vou relevando.

---

<sup>27</sup> Conforme informado anteriormente, as educadoras da EJA no município de Diogo de Vasconcelos recebem proporcionalmente às horas trabalhadas, têm o salário inferior às educadoras do “ensino regular”.

*Após a transcrição da história da Paula, ela teve a oportunidade de lê-la, fazer as alterações que julgou necessárias e, após algum tempo, teve acesso novamente a este texto e respondeu às seguintes questões:*

**O que essas experiências fizeram comigo?**

As experiências vividas me fizeram crescer e me tornar mais forte, pois foi com elas que aprendi a resolver situações encontradas “vida afora”.

**O que faço agora com o que isso me fez?**

Hoje, sempre que encontro situações desafiadoras consigo parar e refletir, muitas vezes até relembro a situação relatada e busco uma forma de resolver da melhor maneira a situação vivida. Não foi assim sempre. Eu percebi depois dos encontros que tivemos com Angelita. Nossa vida é escrita a partir daquilo que vivemos, por isso é bom parar para refletir e continuar a caminhada sempre buscando ser melhor.

#### **4.5 Educadora Raquel**

A Raquel, educadora da EJA em Acaiaca, contribuiu muito com o nosso grupo, com a nossa pesquisa. Sempre com um exemplo muito coerente, com questões pertinentes, ajudava-nos a pensar e a refletir sobre a EJA. Esteve conosco por pouco tempo, mas foi um tempo de participação ativa e de muita qualidade.

Angelita

Raquel Drumond Elias Ferreira, em 2018, era educadora de EJA na Escola Municipal Professor Antônio Martins Machado em Acaiaca. Tem menos de 35 anos.

Cursou a Educação básica na rede pública e a Superior na rede particular de ensino. Tem Ensino Superior completo e pós-graduação lato sensu. Trabalhava há dois anos na EJA e já trabalhou na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Superior. Em 2018, trabalhava na Educação Infantil, além da EJA. Participa esporadicamente de cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pela Superintendência Regional de Ensino.

É filha de comerciante e de educadora. O pai tem Ensino Fundamental incompleto e a mãe, superior incompleto. É casada, o seu esposo tem Ensino médio e atua como capoteiro. tem um filho de 4 anos.

Tem o costume de ler livros e não tem o hábito de ler jornais e revistas. Assiste aos noticiários na TV e acessa a internet diariamente. Participa de grupos familiares diariamente



e de grupos religiosos semanalmente. Na Igreja, participa da Pastoral familiar e equipe de liturgia.

### **A “história de vida” da Raquel, narrada oralmente, por ela.**

Sou filha de comerciante e educadora, tenho dois irmãos e sou a do meio. Aos 9 anos iniciei minha atividade pastoral na Igreja Católica com uma turma de catequese, todos estranhavam: “como podia uma criança de 9 anos ser responsável por uma turma da catequese?” Eu já tinha uma turma de catequese antes mesmo de fazer a primeira comunhão. Permaneci com minha turma de catequese até meus 17. Assim que saí do ensino médio, tentei vestibular para Farmácia, não consegui e decidi fazer Magistério. Aos 16 entrei na faculdade, na UNIPAC, no curso Normal Superior em Acaiaca. Tinha dó do meu pai que, com sacrifício, pagava meus estudos e mantinha meu irmão na UFOP. Soube que a prefeitura abriria uma “creche” o Centro Municipal de Educação Infantil Nair Machado de Carvalho e fiquei no “pé” da secretária de Educação e Ação Social pra eu trabalhar lá. Ia lá todos os dias pedir. A secretária da Ação Social havia sido coordenadora da catequese e já conhecia meu potencial e me ajudou a conseguir a vaga. Aos 16 anos fui contratada pela prefeitura. Trabalhei contratada 3 anos e, na mudança de prefeito, fui para um cargo efetivo no Centro de saúde, pois eu fiz um concurso, passei, e fui lá. Na saúde trabalhei por 1 ano; larguei meu cargo, por não adaptar ao serviço, implorei com o prefeito e pedi que me contratasse na Educação. Pedi a ele “pelo amor de Deus” e ele me disse pra aguentar, pois o concurso estava chegando, mas eu pedi que ele me contratasse. Fiquei como contratada mais 6 meses na escola; em dezembro teve concurso, eu passei e iniciei em fevereiro. Então, como eu já disse, nesse ano houve o concurso e eu passei, assumindo minha vaga na escola de ensino fundamental. Sempre preferi alunos do 1º ano, por serem parecidos com os da Educação Infantil e eu comecei na Educação Infantil. Minhas primeiras turmas não foram bem formadas, admito, apanhei e sofri para aprender. A alfabetização me deu um coro. A prática é bem diferente da teoria aprendida na faculdade. Na minha trajetória de 16 anos, fui educadora recuperadora, orientadora do CEAD, educadora eventual, educadora da EJA e da Educação Especial. Hoje, analisando e refletindo, me sinto uma colcha de retalhos, ganhei muita sabedoria e experiência, mas perdi um pouco do entusiasmo e das minhas utopias. Pra completar eu caí na EJA de paraquedas, não escolhi ir pra EJA, ou melhor, escolhi, mas a gente não entende o que está fazendo. Eu com um filho de 1 ano, fiquei durante 1 ano com licença sem vencimento. Aí, no começo do ano passado, Andreia, secretária de Diogo, me ligou dizendo que tinha uma proposta pra mim. Você quer pegar a EJA? A secretária de Educação era educadora da EJA, ela saiu pra assumir a secretaria e me ligou oferecendo. Aí, eu estava muito apertada de dinheiro, aceitei. Como

era à noite, meu esposo estava em casa e podia ficar com meu filho. Então, foi uma coisa assim, conveniente porque eu precisava voltar a trabalhar e eu não precisaria pagar alguém pra ficar com meu filho. Fui com um medo, parecia que era um bicho de sete cabeças e eu já havia substituído na EJA há um tempo e eu lembro que eles não gostavam de recorte, não gostavam de atividades infantis. E eu fui com muito medo, porque eu não tinha experiência, não sabia como fazer, quando eu começo a compreender o processo de evolução de aprendizagem da criança eu vou pra EJA. Então, o raciocínio é diferente, a aprendizagem é diferente, a metodologia tem que ser diferente. Então, fui com muito medo, mas graças a Deus, eu consegui porque venci o ano sem evasão, eu tinha uma turma de 14 alunos, este ano eu permaneço com uma turma de 14, trabalho com a EJA no Ensino regular e com a Educação especial, que são coisas completamente diferentes. Nesta semana eu estou trabalhando com eles a divisão, eles estão descabelando. Falam que vão sair da escola, que não vão ficar mais e que eles não dão pra isso (risos). E aí, eu volto lá no material dourado, no pratinho, no pirulito e eu tenho um aluno que resiste. Ele não quer usar estes recursos. Peleja pra dividir no papel, nos risquinhos, nos dedos, na tabuada, e não consegue. E eu falo: Seu José, tem que pegar as peças, o pratinho, vamos lá, pega as pecinhas do material dourado, pega os pirulitos. Quando ele divide no pratinho ele entende o processo. Então, é uma faca de dois gumes, você não pode ir aos extremos, mas também tem que voltar no concreto. Eu levei um dominó e eles fazem caretas. E eu falei assim: isso mesmo, pode falar que a educadora é retardada e que traz jogo pra quem quer aprender a escrever. E aí, eles riem até! E aí eu digo: pois é, vamos fazer no jogo mesmo, porque é assim que vocês vão aprender. Aí descontrai, eles jogam. Eu tenho um problema comigo, que eu não consigo muito ir no tradicional, eu não consigo entrar na sala todo dia e fazer a mesma coisa, a mesma atividade. Agora nós estamos com um projeto que está bombando; é sobre plantas medicinais. Eles estão adorando! Então nós estamos na parte de pesquisa, descobrindo chás, pra quem servem e preparando para a feira de ciências que acontecerá em novembro. Vamos ver o que vai dar. Amanhã nós vamos fazer um passeio na caixa d'água, no lixão e na nascente, pra terminar um trabalho sobre água e lixo que nós fizemos. Aí, amanhã nós vamos fazer esta pesquisa de campo pra depois terminar o trabalho. O inspetor esteve lá e nós não fazíamos a arte diversificada. Ele então levou pra nós a matriz, a nova grade, e aí nós temos que fazer as atividades da parte diversificada e, então, eu já estou esquematizando para dividir até o final do ano. Então, assim como minhas colegas, caí lá de paraquedas, mas se eu puder escolher, não vou sair não. Ano que vem estou lá de novo. Porque, tem os desafios, mas me motiva o desejo dos alunos em aprender. No Ensino regular, nós, educadores, somos responsáveis pela aprendizagem, porque os alunos não sabem da importância daquilo e nós sabemos, eles não. Então, nós somos obrigados a fazê-los aprender inconscientemente, porque eles não sabem bem a importância do estudo.

Mesmo que você fale, que você dê exemplos, eles ainda assim não entendem e a gente tem que lutar por eles. Na EJA não, nós percebemos o desejo deles em aprender e isso nos motiva, porque eles querem. Às vezes têm mais dificuldade, mas querem. Não tem indisciplina, você não tem problemas, porque eles querem aprender e isso nos motiva e nos dá força. A faixa etária dos alunos é de 16 a 69 anos.

Tenho jovens na sala. Eu tenho um aluno que foi meu aos cinco anos e é o que mais me motiva. Aos cinco anos ele era muito, muito, muito levado. Ele rebocava os pés dos coleguinhos com comida. Ele pegava o prato, descia pra debaixo da mesa e rebocava o pé de todo mundo com uma colherada de comida. E aí, eu acompanhei a trajetória dele, porque quando eu passei no concurso eu fui pro ensino fundamental e ele foi também. Ele pulava o muro, ele atravessava o rio (nesta época nós trabalhávamos lá no prédio da APAE) e ia embora pra casa dele que era do outro lado do rio. Sempre odiou escola. Quando eu entrei na EJA ele foi também. No ano passado, eu fiz aquela dinâmica do barbante, que a pessoa fala o nome, diz o que está fazendo ali e joga o barbante para o colega. Ele disse: Eu vim porque você está aqui. Eu chorei. Eu chorei! Ele entrou no ano passado do mesmo jeito que eu o deixei na Educação Infantil, sabendo apenas algumas letras; não conhecia os números de 0 a 10 e nem o nome escrevia. Já está avançando na alfabetização, faz contas como os demais, só que eu enfrento dois problemas com ele. A nossa EJA lá era de três anos, agora são dois, em quatro módulos. Em dois anos eles são promovidos, têm o diploma do 5º ano. Ele complete o segundo ano agora; consegue ler pequenos textos, mas não consegue fazer uma atividade sozinho, não está completamente alfabetizado. Ele lê, mas não é aquela leitura fluente nem com interpretação, ele não faz inferência. Ele faz cálculos que você assusta, ele está no mesmo nível dos demais, mas às vezes não sabe ler números maiores. Então, são desafios, porque é uma alfabetização incompleta. Você não consegue levar igual você leva uma criança e ela sai com aquela formação plena. Ele vai com umas lacunas e você não consegue preencher isto, porque como que você recupera 5 anos em 2? E aí, ele fala assim pra mim: se você não estiver aqui no ano que vem eu não venho aqui não. Aí, olha o meu desafio e a minha responsabilidade. Se eu não estiver lá no ano que vem, ele evade. Se eu aprová-lo e ele for pro ensino fundamental 2 com os demais e lá ele não tiver apoio e não tiver educadores que o compreendam, ele evade também. Olha a minha situação, eu não sei o que vou fazer com ele. Porque ele não tem competências básicas pra enfrentar sozinho o fundamental 2. Se ele chegar lá e encontrar educadores que vão deixá-lo de lado, ele vai evadir. Então, assim, são desafios que nos motivam, mas que também nos frustram, porque eu queria mais, eu desejo mais pra vida dele e às vezes eles não conseguem. Sabe a impressão que eu tenho? É que na hora que ele acordar que ele sabe, ele vai deslanchar. Porque eu acho que ele pensa que ele não sabe ler, ele pensa que não conhece número. Na hora que ele internalizar, ele vai avançar. Ele não vive o mundo

letrado. Ele vive o mundo de boi, de cavalo, de roça, e ele não lida com estas questões de letramento. Ele não tem um jornal, ele não tem um livro, não assiste uma televisão, ele é apaixonado com cavalo. Ele anda a cavalo dia inteiro, ele trabalha na roça. Ele tira leite, ele corta cana, ele carrega lenha, entrega esterco e o dinheiro dele não é salário; quando ele precisa o dono da fazenda vai lá e dá a ele uns cinquenta reais. Então, ele não vive o mundo letrado, ele não precisa da leitura e da escrita. E o que o motivou e que eu vejo que ele se esforça, é que ele tem vontade de tirar carteira. Ele dirige muito bem e prometeram pra ele uma carteira. Aí eu fico pensando: ele vai conseguir fazer aquela prova de legislação? Agora, por outro lado, nós vivemos outra realidade na EJA lá na APAE, porque eles não têm perspectiva; eles são assalariados, aposentados, vão pra APAE pra cumprir um ritual. A família não acredita no potencial deles, nós percebemos que algumas pessoas da própria instituição também não acreditam e aí eu não vejo uma progressão continuada porque eles não têm perspectiva.

Eu levei um aluno meu lá da APAE pra EJA da escola. Ele é muito conhecido lá em Acaiaca, todo mundo gosta muito dele, ele faz pagamento em conta, ele é letrado, despachado, autônomo, independente, eu falei: vou levar este menino lá pra EJA. Isso vai ajudar, porque lá na APAE tem atendimentos de fonoaudiólogo, é menos tempo porque tem capoeira, outras atividades, e aí as quatro horas passam e você não faz nada. Eu levei, mas ele não quis ficar. Reclamava que estava cansado, que estava com sono, mas não é isso, é a falta de perspectiva. Pra que eu vou aprender? O que o move?

Outro dia eu participei de uma discussão sobre educação no campo. Eles estão lutando muito por isso, que eles tenham uma educação condizente com a realidade deles, mas que eles tenham oportunidades.

Obs.: A Raquel não fazia mais parte do grupo no momento em que as narrativas foram lidas e as questões posteriores, refletidas.

#### **4.6 Educadora/pesquisadora Angelita**

Falar de Angelita, para mim, é muito importante. Ela é uma pessoa muito querida por nós. Através dela pude aprender muita coisa; ela sempre buscando coisas novas para a EJA. Através dela, crescemos muito profissionalmente, especialmente com esses encontros da pesquisa. Ela é uma pessoa que ama a Educação. Eu me espelho nela para trabalhar com a EJA, pois ela tem muito conhecimento e luta por melhorias na EJA.

Patrícia

A Angelita Aparecida Azevedo Freitas é estudante, doutoranda, atualmente é coordenadora Pedagógica de uma escola particular em Mariana e coordenadora pedagógica municipal da EJA em Mariana.

Já trabalhou como docente da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e superior. Exerceu a função de diretora pedagógica e trabalha com coordenação pedagógica há 22 anos. A maior parte de sua escolaridade se deu na rede pública. Investe em sua formação continuada.

É casada. Os seus pais são aposentados; a mãe trabalhou como técnica de enfermagem e o pai como marceneiro e auxiliar administrativo, os dois com ensino fundamental completo. O seu esposo é técnico de processos e tem curso superior. Tem dois filhos, um cursando o Ensino Médio e outro cursando o Ensino Superior.

Tem o hábito de ler livros, jornais, revistas e acessa a internet diariamente.

### **A “história de vida” da Angelita, narrada oralmente, por ela.**

Agora eu vou falar um pouquinho sobre a minha história. À medida que vocês foram falando, eu fui me identificando com algumas falas. A docência pra mim foi uma escolha. Muita gente vai pra escola, pra sala de aula porque não tem outras possibilidades. Comigo não foi assim. Minha mãe foi educadora leiga, tinha alguns cursos de capacitação que a superintendência oferecia, mas era educadora leiga. E eu cresci ouvindo minha mãe contando as histórias dos alunos dela; ela trabalhava na zona rural. E aquilo me encantava tanto, eu ficava imaginando tanta coisa, e ela sempre falava da sua experiência com muito prazer, com muita saudade e eu percebia que tinha sido muito prazeroso pra ela. E desde muito nova, eu assentava a minha irmã mais nova e brincava de dar aula pra ela. Todo dia eu chegava em casa e tinha que brincar de escolinha e eu sempre era a educadora. Pegava os cadernos dos anos anteriores, que já não se usava mais e adorava dar aqueles certos grandões nos cadernos; achava aquilo o máximo! E, tanto é que quando a minha irmã foi pra escola, com uns quatro, cinco anos, ela já estava alfabetizada. E ela teve a maior dificuldade, porque ela chegava em casa e falava que não queria voltar na escola mais porque lá ninguém sabia nada (risos). Ela já estava alfabetizada, e eu gostava muito de fazer isso. Eu sempre pensava que quando eu crescesse eu queria ser educadora e trabalhar na roça. E a gente vê a influência que a minha mãe teve na minha escolha. E aí eu fiz o Ensino Médio em Magistério, que era de quatro anos e eu tinha muita vontade de fazer ou Pedagogia ou Psicologia. Em primeiro lugar era a Psicologia; era meu sonho, eu queria muito. Só que em Mariana não tinha, e o local mais próximo era Belo Horizonte e a minha família não tinha condições de arcar com estas despesas. Eu nunca cheguei pra minha mãe pra pedir, porque eu sabia que se eu chegasse pra ela e falasse disso ela ia dar um jeito, mas eu sabia que seria com muito sacrifício. E meu pai trabalhava na UFOP, na carpintaria, depois ele passou pra sessão de ensino. E o desejo dele é que eu estudasse na UFOP, só que

lá não tinha curso nenhum que me interessava, mas eu falava assim: não, eu tenho que estudar na UFOP. Eu sempre ouvia meu pai falando assim: Você tem que aproveitar a oportunidade, porque a UFOP está aqui, na porta de casa. E eu pensei que realmente era isso. E eu comecei a ver as possibilidades. E fiquei meio assim, entre Letras e História. E aí fui fazer História, mas não foi escolha, foi falta de opção. E História era em Mariana, Letras também era, e isso facilitava. Eu gostava de estudar História, mas como profissão, pra mim não era a escolha, mas eu fui. E assim, nos três, quatro primeiros semestres, nossa, gente, foi uma decepção. Eu pensava assim: não é isso que eu quero! Era tudo tão distante daquilo que eu desejava! E aí, dois anos depois que eu estava na universidade eu comecei a trabalhar com educação Infantil, que era o que eu adorava. Comecei a trabalhar com crianças de Maternal, de um ano e pouco até três anos de idade. E foi aumentando aquele desejo de fazer Pedagogia ou Psicologia. E aí eu conheci uma pessoa que era mãe de um menino que era meu aluno; ela era educadora na UFOP, mas que ainda não tinha dado aula pra mim, mas daria aula logo em seguida. Então eu a conheci na escola onde eu trabalhava. No ano seguinte ela começou a dar aula pra mim, de uma disciplina da Educação. E aí, com as disciplinas do Departamento de Educação, eu comecei a ficar mais animada, porque eu tinha Psicologia, Metodologia, Estrutura e Funcionamento da Educação, enfim, aquelas disciplinas da Educação, que eram da Licenciatura. E ela foi uma educadora muito marcante na minha vida. Eu me lembro do dia em que ela chegou perto de mim e me disse assim: “Angelita, você gostaria de desenvolver um projeto comigo?” E eu pensei: Opa! E já comecei a ficar mais animada. Ela falou que sabia que eu gostava muito da área de Educação, que eu estava lecionando pra Educação Infantil e que ela estava pensando na possibilidade da gente escrever um projeto sobre como a História era trabalhada na Educação Infantil, nas escolas particulares de Mariana. E isso foi realmente, a chave, aquilo que eu precisava pra dar conta de continuar o meu curso e de ver outras possibilidades. Então, eu desenvolvi este projeto com ela, ela foi minha orientadora de iniciação científica e aí eu trabalhei com as escolas particulares de Mariana, entrevistando educadoras, entendendo um pouco como era o trabalho que elas faziam, por que o faziam e foi muito interessante. O nome dessa educadora é Célia. Terminei o meu curso, continuando a dar aula na Educação Infantil. Quando eu já estava há três anos nesta escola eu terminei a minha graduação, no final do terceiro ano eu procurei a diretora e falei que eu iria sair porque eu queria continuar os meus estudos, queria fazer um mestrado na área de Educação. E ela falou comigo assim: ô Angelita, logo agora que eu iria te fazer uma proposta? Não sei não, porque a supervisora não vai poder continuar aqui na escola e eu percebo que você tem todo jeito de lidar com as educadoras, em grupos de estudos você sempre contribui muito, eu sei que as educadoras te procuram o tempo todo para te pedir ajuda. E era mesmo, gente, essa supervisora ia a cada 15 dias na escola, ela era muito

exigente, ela cobrava muito da gente e eu aprendi muito com ela. E as meninas ficavam de “cabelo em pé” e me pediam para ajudá-las e a gente se reunia lá em casa pra estudar e discutir os textos que ela passava, eu as ajudava no planejamento; fazia muito isso. Eu nem sabia que a diretora da escola sabia disso. E ela chegou pra mim e disse assim: eu sei que as meninas vão pra sua casa, que você estuda com elas (risos) então, eu queria muito que você assumisse a coordenação da escola. Aí eu falei com ela que eu não tinha Pedagogia e ela falou: “Angelita, eu tenho várias colegas que fazem Pedagogia comigo e eu poderia chamar qualquer uma delas, mas eu não confio nelas como eu confio em você. E eu queria muito que você assumisse.” Gente, aí eu não pensei duas vezes, né? (risos) Assumi um desafio enorme! Imaginem só! Era uma escola particular, muito bem conceituada em Mariana, com exigência muito grande, mas era o que eu queria... Eu não tinha a Pedagogia a princípio, como formação, ela veio primeiro como profissão. E aí eu virava noites e noites estudando e as coisas foram dando certo e eu fui vendo que realmente era aquilo que eu queria e aí eu fiz a especialização em Supervisão Escolar, que se aproximava muito do trabalho que eu fazia lá. E só depois, de muito tempo, é que eu fui fazer a Pedagogia. E nesta escola eu fiquei por 14 anos. Além dessa pós em Supervisão Escolar eu fiz em Gestão de Patrimônio Histórico e Cultural e continuava com o desejo de fazer o Mestrado. Eu tinha este desejo. Às vezes eu falava assim: se eu morrer sem fazer mestrado, vocês podem saber que eu morri infeliz, que alguma coisa ficou faltando na minha vida (risos). Eu tinha muito este desejo. Mas era tudo muito difícil, gente. Teria que sair de Mariana, largar o meu emprego e eu não podia fazer isso, eu precisava continuar trabalhando. Até que veio o Mestrado para Mariana, na UFOP. E aí eu fiquei louca, havia chegado a minha vez. Fiz o processo e passei da segunda vez. Mas, antes disso, nesta escola onde eu trabalhava já há 14 anos, eu já estava ficando muito incomodada, queria e precisava conhecer outras realidades. Por mais que lá me permitisse um grande crescimento profissional, pois era uma escola que investia muito em formação, eu sentia que precisava ampliar a minha perspectiva, eu não queria mais ficar naquela escola e eu estava muito cansada também, muito esgotada. E eu precisava conhecer a rede pública, conhecer outras realidades. Então, eu procurei a diretora, pedi que ela me demitisse e ela me sugeriu então uma licença sem vencimento e me disse que neste tempo eu poderia descansar, ver se era aquilo mesmo que eu desejava e no final do ano, eu voltaria. E eu fiquei bem tranquila com isso, poderia dedicar mais a mim, à minha saúde, ao meu descanso. Comecei a desacelerar, mas como a minha vida sempre foi muito agitada, meu ritmo muito acelerado, eu fiquei super mal durante o tempo em que fiquei em casa. E olha que foram poucos meses, de dezembro a março. Eu sentia que estava faltando alguma coisa, eu não sabia descansar. Um dia, quando eu andava no centro de Mariana, encontrei com o secretário de educação daqui de Diogo, na época, o Zé Geraldo. As filhas dele haviam estudado na escola onde eu trabalhava. Ele me disse que foi

bom ter me encontrado, pois estava precisando mesmo conversar comigo; pegou o meu contato e marcamos dele ir lá na minha casa. Ele foi à minha casa e me fez a proposta de vir trabalhar em Diogo. E eu fiquei animada com a possibilidade, pois era rede pública, algo que eu queria muito conhecer. Combinei tudo com ele, só que tinha um porém: eu faria uma cirurgia daí a três dias e ele me disse que precisava que eu comesse com urgência. Me perguntou sobre o tempo que eu ficaria afastada e eu disse que a previsão médica era de uns 14 dias, mas que eu achava que com uma semana eu já conseguiria ir (risos). E olhem, que eu nem sabia como era a tal cirurgia, como seria o pós-cirúrgico. E não deu outra, eu fiz a cirurgia e daí a uma semana eu já estava aqui em Diogo. Na primeira reunião que eu tive na Secretaria de Educação, com o Zé Geraldo e com a Angela, o secretário me disse que a Secretaria estava implantando o tempo integral e que queria muito que eu desse um apoio. O município já estava sem supervisão há muito tempo, o IDEB estava baixo. Ele me disse assim, que em poucos dias haveria a reunião de implantação do tempo integral e que gostaria que eu conduzisse a reunião de apresentação do Programa aos pais dos alunos. Aí eu levei o projeto pra casa, estudei, era muita novidade pra mim. Eu levei um tanto de coisa pra casa e quando eu os ouvia falar daquele tanto de programa e de siglas, eu ficava totalmente perdida, pois não sabia o que significava nada daquilo. Quando eu ouvia um destes termos eu anotava no cantinho do caderno e assim que eu chegava em casa, ia pesquisar pra saber o que era (risos) e fui fazendo isso pra entender daquela realidade que era muito diferente de tudo o que eu conhecia até então. Bom, preparei e vim pra reunião do tempo integral com as famílias. Preparei um texto bem legal pra fazer uma dinâmica com as famílias e fiquei no portão do poliesportivo recepcionando as famílias e entregando os textos para as pessoas, pois nós começaríamos a reunião com a leitura e discussão do texto. E aí, pra minha surpresa, minha triste surpresa, eu fiquei com a maioria dos textos na mão, porque a maioria das pessoas me agradeceu, mas não pegou, alegando não saber ler. Aquilo pra mim foi um choque, um “choque de realidade”. Eu fiquei muito incomodada com aquilo. Fiz a reunião muito incomodada. Passada a reunião eu comecei a conversar mais com a diretora, com o secretário de educação pra entender um pouco da realidade do município. O secretário me disse que o índice de analfabetismo era altíssimo e que se equiparava ao norte de Minas, àquelas regiões bem carentes. E aí eu perguntei a ele se o município tinha planos de fazer alguma coisa pra amenizar esta situação e ele me disse que já estava em processo de conversa com representantes do MEC. Preenchemos um diagnóstico, participamos de algumas reuniões e formações em Belo Horizonte e implantamos um projeto de alfabetização, chamado Cidadão Nota 10, em 2008. O projeto começou, com a promessa de bolsas para alfabetizadoras, material, alimentação, mas na verdade isso pouco se efetivou e o município, logo nos primeiros meses, teve que arcar com as despesas integralmente. Já tínhamos muitos alunos, eu me lembro que as educadoras iam de casa



em casa convidando os alunos e aí a secretaria se viu na obrigação de dar continuidade ao projeto por mais um tempo. Enquanto isso, nós fomos providenciando a documentação pra implantação e formalização da EJA, junto à Superintendência. E aí, em 2012, a gente começa então com a EJA. E aí, gente, foi uma experiência muito interessante. Tudo o que eu vivi aqui em Diogo foi muito significativo pra mim; eu trabalhei na coordenação de todas as séries, Integral e EJA, mas a EJA se destacou, foi algo que me marcou muito. Quando foi em 2013, eu ingressei no Mestrado na UFOP com um projeto pra investigar os educadores da EJA, pra entender um pouco da vivência dos educadores iniciantes na EJA, por que eles entram na EJA, o que os fazia permanecer, quais eram os desafios, quais eram as descobertas. Fiquei então trabalhando no município durante 9 anos e durante parte deste tempo eu tive a oportunidade de fazer um trabalho bem próximo das educadoras da EJA, tínhamos grupo de estudos, criamos a Noiteja, que era um sonho meu. Eu queria muito fazer algo pra valorizar estes alunos, as educadoras, o que eles faziam, produziam. Um momento de compartilhar os trabalhos, as produções e aí sugeri este evento que foi chamado de Noiteja. E, nas edições da Noiteja eu ficava sempre muito encantada porque eu sempre abria o evento pedindo que quem quisesse, fosse à frente pra falar sobre como foi o ano. E era cada depoimento fantástico! E fizemos também o Fórum EJA, em duas edições e inclusive Acaiaca participou com a gente, então, foi assim, um período de muito significado pra mim. Passado um tempo eu entrei no doutorado, também estudando sobre a EJA e eu precisava escolher o município, a escola, onde eu iria fazer a pesquisa. Meu olho brilhou quando pensei na possibilidade de vir para Diogo. Mas tinha todo um critério, eu teria que analisar todas as possibilidades de cada um dos municípios da região que era a do Inconfidentes (por escolha minha), os prós e os contras. E aí, avaliando tudo, junto ao meu orientador e à minha co-orientadora, nós optamos por vir com esta pesquisa pra Diogo. Então, é com muita alegria que eu faço parte deste grupo com vocês, que a gente tá construindo, pesquisando juntas. Aqui em Diogo eu descobri a EJA, eu dei continuidade à minha trajetória acadêmica a partir do que eu conheci aqui, do que eu vivenciei aqui, então, a EJA e Diogo têm um sentido muito forte pra mim. A EJA do campo que a gente vivencia aqui traz uma realidade bem diferenciada, que traz outras demandas, outros desafios, então é algo que realmente abre muitas possibilidades de estudo, de investigação e é algo que é muito prazeroso pra mim. Acima de tudo, é muito prazeroso pra mim.

*Após a transcrição da história da Angelita, ela teve a oportunidade de lê-la, fazer as alterações que julgou necessárias e, após algum tempo, teve acesso novamente a esse texto e respondeu às seguintes questões:*

**O que essas experiências fizeram comigo?**

Percebo que sou alguém que ama, verdadeiramente, aquilo que faz. Descobri a Educação ainda muito pequena e, desde então, das brincadeiras de criança, à sala de aula, a docência me acompanha e me instiga, me encanta. Todas as experiências, pessoais e profissionais, acredito que fizeram de mim uma pessoa sonhadora, que acredita muito no ser humano, nas relações, na vida.

**O que faço agora com o que isso me fez?**

Eu me tornei e me torno, a cada dia, uma pessoa que batalha, que não se contenta com o mínimo, que acredita sempre que é preciso ir em busca, ir além, superar as dificuldades cotidianas. Isso, embora me conforte, me traz também desgastes físicos, psicológicos e, com isso, estou tentando aprender a lidar, a buscar o equilíbrio necessário. Contudo, minha trajetória de professora-formadora e de pesquisadora me fortalece e me impulsiona a continuar.

#### **4.7 Educadora Patrícia**

Eu apresento a Patrícia, educadora da EJA da Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira. Ela é caprichosa, organizada, sempre dedicada e atenciosa.

Mauriliane

Patrícia Paula Coelho, atualmente é educadora da EJA na Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira, situada na sede de Diogo de Vasconcelos. Tem entre 35 e 40 anos.

A sua escolaridade foi feita, parte na rede pública e parte na rede particular. Tem Ensino Superior Completo e pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos.

Além da EJA, a Patrícia já trabalhou na Educação Infantil. Participa com frequência dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Os seus pais são falecidos. A mãe não tinha escolarização e o pai tinha Ensino Fundamental incompleto. É solteira e não tem filhos.

Tem o costume de ler livros. Atualmente está lendo sobre letramento na EJA e o livro “Em busca de nós mesmos”. Tem o hábito de ler revistas, jornais e assistir à TV. Tem acesso à internet diariamente.

### **A “história de vida” da Patrícia, narrada oralmente, por ela.**

Meu nome é Patrícia, sou educadora na Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira. Vim para Diogo com quatro anos de idade com minha mãe e meus irmãos porque meu pai faleceu com 26 anos, com problema de coração e a gente morava em São Paulo. Com isso minha mãe achou melhor vir para cá para poder nos criar e como éramos nove filhos, em cidade grande, ela achou que ia ser mais difícil, então a gente veio para Diogo. A minha vó e os vizinhos ajudaram muito na minha criação. A minha mãe, hoje ela não está aqui com a gente, mas minha mãe foi uma guerreira, porque se fosse outra pessoa teria dado os filhos para os outros. Mas, minha mãe não, ela foi uma guerreira. Ela criou os nove filhos e muito bem criados, graças a Deus.

A minha Infância foi boa, mas teve seus altos e baixos, porque eu perdi meu pai cedo. Começamos a morar com a minha avó, depois minha mãe alugou uma casa. E minha mãe foi criando a gente, a gente estudava, trabalhava. Todos os meus irmãos estudavam e trabalhavam na idade certa. Com dez anos, mais ou menos, eu já olhava crianças para umas colegas da gente, na parte da tarde. Mas eu não lembro muita coisa da minha infância. Lembro que a gente morava na Rua Nova, assim, tinha muita coisa boa, a gente brincava de carrinho de rolimã, descia a rua, era gostoso. Eu estudava de manhã e olhava criança à tarde, tudo para ajudar em casa. Fazia faxina, trabalhava em casa de família. Toda vida eu estudei aqui em Diogo durante a minha infância.

E assim foi, eu terminei de estudar o segundo grau, e eu fui e comecei a trabalhar na prefeitura em 2010 na Educação, na Secretaria como auxiliar administrativo. Fiquei lá durante três anos como auxiliar. Em seguida, Inácio foi e me chamou para eu trabalhar com a EJA só que eu não ia trabalhar com EJA aqui dentro de Diogo. Eu ia trabalhar com lá no alto dos Coelhos, uma comunidade que pertence a Diogo. Pertinho, então eu comecei a trabalhar durante o dia na secretaria e à tarde na EJA no alto dos Coelhos, numa igreja. A aula era dentro da igreja Nossa Senhora Aparecida. Passou um ano, dois anos. Aí a turma cresceu e eles acharam melhor trazer a turma para cá, para Diogo. Então, eu comecei a trabalhar em Diogo Vasconcelos. A turma foi dividida com outra educadora, a Edizélia. E os alunos foram aumentando e ficaram eu, Celma e Edizélia. Quando eu comecei a trabalhar com a EJA era uma época boa, mas tinha algumas dificuldades, porque a gente não pode levar qualquer material pra sala de aula, para os alunos, têm que ser voltado para o adulto e, sem contar, que a EJA tem esta dificuldade, porque não tem material. A gente sempre tem que procurar na internet, em livros, e na época que eu comecei a trabalhar na EJA eu

não tinha computador nem nada não, eu procurava em livros. Agora, não, graças a Deus, eu já tenho computador, tenho internet, então, as coisas vão facilitando mais. Mas, na época que eu comecei tinha as suas dificuldades. Outra dificuldade que eu enfrentava também naquela época era que na época não tinha transporte, eu tinha que pegar carona, tinha que pedir alguém pra ir lá à noite me buscar.

Como eu trabalhava como auxiliar administrativo e estava dando aula, eu resolvi fazer, investir, resolvi querer estudar mais. Tinha uma menina, uma colega que trabalhava comigo que estava fazendo pedagogia à distância e eu também senti a necessidade de fazer esse curso, de estudar Pedagogia para poder aumentar meu conhecimento, já que eu já estava na sala de aula e com a EJA aí eu tive um interesse maior. Foi com o meu trabalho na secretaria e com a EJA que eu consegui pagar a minha faculdade, por isso que eu sou muito grata por estar trabalhando na EJA.

Nesse tempo eu trabalhava na prefeitura e lecionava já há dois anos. Depois eu fui a pós-graduação na EJA para poder ter conhecimento melhor e agora eu estou terminando de fazer uma pós-graduação de Educação infantil, Neurociências e Aprendizagem.

Eu gosto muito de trabalhar na EJA, ela é muito importante para mim, porque foi com a EJA que eu comecei. Se não fosse a EJA para mim eu não tinha tido a vontade de estudar, voltar a estudar, tudo mais, porque com ela eu fui pagando a minha faculdade e, graças a Deus, hoje eu estou formada. Houve um período que eu lecionei na EJA e também lecionei na educação infantil durante dois anos. Aí, eu fiquei afastada da EJA por dois anos lei porque eu peguei a Educação infantil. Cada turma é diferente, mas graças a Deus, eu tive apoio de muita gente, meus colegas de trabalho.

A meu ver, as perspectivas para o desenvolvimento de um bom trabalho com a EJA são enormes, por se tratar de Educação de pessoas adultas, onde o interesse é maior. Por quê? Porque eles vão para a escola para aprender, vão com aquela vontade, sabe, é um carinho que eles têm com a gente e a gente tem com eles. A gente faz uma amizade que até hoje os alunos com quem eu trabalhei na Boa Vista, passo perto deles brinco, converso, aí eles falam: “Ô, Patrícia, que tempo bom quando você trabalhava aqui no Alto dos Coelhos, a gente jogava bingo”. Porque toda sexta-feira eu levava bala, as cartelas de bingo e a gente jogava; aí, quem ganhava o bingo ganhava bala. Era aquela diversão! Até hoje eu tenho amizade com eles; pra mim é muito importante, eu gosto muito de trabalhar com a EJA. A gente é facilitador de aprendizagem. Eles ajudam a gente, a gente aprende mais com eles, sem contar esse carinho enorme. Eles vão para escola com aquela vontade de aprender e a gente vai ensinando. Tem momento que a gente pára pra conversar, eles começam a contar a vida deles, a gente conversa muito. A EJA é como se fosse uma família dentro da sala, todo mundo se dá bem com o outro, graças a Deus. O que me motiva mais é o carinho deles e a vontade de aprender. E também eu tenho as minhas colegas

educadoras da EJA, que nem dona Fátima, agora eu conheci Mauriliane, que é uma ótima pessoa também. E como eu retornei esse ano na EJA, elas têm me ajudado muito. Então, é isso, pra mim, trabalhar na EJA é muito importante. Eu tenho só que agradecer, agradecer muito, muito, a Deus.

*Após a transcrição da história da Patrícia, ela teve a oportunidade de lê-la, fazer as alterações que julgou necessárias e, após algum tempo, teve acesso novamente a esse texto e respondeu às seguintes questões:*

**O que essas experiências fizeram comigo?**

Essa experiência de vida me ajudou muito a melhorar nos aspectos negativos da minha convivência social e familiar. Me ajudou também na vida profissional; eu retomei os estudos pra melhorar profissionalmente.

**O que faço agora com o que isso me fez?**

Guardo na lembrança este momento e procuro melhorar a cada dia e passar pra outras pessoas que adquirir conhecimento melhora a vida e evita sofrimentos. Procuro melhorar cada vez mais meu comportamento social e minha vida profissional. Procuro tratar meus alunos com amor, carinho, amizade, e assim, nunca é demais ter carinho com eles.

.....

Narramos as nossas histórias, fomos trazendo à colcha os nossos retalhos de vida, compondo um mosaico de singularidades e de encontros, de histórias que se entrelaçam dadas as condições objetivas da vida, da profissão.

A narração das nossas “histórias de vida” permitiu-nos um olhar para nós mesmas, algo que raramente fazemos. “Ao narrar a sua própria história, a pessoa procura ressignificar a sua experiência e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se.” (PASSEGGI, 20011, p. 147). Assim, compartilhamos um pouco daquilo que somos ou daquilo que gostaríamos de ser, já que narrar é produzir sentido. As narrativas revelaram as nossas singularidades e, a partir delas, as recorrências.

Interessante destacar que cada uma demonstrou uma forma singular quanto ao narrar-se. Uma educadora, que iniciou a pesquisa em 2019, não vivenciou o processo das narrativas de vida com as demais componentes do grupo, já que isso foi feito no segundo semestre de 2018. Sendo assim, por mais que eu a motivasse, percebi que ela não estava à

vontade para fazer isso, portanto não a forcei a nada. Em um dia, em minha casa, recebi um áudio dela, via WhatsApp, com o relato da sua “história de vida”. Ou seja, ela tinha interesse em participar daquela atividade, estava comprometida com a pesquisa, mas, por algum motivo, não se sentiu à vontade para fazê-lo no grupo. No entanto, ela concordou que a sua história fizesse parte da minha pesquisa.

Uma outra educadora, como podemos perceber nos relatos, optou por não falar de sua “história de vida”. Ao invés disso, relatou um episódio que a marcou no início da carreira e o associou com a forma como ela vê hoje a escola, a docência.

O narrar-se tem que partir, sobretudo, do desejo em fazê-lo. Por isso, enquanto pesquisadora, respeitei o tempo e a forma de cada uma se manifestar.

Todas as educadoras vêm de famílias humildes, a maioria residente na zona rural. A infância, para todas as que relataram sobre esse período da vida, foi uma fase vivida com grandes dificuldades materiais, o que as fez interromper os estudos para dedicarem-se aos trabalhos domésticos e da roça, desde crianças.

Nesse contexto da infância, duas educadoras relatam a falta do pai, uma, em função do abandono da família por ele, outra, em função da perda (morte), e mostram as dificuldades decorrentes disso, já que, no primeiro caso, a mãe teve que criar os filhos sozinha e no segundo, a mãe se mudou de São Paulo para Diogo em busca da ajuda de familiares.

Uma educadora teve melhores condições financeiras por ser filha de um comerciante e de uma educadora, mas, mesmo assim, relata que começou a trabalhar cedo, desde os 16 anos, para arcar com seus estudos e ajudar a família financeiramente.

Observamos também que as educadoras vêm de famílias de pouca ou nenhuma escolarização. Com exceção de uma educadora, cuja mãe era professora, as demais relatam que os pais não tinham escolarização ou, quando tinham, haviam parado de estudar muito novos, para se dedicarem aos estudos.

De acordo com Nacarato e Passeggi (2013, p. 290), “as narrativas produzidas trazem não apenas os sentidos que cada uma atribui ao vivido, mas também a história de uma comunidade, as ideias de uma coletividade”. Isso nos reporta a algumas falas das educadoras, ao expressarem os sentidos que os seus familiares atribuíam à escola e à formação, principalmente das meninas. A educadora Mauriliane, por exemplo, expressa claramente isso, ao afirmar que a mãe e o pai não consideravam que era importante mulher estudar e que devia se dedicar aos trabalhos domésticos e da roça. Por isso, enquanto criança, ela teve a oportunidade de estudar por um curto período de tempo. Embora tenha vivido os seus primeiros anos de escolaridade no início da década de 90, há apenas 30 anos atrás, percebemos que este pensamento, na zona rural onde ele viveu, era ainda muito presente.

Pineau (2014, p. 105-106), ao discutir a ecoformação chama a atenção para os lugares de vida na constituição da história de cada indivíduo. Assim, podemos compreender as marcas formativas deixadas nessas educadoras, a partir de seus ambientes de vivência. A vinda da educadora Patrícia, ainda criança, de São Paulo para Diogo de Vasconcelos, uma cidade interiorana, com sua mãe e outros irmãos, em busca da sobrevivência, dado o falecimento do seu pai, nos mostra uma “dependência espacial” dessa família que não encontra outra alternativa, senão alterar drasticamente o seu lugar de vivência. As demais educadoras, nascidas meio rural, com todas as suas características, nos mostram também, através de suas narrativas a influência desse meio no seu processo formativo. A Fátima, ao estudar à noite, à luz de querosene, no cantinho da cama para não atrapalhar o marido e os filhos; a mudança da Mauriliane do campo para a cidade em busca de um emprego e de uma vida menos sofrida; dos seus estudos nos bancos da praça pois não dava tempo de passar em casa antes de ir para a escola; a Paula, ao enfrentar cotidianamente o barro das estradas para chegar na escola e lecionar; a construção de uma escola no terreno da casa da Fátima, são alguns exemplos que nos mostram a constituição dos lugares de vivência como ecoformação. E esse processo de ecoformação se relaciona intimamente à autoformação, sendo esta compreendida como “uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito- mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2014, p. 95).

Nesse contexto, é importante destacar também o que Pineau (2014, p. 105) chama de autoformação feminina, pois não podemos desconsiderar as questões de gênero fortemente presentes nas trajetórias dessas educadoras. Elas nos mostraram como as concepções vigentes na época em que eram crianças impunham “um poder masculino onipresente” ao não considerarem, por exemplo, que meninas poderiam estudar, já que isso era um risco de elas “escreverem bilhetinhos para namorado” (Fátima), não podiam trabalhar fora de casa e buscar sua independência financeira, pois mulher trabalhando fora de casa arruma filho, solteira (Mauriliane). Lembremo-nos da educadora Fatinha que, também como a Fátima e a Mauriliane, teve que sair da escola muito cedo para se dedicar aos serviços domésticos. Enfim, essas educadoras confirmam que “a autoformação feminina é luta de emancipação para a apropriação do poder de formação e para a construção de um mundo próprio, de espaços pessoais, não a partir do nada, mas sim do estabelecimento de relações ativas de organização dos elementos que a rodeiam” (PINEAU, 2014, p. 105). Louro (2014) corrobora ao afirmar que “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 2014, p.25).

Percemos também que todas as educadoras manifestaram o sonho, o desejo de serem educadoras. Assim, a escolha da profissão se deu por afinidade e por influência de

outros docentes que marcaram a vida dessas educadoras. As falas da Fátima e da Fatinha são representativas desse cenário.

Quando eu era criança, eu via uma prima minha dando aula, era o meu sonho. (EDUCADORA FÁTIMA)

Mas sempre pensava que quando eu crescesse queria ser professoras (EDUCADORA FATINHA).

Catani, Bueno e Souza (1998), observam que

as relações estabelecidas com as primeiras mestras ou mesmo com outras pessoas de fora da escola (...) são cruciais para o desenvolvimento das relações positivas ou negativas que posteriormente os alunos passam a estabelecer com o conhecimento e com outros valores relacionados à atividade docente (p.53-4).

A teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2010) nos ajuda a compreender a profissão docente do ponto de vista daquelas meninas, de origem pobre, do campo, que se tornaram professoras a partir do desejo de melhorar as condições objetivas da vida, atribuindo a essa profissão uma possibilidade de ascensão social.

Escolhi ser educadora porque sempre tive uma vida muito difícil. E via que a carga horária não era muito extensa, porque educadora sempre trabalha menos, né? (risos). Depois que eu entrei nesta área é que eu vi que não é bem assim. Mas, pelo menos, o serviço é bem mais leve. E mais agradável também, não cansa tanto o corpo. Eu tinha uma vida muito difícil (EDUCADORA MAURILIANE).

[...] eu ficava brincando com meus primos e com meus irmãos menores de dar aula. Aí depois, quando eu cresci, comecei a estudar na sala da minha prima mesmo e ficava ali observando ela. Tudo que ela falava eu chegava em casa e fazia o mesmo. Como a gente não tinha material, pois a gente tinha muita dificuldade como a Mauriliane falou, nós todos tivemos estas dificuldades e temos até hoje, né? A gente tinha dificuldade financeira e em tudo, tudo! A gente arrumava um quadro, ou melhor, uma tábua qualquer lá e a gente escrevia com carvão e os irmãozinhos, os primos iam copiando. A gente fazia de conta que a gente era educadora, igual minha prima fazia com a gente (EDUCADORA FÁTIMA).

O ser professora foi, para essas educadoras participantes da pesquisa, um ideal de vida, um sonho a ser realizado.

Uma discussão importante a se fazer diante das trajetórias dessas educadoras é sobre as situações-limite conceituadas por Freire como “determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se” e, ainda, “implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a



quem “negam” e freiam” (FREIRE, 2016, p. 130). Ao contrário disso, as histórias de vida de nossas educadoras vão-nos mostrando a busca por uma nova condição de vida, a negação, mesmo que sofrida, do determinismo histórico, vivenciam o inédito viável como “ uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos na realidade”, buscando o “ser mais”. E, nesse contexto, rompendo as situações-limite, percebemos como as educadoras vislumbram e buscam o inédito-viável em várias situações da vida.

Mas eu tinha uma vontade de estudar! Eu chorei demais! Eu chorei, chorei, chorei, chorei, mas não pude [...] Eu queria uma vida melhor. (EDUCADORA MAURILIANE).

A patroa xingava muito, humilhava muito [...] eu era como uma escrava (EDUCADORA MAURILIANE).

O inédito-viável, conceito freireano, relacionado aos sonhos possíveis, mostra-nos “que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos sonhos possíveis. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem fim, um termo definitivo de chegada” (STRECK; REDIN e ZITKOSKI, 2017, p. 225). A vida das educadoras vai-nos mostrando vários processos de superação ou, pelo menos, busca de superação das situações-limites, das condições de opressão na família, no trabalho, na escola.

Aí, com muito custo consegui. E fui trabalhar fora. Gente, o sonho do primeiro salário [...] E eu tinha o sonho de ser professora, só que com essa vida difícil eu já nem lembrava mais sabe? Já tinha morrido o sonho (EDUCADORA MAURILIANE).

Eu tinha muita vontade de trabalhar, de crescer na vida, mas as coisas eram muito difíceis, eu sofri demais (PROFESSORA MAURILIANE).

Consegui formar. Ai, que felicidade! Terminei o Ensino Médio (EDUCADORA MAURILIANE).

O horizonte almejado por elas era a docência e as trajetórias vão mostrando os caminhos, os descaminhos, os encontros e os desencontros vividos em função desse sonho. As meninas da zona rural, de famílias humildes, trazem uma representação positiva da docência desde a infância, almejam-na como profissão, como forma de ascensão social. As narrativas foram mostrando a decepção de se ter que abandonar a escola, ainda na infância, para se dedicar aos serviços domésticos e da roça; de se ter que trabalhar como doméstica, em condições subumanas para sobreviver; de se conciliar a dura jornada de trabalho com estudos noturnos; de se voltar para a escola, já adulta e estudar com colegas bem mais jovens; de ser “passageira da noite” em busca de uma escolarização e de uma profissão. E percebemos a importância dos suportes (MARTUCCELLI, 2007) presentes na vida dessas

peessoas, como a patroa que incentiva os estudos da Mauriliane; a sogra que motiva e cuida do filho da Fatinha; a mãe da Fatinha que ajuda a alfabetizá-la; o empenho do pai da Fátima em buscar junto ao prefeito a possibilidade de a filha trabalhar como professora. Enfim, esses suportes são facilmente identificáveis nas narrativas das educadoras, reafirmando que se constituem como elementos que amparam, que favorecem a vida dos sujeitos.

Trilhando caminhos próprios, mas com muitos elementos em comum, essas educadoras chegam à docência e à Educação de Jovens e Adultos.

É possível afirmar que a EJA não foi, a princípio, escolha de nenhuma dessas educadoras. Elas chegaram à modalidade de maneira contingencial. A Mauriliane, ainda estudante de Pedagogia e cantineira da escola, recebe o convite para trabalhar na EJA; a Fátima, já com uma trajetória ampla na educação, também é convidada pela Secretaria de Educação; a Paula também foi designada a trabalhar na EJA e relata o susto que tomou, pois jamais esperava trabalhar nessa modalidade; a Patrícia, ainda sem formação pedagógica, inicia o trabalho com uma classe de alfabetização na EJA e isso a motiva a estudar Pedagogia; a Fatinha, trabalhando na APAE se vê diante do trabalho com jovens, adultos e idosos e a Raquel, como bem disse, “caiu na EJA de paraquedas”.

Cabe-nos uma indagação diante desse cenário: por que os/as educadores/as geralmente não escolhem a EJA como horizonte profissional? Em pesquisa realizada anteriormente, Freitas (2014), investigando também docentes da EJA na região dos Inconfidentes, chega a dados semelhantes, ou seja, dos cinco educadores de EJA, nenhum deles escolheu a docência na EJA. Mas os resultados apontaram que, embora a EJA não tenha sido uma escolha dos educadores, à medida que foram trabalhando nessa modalidade, foram se envolvendo e desejando permanecer na EJA. E foi exatamente isso que podemos perceber nas nossas educadoras. Todas elas manifestam o prazer, a satisfação de terem conhecido e trabalhado na EJA e manifestam o interesse e o desejo em permanecerem nessa modalidade, e os fatores principais são o bom relacionamento com os/as estudantes; a afetividade e o respeito que permeiam a relação discente-docente, e o interesse e desejo de aprender, observados nos estudantes.

O início do trabalho com a EJA causou um “*choque de realidade*”, o que se espera no início da carreira ou em cada início de um novo trabalho, mudança de instituição, enfim, sempre que uma situação nova nos acontece.

O *choque do real* ou *choque de realidade* é conceituado como a “a confrontação inicial com a complexidade da situação” (Huberman 1995, p.39), ou seja, o impacto vivenciado diante do novo, do inesperado. Mariano (2005), citando Veenmam (1988), caracteriza o choque de realidade como “a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas”. No entanto, esse choque permite uma maior conscientização sobre o seu papel naquele espaço, naquele momento,

e vive então o momento da Sobrevivência, como um “tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, (HUBERMAN, 1995, p.39).

Nesse processo percebemos que o *choque de realidade* e a *sobrevivência* vivenciados pelas educadoras estão relacionados, principalmente, aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, sendo considerados por elas como mais lentos entre os adultos e idosos, e à impotência que sentem diante daquele/a aluno/a com tamanha sede de aprender, mas com muitas dificuldades e limitações.

Outro elemento importante nessa discussão é a “*descoberta*”, quando o profissional se sente como tal, motiva-se pelo fato de ter a sua sala de aula, de estar vivenciando as agruras, mas também o entusiasmo pela profissão, e isso o motiva a permanecer na carreira, naquela área específica de trabalho (HUBERMAN, 1995). A *descoberta* é claramente percebida nas nossas educadoras. O entusiasmo com que falam de seus/suas alunos/as, a afetividade que permeia as relações; o prazer e a alegria por cada avanço, cada aprendizagem dos/as estudantes é algo marcante nas narrativas dessas educadoras.

A prática em sala de aula da EJA é algo que também marca as narrativas. As professoras falam da experiência de vida dos estudantes, especialmente dos adultos e idosos; da necessidade em se repetirem por várias vezes, os conteúdos a fim de favorecer a aprendizagem dos estudantes, já que, segundo elas, eles se esquecem com facilidade; falam da resistência dos estudantes com metodologias diferenciadas, como jogos e vídeos, e da preferência por aulas expositivas, associando-as ao que vivenciaram na infância e a representação que trazem da escola e dos professores; relatam a dificuldade que encontram em alfabetizar e ainda a importância da conscientização desses estudantes a fim de que anseiem uma vida melhor e lutem pelos seus direitos. Destacam também a necessidade de materiais específicos para a EJA e de um tempo mais apropriado para a aprendizagem, considerando o tempo anual insuficiente.

Não podemos deixar de falar da espiritualidade como marca identitária dessas educadoras. As narrativas são permeadas por expressões alusivas a um ser supremo que as protege, orienta-as e as dificuldades vividas são amenizadas em função da presença desses ser na vida delas.

Eu agradeço a Deus por ter me testado, me provado (PROFESSORA MAURILIANE).

Aí, graças a Deus, cheguei, com muita dificuldade, mas eu agradeço muito a Deus, porque cada um tem o que passar na vida, cada um de um jeito.

## 4.2. Entrelaçamentos de vida – Quando educandos/as e educadoras se encontram

Iniciamos contando as nossas próprias histórias. Compartilhando vidas, trajetórias. Vidas de docentes, sete educadoras, sendo seis da EJA e uma que, embora não seja docente nesta modalidade, pesquisa a EJA, envolve-se na formação de educadores(as) da EJA. Sete vidas que se cruzam, em uma oportunidade de pesquisa e vão tecendo narrativas, tramas, itinerários de vida, de formação e profissão.

Acabávamos de narrar as nossas histórias de vida. Momentos fortes de compartilhamento, permeados pela emoção do rememorar, do trazer à tona os retalhos de história individual de modo que íamos percebendo, aos poucos, que se tratava também de uma história coletiva marginalizada, sofrida, negada, mas de lutas e superação.

Mas, essas vidas estão vinculadas diretamente a outras tantas vidas. A tantas outras histórias. Histórias outras que marcam o jeito de ser docente na EJA, de ser pesquisadora na EJA. Precisávamos ouvir ainda mais atentamente os(as) estudantes da EJA, o que trazem, o que rememoram, o que compartilham de suas vivências. E fomos à escuta. Escuta sensível e partilhada.

Queríamos ir além, possibilitar aquela experiência de rememorar aos estudantes, permitindo-lhes viver o que acabávamos de fazer. Foi assim que lançamo-nos a planejar momentos do narrar-se para os estudantes da EJA, alunos(as) das educadoras participantes da pesquisa, buscando uma ampliação do foco do olhar docente.

Uma nova vertente da pesquisa ia se configurando, à medida que as educadoras se propunham e se dispunham a ir ao encontro dos/as seus/suas alunos/as, ouvindo-os/as, como educadoras e pesquisadoras da própria prática.

A seguir, apresento a “história de vida” contada pelos/as estudantes da EJA de Diogo de Vasconcelos e de Acaiaca, material com o qual produzimos uma revista. Para a utilização dos relatos dos/as estudantes nessa tese, foram utilizados nomes fictícios.

### **Um pouco da história da Maria**

No nosso tempo não teve escola não. A escola era no Córrego (Distrito de Guaraciaba), eu não ia lá. Nós tínhamos que trabalhar. É o tal negócio, né, é o pai.

Tinha que trabalhar para ajudar tratar dos outros. A resposta era essa quando falava em frequentar escola.

De primeiro o trem não era fácil não! Quando falava: “Ah, eu podia ir à escola”, ouvia da mãe: Não! Você tem que olhar menino. Se esqueceu que eu tenho que trabalhar, tenho que lavar roupa, tenho que fazer aquilo ou outro e quem vai cuidar do menino para mim?

Certa vez minha irmã ia vir para escola aqui em Bela Vista, mas não veio porque tinha que olhar minha irmã.

Eu nunca gostei de cuidar de menino não, meu serviço era na roça, bater pasto, capinar, tudo isso era serviço nosso.

Nós batíamos pasto. Acha que nós víamos ao menos uma colher? Nem um centavo. Trabalhava a semana inteira atrás do pai, quando era fim de semana mãe falava: “oh! Zé dê as meninas um dinheirinho para elas comprarem ao menos uma calcinha para elas.” Ele dizia: “não posso, preciso do dinheiro para tratar dos outros.

Nós chegávamos do mato e íamos cortar cana para moer e fazer garapa para café. Eu nunca fui na escola antes não, eu comecei a frequentar depois de velha. Eu comecei a vir para escola pra eu aprender um pouquinho para não depender da tinta. Para eu tirar meu título, Crid precisou ensinar eu fazer meu nome porque eu não sabia.

Então falei: se tem oportunidade, eu não vou perder ela! Eu não sabia nada, agora eu sei um pouquinho. E só falta aprender a juntar as letras, porque eu já conheço todas. Eu leio as palavras com sílabas simples.

Um dos desejos que me faz permanecer na escola é aprender a mexer no meu celular, ler as placas dos ônibus quando viajo. Eu quero aprender mais, se Deus quiser.

Minha família me dá apoio, desde o primeiro momento que entrei na escola. Ano que vem estou aqui de novo!

Maria - 63 anos

Escola Municipal do Povoado de Bela Vista- Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história da Bárbara**

Os criadores levavam a gente para o serviço, não dava oportunidade de estudar. Eu tive umas aulas com dona Efigênia, que ensinava em sua própria casa. Aprendi a escrever meu nome com ela e depois aprendi mais quando passei a frequentar escola a noite (EJA).

Eu tinha que ajudar os pais, trabalhava para comprar comida para casa, buscava lenha no mato. Eles diziam: “não dá para você ir na escola não, minha filha, tem que me ajudar.” Foi aí que não aprendemos.

Mas se Deus quiser agora a gente aprende, depois de velho. Eu quero aprender a escrever, mexer com telefone.

Eu encontro educadora que ensina com bastante atenção, a gente aprende.

Antes eu pensava: devia ter aula a noite para gente poder ir aprender a ler o que a gente precisar, conversar com os colegas. E quando teve oportunidade eu vim.

Mesmo quando a minha família falava alguma coisa eu não ligava.

Agora meu marido fala: “aprende mesmo, você não sabe muito, é bom aprender, qualquer dia vou lá na escola ver como a professora está te ensinando.”

Agora que ele vê que aprendi um pouco, quando não tem aula e está chegando à tarde, ele pergunta se não vou pra aula.

A aula é também uma distração, converso com os outros, descanso a cabeça, não escuto problemas. Me dou bem na escola.

Bárbara - 64 anos

Escola Municipal do Povoado de Bela Vista- Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história do José**

Comigo também foi a mesma coisa, por causa do trabalho. Pai tirava a gente da escola para trabalhar. Trabalhava e não via o dinheiro. Quando ia a escola um dia, faltava três ou quatro, no tempo nosso não tinha como estudar.

Toda pessoa tem um sonho de aprender a ler e escrever, pois quando a gente sai pelo mundo afora se não souber sofre muito, a gente vem para a escola porque quer aprender.

Eu quero tirar minha habilitação para dirigir, para eu ser uma pessoa mais correta no mundo. A gente é trabalhador, não tem que ficar correndo.

Eu não sabia nada, hoje eu já sei ler, por exemplo: se tenho um remédio para tomar eu sei a hora, a quantidade certa. Quando vou aplicar um remédio em uma criação, eu já sei ler como aplicar.

Há pouco tempo eu estava lendo um remédio para aplicar em uma criação, Maria, minha esposa me disse: “oh! Não vai me pedir para ler?” Porque sempre eu pedia ela para ler para mim. Hoje eu já sei ler a bula, quantidade que deve ser usada, se está dentro da validade. Minha esposa fica olhando e diz: “agora não depende de mim para ler mais não!”, eu logo digo: agora já aprendi um bocadinho, né?

Minha família sempre me apoiou, certa vez estava trabalhando em Mariana, minha filha me disse para frequentar escola à noite, pois lá tinha. Mas lá não dava por causa dos horários que eu trabalhava.

Mas quando surgiu a oportunidade aqui, eu estava no caminho, o Inácio, secretário de educação no período, me chamou e falou da EJA. Eu disse a ele que queria estudar, mas estava com vergonha, ele me disse que não era para ter vergonha, pois estava correndo atrás da realização do meu sonho e eu me matriculei e comecei a frequentar e estou até hoje. E Deus abençoando, ano que vem pretendo continuar.

Hoje todos lá em casa ficam satisfeitos, pois eu já aprendi bastante. Eu estou encontrando na escola aquilo que eu esperava, Graças a Deus!

José - 49 anos

Escola Municipal do Povoado de Bela Vista- Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história do Joaquim**

Eu comecei a estudar quando era criança, mas adoeci e precisei sair da escola. Depois mudamos para uma fazenda próxima a Acaiaca, tinha escola perto, mas meu pai me colocou para candear bois e eu não pude ir à escola.

Depois que casei, vim morar em Bela Vista e quando começou a EJA aqui, Geralda, minha esposa, me disse para vir, pois poderia aprender um pouco e fez minha matrícula. Eu vim e estou até hoje.

Eu quero aprender a ler para fazer minha assinatura, quando for tirar um dinheiro no banco, ler aquelas folhas...

Depois que passei a vir melhorou muita coisa, só da gente estar aqui conversando com o pessoal, fazendo os trabalhos, melhora muito a cabeça da gente.

Joaquim - 66 anos

Escola Municipal do Povoado de Bela Vista- Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história da Geralda**

A existência da escola tem muito a somar, por exemplo nos oferecer ensino de qualidade que não tivemos oportunidade de receber quando era nova, tomamos mais conhecimento em leitura.

Também as vezes a pessoa está até sentido um pouco depressiva e começa a fazer um trabalho na escola, conversar com os amigos, vai ouvindo opiniões diferentes, adquirindo novos conhecimentos através da leitura e então ela até melhora.

Na escola fazemos amigos.

Eu saí da escola quando tinha 10 anos, frequentei até o 3º ano simples, e tive que sair para trabalhar porque naquela época não tínhamos condições de nada, mas tive a facilidade de aprender alguma coisa, mas ainda preciso aprender mais.

A cada dia que passa o estudo está modificando muito e a gente tem de ter o conhecimento que a educação oferece.

Eu quero aprender mais, conviver com amigos e educadores, ser respeitada em todos meus direitos e através do ensino alcançarei.

Depois voltei a frequentar a escola, a EJA, aprendi mais coisa, pois a escola hoje tem muito a ensinar, a escrita, a forma de fazer trabalho, os conteúdos... hoje também os professores têm formação e antes não tinham. Antes qualquer pessoa que soubesse um pouco já podia ensinar, mas às vezes não tinham o conhecimento da importância daquilo que estavam fazendo. Eles não tinham aquele carinho com os alunos, a gente entende, pois também não era aquilo que eles tinham aprendido. Mas a gente quer aprender mais.

Minha família sempre me apoiou, assim como eu os apoiei quando eles precisaram. É preciso aprender para ensinar e esta é uma das coisas que eu busco na escola.

Geralda - 52 anos

Escola Municipal do Povoado de Bela Vista- Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história da Míriam**

Eu gosto de vir para a escola.

Quero colorir, escrever meu nome, saber se tem aula amanhã.

Miriam - 34 anos

Escola Municipal do Povoado de Bela Vista- Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história da Tereza**

Quando eu era pequena, apenas aprendi o abc, tinha umas moças que ensinavam em casa, mas eu não podia ir à casa delas, pois tinha que cuidar dos irmãos mais novos.

Meus pais trabalhavam e eu cuidava da casa, buscava lenha. Eles precisavam trabalhar para sustentar a casa e os mais velhos eram sempre mais castigados.

Eu comecei a frequentar já há algum tempo, mas anos atrás as aulas à noite não eram contínuas, ano tinha, outro não. A gente começava a aprender, quando era no ano seguinte, não tinha professor e a gente parava.

Acredito que se fosse como hoje, que todos os anos têm aulas à noite, eu tinha aprendido mais, pois eu estava mais nova, não tomava remédios...



Alguns filhos me incentivam a continuar na escola, outros não, acham que fico cansando minha cabeça. Mas eu gosto de vir, é uma distração para mim. Aqui conheço e me dou bem com todos; não vou desistir!

Tereza - 82 anos  
Escola Municipal do Povoado de Bela Vista- Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história da Luíza**

Eu sou casada, mãe de seis filhos e três netos. Filha de pai lavrador e minha mãe, dona de casa. Não estudei porque meus pais não deixaram, porque meu pai dizia que moça que estudava escrevia carta pra namorado. Todos os meus irmãos estudaram, só eu não.

Com o passar do tempo fui percebendo a falta que o estudo me fazia. Sentia um grande desejo de aprender a ler e escrever, foi assim que me senti encorajada e resolvi a começar a estudar.

Me sentia muito humilhada pois eu não tinha um cargo na igreja e as pessoas me criticavam porque eu não conseguia ler a bíblia.

Tive uma infância muito difícil pois naquela época a escassez de alimentos e roupas era muito comum.

Quero muito aprender ler e escrever para saber ler uma carta, bula de remédio, receita médica.

Gosto muito dos nossos momentos em sala de aula. Até meu netinho de 6 anos não gosta que eu falto de aula, ele me fala que para aprender ler e escrever tenho que ir para a escola todos os dias.

Luíza  
Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes - Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história da Auxiliadora**

Não estudei quando eu era criança porque não tinha condições de andar, precisava de ajuda das pessoas.

Comecei a estudar muito tarde, pois, quando eu nasci, os médicos falaram que eu não ia escapar por causa da minha deficiência. Não conseguia andar, subia o morro engatinhando com a mão e descia chiando. A minha irmã me colocava nas costas para eu ir para a escola.

Estudei em Mariana, em Acaiaca e na zona rural em Felipe dos Santos.

Naquele período que estudei só fiz a primeira série por causa das dificuldades que enfrentei, então, tive que sair com 12 anos da escola.

Quando a APAE de Acaiaca começou a funcionar eu estava com 52 anos e fui convidada pela Dona Edna que conhecia você (*se referindo à educadora*). Fiquei muito feliz.

O meu sonho era estudar e formar para ser uma professora, mas como voltei muito tarde para a escola não foi possível devido a minha idade. Se Deus quiser irei receber o meu diploma.

Gosto de estudar, fazer artesanato, conversar com os colegas, as professoras e passar o que sei para eles.

Eu gostaria de ir ao programa do Luciano Ruck para pedir um carro adaptado. Tenho muita vontade de dirigir.

Auxiliadora – 69 anos  
Centro de Educação Especial “João Pedro de Souza”

### **Um pouco da história da Jandira**

Tenho 48 anos e Deus preparou esta escola pra mim. Eu não tive oportunidade quando era nova, eu tinha que trabalhar pra comer. O meu pai me deixou bebezinha, então, nessa idade eu não conheço o meu pai e tenho vontade de conhecer ele, pra fazer pra ele o que ele não fez pra mim.

No mais, agradeço a professora pelo carinho, pelo amor que ela tem com a gente, agradeço muito a Deus esta oportunidade. Obrigada!

Jandira– 48 anos  
Escola Municipal Santa Rita de Cássia – Boa Vista- Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história da Joana**

Tenho 72 anos e não pude estudar quando eu era criança porque eu tinha que ajudar minha vó trabalhar, pra me criar. Porque eu perdi a minha mãe, eu tinha 6 anos. Aí meu pai foi embora pra São Paulo, por lá ele ficou uns cinco anos. Aí, minha vó que me criou e não me pôs na escola.

Agora que eu vim pra escola, mais velha. Agradeço minha avó e o marido dela que me criaram. Quando meu pai voltou de São Paulo, porque minha mãe morreu e deixou nós pequenininho, eu já tava mais alta do que ele. Então eu agradeço muito a minha vó e o

marido dela, que não era meu avô. Mas, graças a Deus, estou estudando agora, depois de velha. Minha professora é muito boa, muito calma e graças a Deus eu tô aprendendo bem. Já aprendi muita coisa, graças a Deus. Eu não sabia fazer conta, conta de “tomar emprestado”, agora eu sei, somar eu já sei, eu aprendi muita coisa nessa escola. Na minha casa mesmo eu falo que melhorou a minha letra. Meu filho mesmo falou comigo que minha letra tá muito boa, que eu não escrevia assim. Graças a Deus!

Eu tinha que cuidar dos meus irmãos. Minha mãe saía, mandava eu fazer café pro meu pai. No primeiro dia ela colocou uma colher de pó no coador pra eu ver o tanto, porque eu não tinha nem seis anos. Eu tinha seis anos quando ela morreu. Aí eu fiz café e levei pra ele na lavoura, com a merenda. No outro dia minha mãe tornou a sair e falou: Vou colocar o pó no coador pra você. Aí eu falei: Não precisa não, porque agora eu já sei. E fazia o café e já tomava conta das crianças pequenas quando ela não estava em casa. Quando ela morreu eu tinha seis anos. Eu já trabalhava bem já. Aí nós fomos pra escola estudar, eu estudei no primeiro ano. Minha vó disse que eu tinha passado pro segundo ano, mas ela não podia comprar caderno pra mim. Minha professora falou que precisava de três cadernos, minha vó disse que não podia comprar, ela me tirou da escola e me pôs pra trabalhar. Aí eu trabalhei, fui ajudar a criar os meninos que minha mãe deixou, o mais novo estava com seis meses. Deixou outro com três anos e eu ajudei a criar. Eu acordava de madrugada. Quando o Nevinho tava em casa, ele acordava pra buscar mamadeira. Quando ele não tava em casa minha vó me acordava de madrugada pra eu esquentar mamadeira e dar pros meninos, porque minha mãe morreu e deixou eles tudo novo. Eu era tomadeira de conta da roça. Quando eu ia sair pra casar minha vó disse que o homem dela ia sair. O homem dela era eu, que ia sair pra casar. Aí não tinha como ela plantar roça mais, porque eu é que mandava e desmandava na roça. A gente plantava feijão, plantava milho. Eu que tomava conta do serviço da minha vó, coitada!

Joana – 72 anos

Escola Municipal Santa Rita de Cássia – Boa Vista- Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história do Francisco**

Eu sou Francisco, vou fazer 69 anos. Meu pai morreu cedo, eu que tive que ficar pra cuidar da família. Eu quis cuidar da minha família, dos meus irmãos, de mãe. Eu estudei muito em Venda Nova só que eu não aprendi nada, tô aprendendo agora.

Eu não aprendi porque a professora cuidava de ensinar só filho de gente rica. De gente pobre ela metia o coro. Ela batia com a régua, com aquela palmatória. Aí, quando ela

filho de gente rica que tinha merenda pra dividir com ela, ela ensinava. Mas os pobres que não tinham nada pra dividir com ela, ela metia a régua. Não ensinava nós não. Na hora do catecismo, quando ia fazer aquelas perguntas, se a pessoa respondesse à pergunta, tudo bem. Se não respondeu, colocava tudo de castigo. Agora eu entrei na EJA, tô aprendendo porque quando eu era mais novo não teve jeito de aprender, porque a professora não ensinava bem, meu pai colocava a gente no serviço pra cuidar da casa, minha família era grande. Agora é que eu tô aprendendo alguma coisa, lembrando alguma coisa que eu perdi. Casei, tive meus filhos, todo mundo já tá cuidando da família deles. Muitas coisas que eu não aprendi e que tô aprendendo agora, já sei ler e escrever e eu agradeço essa oportunidade.

Francisco – 69 anos  
Escola Municipal Santa Rita de Cássia – Boa Vista- Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história do Pedro**

Eu, Pedro, não pude estudar, pois desde menino fui criado na casa dos outros, pra cuidar dos meus irmãos. Minha mãe doente, depois morreu, fui criado sem pai. Eu voltei a estudar pra ver se eu aprendo alguma coisa. Na EJA é bom.

Pedro – 67 anos  
Escola Municipal Santa Rita de Cássia – Boa Vista- Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história do Sebastião**

Eu tenho 41 anos e trabalhei fora em Mariana, num sítio, aí eu tomei uma mordida de um bicho, um barbeiro, deu problema de coração. Eu pus um aparelho, marca-passo, e eu sou até encostado. Depois disso, eu peguei e vim pra roça, amiguei, separei da minha esposa, tenho uma filha. Hoje estou bem, mas não tão bem assim. A gente paga pensão, mas não fica bem.

A EJA tá me ensinando muita coisa que eu não sabia. Um pouquinho eu sabia, porque antigamente a gente estudava, mas as professoras batiam na gente. Ela pegava

sapato e jogava na gente, fazia a gente pagar e levar pra ela, na mesa dela. A gente ficava de castigo até no caroço de milho. Depois da escola os meninos iam embora e a gente ficava de castigo lá uns vinte minutos. Quando a gente chegava em casa os pais da gente pegavam e batiam na gente ainda. Todo mundo já tinha serviço pra fazer, estocar prego, outra hora capinar roça, mas graças a Deus a gente aprendeu a trabalhar.

Agora, hoje, eu peço a Deus para o prefeito não deixar essa escola fechar porque eu tô aprendendo muita coisa. Não só assim, a gente aprende, mas aprende com o outro. Eu aprendo com a professora, vocês aprendem, é um ajudando o outro.

Sebastião– 41 anos  
Escola Municipal Santa Rita de Cássia – Boa Vista- Diogo de Vasconcelos

### **Um pouco da história da Lourdes**

Não estudei quando criança porque na época era tudo muito difícil. Morava na zona rural e não existia essas facilidades que têm hoje. Morava muito distante da escola, tinha que ajudar em casa e ainda trabalhava na roça.

Eu quero aprender um pouco mais para ter mais facilidade de conversar com as pessoas.

Se for da vontade de Deus gostaria de continuar a estudar. Eu gosto de tudo e de todos os colegas.

Eu cuido da minha mãe idosa, mas tenho um irmão que fica com ela enquanto eu estou na escola. Se não, eu não poderia estudar.

Lourdes – 63 anos  
Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira

### **Um pouco da história da Angela**

Eu morava na roça e era muito longe da escola, não tinha companhia pra ir pra escola.

Eu tinha muitos irmãos pequenos, eu cuidava da casa pra minha mãe trabalhar na roça com meu pai pra ajudar no sustento da família.

Achei que era melhor voltar pra escola, pra ativar mais, aprender a ler e a escrever. Quero aprender a ler e a escrever corretamente.

Gosto de fazer atividades de matemática, que eu “pego” mais, fazer contas e escrever números.

Minha família me apoia.

Angela –56 anos  
Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira

### **Um pouco da história da Aparecida**

A gente morava num lugar muito difícil. Tinha que ajudar meu pai na roça, ele não tinha como pagar trabalhador.

Eu sempre tive vontade de aprender a ler e escrever pois nem meu nome eu sabia e é muito ruim. Quero aprender um pouco mais, é muito ruim depender dos outros pra tudo.

Gosto de tudo na escola, melhorei até um estresse, me distraio muito com os colegas.

Na minha família uns apoiam, outros acham que é difícil pra aprender depois de velha, assim eles acham.

Aparecida – 61 anos  
Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira

### **Um pouco da história da Maria José**

Não tive oportunidade de estudar quando eu era criança, as coisas eram muito difíceis, não é como é hoje. Não tinha condições financeiras, tinha que ajudar os pais nos serviços de casa e na roça.

Vim pra escola para aprender um pouco, porque ficar sem aprender nada é muito ruim, tem que ficar dependendo dos outros, uns têm boa vontade, outros não. Aprender um pouco fica mais fácil até quando a gente vai viajar, ir ao banco.

Gosto de estudar, também encontro com minhas colegas, é muito bom. Na minha família alguns apoiam, mas hoje eu moro sozinha.

Maria José – 57 anos  
Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira

### Um pouco da história da Esther

Eu não estudei quando era criança porque eu morava muito longe da escola. Na época não usava muito estudar, só aqueles que tinham condições é que podiam estudar.

Tenho muita vontade de aprender um pouco. Ficar sem saber nada é muito ruim.

Quero estudar, aprender a ler, e espero poder continuar. Enquanto Deus me der saúde eu vou continuar.

Gosto de tudo na escola, de estudar, da professora e dos colegas.

Meus filhos sempre falam: “Mãe, não pode faltar, só se estiver doente.

Esther – 79 anos

Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira

.....

Ao ouvir essas histórias dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, de Diogo de Vasconcelos e Acaiaca, podemos perceber o quanto as vivências trazem traços em comum entre elas e, delas com as histórias de vida das suas educadoras. São trajetórias que se encontram, que se perpassam e, que, certamente, atribuem novo sentido da Educação às docentes. São elementos singulares, embrenhados das recordações referência, que vão configurando a história de vida de cada um(a) e vão nos mostrando a complexidade que dá espaço para o subjetivo e, ao mesmo tempo, para o plural. Singularidade e pluralidade dialogam, coexistem e colocam o sujeito diante de si e do coletivo.

Importante destacar que na pesquisa (auto)biográfica a memória assume o princípio de resgate do passado (retrospectiva), para compreensão do presente (inspectiva) e projeção do futuro (projetiva), sendo, assim, a narrativa é movimento, é dialética, é dialógica.

Percebemos ainda o quanto a abordagem (auto) biográfica dialoga com os princípios e ideário da Educação Popular, tendo como marco dessa discussão no Brasil, Paulo Freire. De acordo com Paludo (2017), ao falarmos de Educação Popular estamos falando de uma

[...] educação libertadora, problematizadora, que se contrapõe à Educação domesticadora. [...] É ação realizada “com os oprimidos e não para eles”, seja na escola, seja no processo de mobilização ou de organização popular para a luta, defesa dos direitos e reivindicação de justiça (PALUDO, 2017, p. 140).

As histórias de vida de nossas educadoras e de seus(suas) alunos(as) nos mostram que os princípios da Educação Popular se fazem presentes, nos quais a humanização e a transformação de uma realidade injusta se põem como condição de mudança. Como bem salienta Freire, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2016, p. 93).

As falas das educadoras durante os encontros expressam que a práxis pedagógica precisa ser comprometida com a emancipação dos/as educandos/as, dada a subalternização das vozes e das vidas desses, e, com isso, a importância de uma “permanente e corajosa reflexão” (FREIRE, 2016, p. 168) por parte dos docentes que trabalham com esses sujeitos postos à margem, oprimidos por uma sociedade tão excludente. Com isso, a valorização da dialogicidade tão presente nas classes de EJA, algo que nos é tão caro quando almejamos uma educação que seja, de fato, transformadora.

Ouvir as educadoras e elas ouvirem seus alunos, em suas histórias de vida, significa considerá-los como sujeitos, “acreditar em sua capacidade de superação dos dilemas intrínsecos à sua condição de exclusão social” (GIOVANETTI, 2005, p.251). Nessa perspectiva, Jara e Falkemback (2013, p. 152), corroboram ao reconhecer os desafios dessa Educação, em seu sentido pleno, que vai além de “problematizar as realidades”, em busca de se alcançar a “transformação social”.

Podemos afirmar que as classes de EJA, com as quais essa pesquisa se relacionou, estão ancoradas em ação dialógica, na qual sujeitos educandos/as e educadores/as “se encontram para a pronúncia do mundo, para sua transformação” (FREIRE, 2016, p. 227).

Esses/as estudantes e também suas educadoras, compõem o coro daqueles que extrapolaram as situações-limite, driblam o determinismo, e partem em busca dos sonhos possíveis, fazendo-nos afirmar que “quanto mais o povo dominado se mobiliza dentro de sua cultura, mais ele se une, cresce e sonha- sonhar também parte da cultura – e está envolvido com o ato de conhecer” (FREIRE, 2014, p. 75).

E é assim que essas narrativas são construídas e se encontram. Elas vêm carregadas de desejo de compartilhar vidas compartilhadas, que se juntam, que se somam, que se complementam, que se fazem compreender. Trajetórias docentes e trajetórias de estudantes da EJA que se encontram para atribuir sentido à própria existência.



## 5. Indagações narrativas - Em que os dados nos ajudam a pensar?

*Antes de fazer a costura, convém unir os retalhos usando alfinetes. Eles nos ajudam a lidar com o imprevisível, com as mudanças que vão ocorrendo no processo de construção e criação. Os alfinetes nos permitem fazer novos arranjos, dar à colcha novas feições [Bom seria se a colcha pudesse permanecer com os alfinetes].*

Memórias de quem constrói colchas. Angelita A. Azevedo Freitas

Início este capítulo que se propõe a uma interpretação dos dados produzidos ao longo da pesquisa, trazendo duas questões de sistematização que foram apresentadas às educadoras em encontros reservados a esse fim.

- O que mais mexeu comigo? Por quê?
- Com qual discussão mais me envolvi? Por quê?

As discussões empreendidas aqui são advindas dessas questões e das narrativas produzidas ao longo da pesquisa - sejam elas orais, escritas, pictóricas - elucidadas pelo grupo, demonstrando indagações, inquietações, maneiras próprias de expressividade, enfim, sentimentos que perpassam os sujeitos. Esses sujeitos, educadoras e pesquisadora, apresentam-se com uma linguagem cotidiana, espontânea, horizontal, não hierarquizada. Todas ouviram e foram ouvidas, em um clima de acolhimento e aprendizagem.

Levando em consideração a metodologia de análise escolhida, que é a compreensiva-interpretativa, inserida na abordagem (auto) biográfica, serão consideradas as singularidades dos sujeitos em suas narrativas e demais produções e, a partir delas, chegaremos às recorrências que, por sua vez, não visam à generalização, mas sim a potencializar singularidades em relação ao coletivo, para o empoderamento desse coletivo. Como aponta Souza (2014, p.44),

a análise temática viabiliza a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas, exigindo um olhar e uma leitura atentos do pesquisador, uma vez que as regularidades, irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular da experiência de cada sujeito.

Para essa discussão, farei uma leitura cruzada e horizontal (SOUZA, 2014), conforme já apresentada no capítulo da Metodologia, a partir das narrativas dos encontros e de todos os instrumentos e procedimentos utilizados na produção dos dados, buscando, assim, um diálogo intertextual, que aqui será feito a partir de uma analogia com a colcha de retalhos.

As indagações elaboradas a partir das unidades temáticas e que nortearão este capítulo serão: 1) Os idosos realmente demoram mais a aprender? 2) O que o estudo sobre

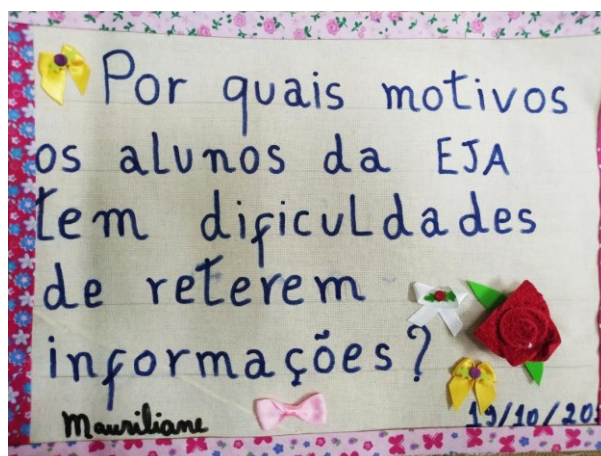
as Especificidades na Educação de Jovens e Adultos nos ajudam a pensar sobre a prática docente? 3) Quais contribuições o estudo de Paulo Freire nos trouxe para a docência em EJA? 4) Quais encontros e desencontros temos tido na Educação de Jovens, Adultos e idosos?

Reafirmo que essas unidades de análise, representadas por estas indagações, foram trazidas como as mais significativas pelas educadoras nos momentos de sistematização da pesquisa.

### 5.1 Os idosos realmente demoram mais a aprender?

Essa foi uma questão mobilizadora do grupo ao longo dessa pesquisa. Desde os primeiros encontros, as educadoras demonstravam inquietação com esse assunto e, por diversas vezes, as discussões traziam esse questionamento.. Os dados de matrícula do ano de 2019 mostram que 64,70% dos estudantes da EJA nesse município tem faixa etária compreendida entre 60 e 82 anos e 35,3% na faixa etária entre 34 e 57 anos. Levando em consideração esses números, conseguimos compreender a preocupação das educadoras.

**Figura 8** - Retalho construído pela educadora Mauriliane



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Esse retalho produzido pela educadora Mauriliane demonstra a importância atribuída a essa temática, o que é reforçado, em outros momentos, pelas demais. Embora a escrita dessa educadora trate da “retenção de informações” pelo aluno adulto e idoso, as inúmeras discussões sobre a temática mostram que a percepção geral do grupo de educadoras, centra-se na necessidade de compreender o processo de aprendizagem desses estudantes, considerando que trata-se de um processo mais lento, mas de construção de conhecimento e não , simplesmente, de retenção de informações. No encontro do dia 19

de outubro de 2018, quando as educadoras apresentaram conhecimentos prévios e as suas demandas de formação, três delas, coletivamente, apresentaram uma hipótese: “os alunos da EJA e da Educação Inclusiva trazem grandes dificuldades de aprendizagem devido aos maus-tratos, aos traumas que sofreram na infância” (Educadoras Fátima, Fatinha e Mauriliane). A educadora Paula também manifesta o desafio de se trabalhar com os idosos, em função da fragilidade em sua formação inicial.

A faculdade oferece pouquíssima formação para a gente trabalhar com idosos. Tudo na faculdade, na minha de Pedagogia, eu tive um módulo de Educação de Jovens e Adultos e o resto foi tudo voltado para criança. Tudo para ensinar a criança. [...] falou sobre os adultos, jovens nem tanto. Falou sobre os adultos da alfabetização. Idosos não falou. Foi muito pequeno (EDUCADORA PAULA. GRUPO REFLEXIVO, 14/05/19).

Essa necessidade do grupo nos direcionou, então, ao estudo sobre a aprendizagem de idosos.

Trago aqui alguns elementos para se pensar sobre os indivíduos da EJA, através de alguns conceitos importantes da Sociologia.

Primeiramente, para pensarmos em especificidades dos(as) estudantes da EJA, precisamos considerar o conceito de adulto, contextualizando-o. Que adulto é este que se encontra em nossas escolas de EJA? Qual foi o processo vivido por esse indivíduo? Podemos dizer que ele viveu as fases da vida, de maneira natural, regular, até se constituir o adulto ou idoso que é hoje? Provavelmente, a maioria, não.

Conforme já anunciado, organizamos, com os estudantes, uma revista<sup>28</sup> com “histórias de vida” deles/as e nossas. Trago algumas das falas dos estudantes, buscando perceber, através delas, algumas dimensões sociológicas do indivíduo, que poderão nos ajudar nessa reflexão.

No nosso tempo não tinha escola não [...]. de primeiro o trem não era fácil não! Quando falava: “Ah, eu podia ir à escola”, ouvia da mãe: “Não!” Você tem que olhar menino. Se esqueceu que tenho que trabalhar hoje, tenho que lavar roupa, tenho que fazer aquilo ou outro e quem vai cuidar do menino pra mim? (MARIA, 63 ANOS).

Eu tinha que ajudar os pais, trabalhava para comprar comida para casa, buscava lenha no mato (BÁRBARA, 64 ANOS).

Quando eu era pequena, apenas aprendi o ABC, tinha umas moças que ensinavam em casa, mas eu não podia ir na casa delas, pois tinha que cuidar dos irmãos mais novos (TEREZA, 82 ANOS).

---

<sup>28</sup> Tecendo a vida... Compartilhando Histórias. Material produzido pela pesquisadora, em parceria com as educadoras participantes e estudantes da EJA.

As falas dessas estudantes que, certamente, não são isoladas, mas representam a realidade de milhares de brasileiros(as), vêm nos questionar sobre o conceito que temos de adulto/idoso. Adultos que não o são a partir dos 20 anos, conforme socialmente institucionalizado, mas sim, desde os sete, dez anos, quando têm que assumir as tarefas e as responsabilidades de um adulto. Quem são esses sujeitos? Como viveram a sua infância? Ou melhor, tiveram infância? Como foram se constituindo enquanto indivíduos? Que necessidades e anseios trazem? Essas são questões que não podem deixar de compor as nossas reflexões quando nos referirmos à educação de adultos em nosso país.

Neste sentido, a teoria geracional de Mannheim, nos traz elementos importantes para o campo da educação de jovens, adultos e idosos. Weller (2010), ao discutir o conceito de geração de Mannheim, mostra-nos “a contraposição entre a mensuração quantitativa e a compreensão exclusivamente qualitativa do tempo interior de vivência” (Weller, 2010, p. 208), fazendo a distinção entre o tempo interior - o da vivência de cada indivíduo - e o tempo cronológico. Weller nos traz uma citação interessante de tal autor, que, por sua vez se inspirou em um conceito de Pinder, abordando a “não contemporaneidade dos contemporâneos”. Ele diz que

Cada um vive com gente da mesma idade e de idades distintas em uma plenitude de possibilidades contemporâneas. Para cada um o mesmo tempo é um tempo distinto, quer dizer, uma época distinta de si mesmo, que é partilhada com seus coetâneos (MANNHEIM apud WELLER, 2010, p. 209).

Podemos considerar esses conceitos importantes para a compreensão do fenômeno que atravessa a vida de muitos estudantes da EJA, como as falas apresentadas anteriormente. Embora ainda crianças, esses alunos àquela época já assumiam funções de adultos, não tendo assim a oportunidade de estudar, de brincar, de viver momentos próprios de sua infância. Foram se tornando adultos desde os 7, 10 anos de idade, viviam assim uma “não contemporaneidade dos contemporâneos”.

Martuccelli (2007), em sua obra *Gramáticas do Indivíduo*, mostra-nos como a sociologia foi construindo a noção de indivíduos. Entendendo por gramática as regras, as normas que regem o indivíduo, Martuccelli considera que diversas são as gramáticas, tendo foco na constituição do indivíduo, ou seja, como ele se constitui para si e diante do mundo.

Criticando a maneira como a sociologia funcionalista e a estruturalista pensava o indivíduo, Martuccelli abre as possibilidades de pensar em como o indivíduo se posiciona, como se mantém, ou ainda, como se sustenta diante do mundo no qual está inserido.

Com isso, ele nos traz uma dimensão de grande importância, que é a de *Suporte*. Em sua gramática, é o primeiro conceito apresentado, mostrando, assim, sua relevância e preponderância sobre os demais. Segundo esse sociólogo,

Ser um individuo, es estar definido por el doble sello incompreensible de la soberania sobre sí y la separación com respecto a los otros. La pregunta original de uma sociologia de individuación es, por lo tanto, la de saber como es capaz el individuo de tenderse frente al mundo (MARTUCCELLI, 2007, p. 37).

Tal conceito nos é caro na discussão da Educação de Jovens e Adultos. Isso porque, o que percebemos, na história dessa modalidade educativa é que os indivíduos da EJA, na maioria das vezes, tiveram que se afastar ou nunca ter ido à escola enquanto crianças, porque lhes faltou suporte. Por não serem considerados sujeitos de direito, viveram por anos à margem das políticas sociais e educativas. Na história mais recente de nosso país, recorrendo à década de 1990, o governo Collor assumindo amplamente a política neoliberal, minimizou as ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos com o pretexto de que a erradicação do analfabetismo no Brasil dependia da educação das crianças, o que evitaria um futuro com pessoas analfabetas. Outra ideia presente na ideologia daquela época é a de que não existia demanda significativa para a Educação de Jovens e Adultos, o que, no entanto, contrariava os dados reais sobre analfabetismo no país. Mais uma vez essa população é mantida à margem do processo educativo, alijada de seus direitos constitucionalmente adquiridos, sendo ignorado o direito público subjetivo conquistado através da Constituição Federal. Como afirma Paiva (2009a, p. 185),

A letra da lei não consegue alterar o jogo das relações políticas e dos programas governamentais que vêm excluindo, pelas opções que realizam, uma segunda vez (pelo menos), os brasileiros já excluídos na infância, negando-lhes o atendimento, o reconhecimento de serem cidadãos de direito, a "chance" renovada do saber sistematizado da cultura escrita que organiza a vida social nas sociedades grafocêntricas.

Temos acompanhado, na conjuntura atual, uma nova fase de desvalorização da Educação de Jovens e Adultos, pelo MEC- Ministério da Educação-, podendo ser exemplificada com a extinção, em 2019, da SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, na qual eram desenvolvidas ações em prol da Educação de Jovens e Adultos. A política neoliberal, em curso, tenta minimizar ou extinguir os princípios democráticos e a educação de direito a todos e todas. Assim, mais uma vez, a EJA vem passando por um momento de fragilidade frente às políticas públicas.

Retomando o Conceito de Suporte, ouvindo de nossos estudantes as suas "histórias de vida", percebemos que, diante na necessidade do trabalho desde a infância, a escola não foi, para esses indivíduos, um horizonte possível. O indivíduo precisa de suporte (MARTUCCELLI, 2007), seja material, simbólico, próximo, distante, consciente ou inconsciente. Nas falas das estudantes, a seguir, podemos perceber, com clareza, isso que

acabamos de dizer. O suporte simbólico ou a falta dele diz muito sobre como o indivíduo se coloca no mundo, sobre as possibilidades que se abrem ou não.

Não estudei porque meus pais não deixaram, porque meu pai dizia que moça que estudava escrevia carta pra namorado (LUÍZA).

O meu pai me deixou bebezinha, então, nessa idade eu não conhecia o meu pai e tenho vontade de conhecer ele, pra fazer pra ele o que ele não fez pra mim (JANDIRA, 48 ANOS).

Eu perdi a minha mãe, eu tinha 6 anos. Aí meu pai foi embora pra São Paulo, por lá ele ficou uns cinco anos. Aí, minha vó que me criou e não me pôs na escola (JOANA, 72 ANOS).

Não estudei quando eu era criança porque não tinha condições de andar, precisava da ajuda das pessoas. Comecei a estudar muito tarde, pois quando eu nasci, os médicos falaram que eu não ia escapar por causa da minha deficiência. Não conseguia andar, subia o morro engatinhando com a mão e descia chiando. A minha irmã me colocava nas costas para eu ir para a escola (AUXILIADORA, 69 ANOS).

Até meu netinho de 6 anos não gosta que falto de aula, ele me fala que para aprender ler e escrever tenho que ir para a escola todos os dias (LUÍZA).

Meu filho mesmo falou comigo que minha letra tá muito boa, que eu não escrevia assim. Graças a Deus! (JOANA, 72 ANOS).

Alguns filhos me incentivam a continuar na escola, outros, não, acham que fico cansando minha cabeça (TEREZA, 82 ANOS).

Minha família me apoia (ANGELA, 56 ANOS).

Na minha família, uns apoiam, outros acham que é difícil para aprender depois de velha, assim eles acham (APARECIDA, 61 ANOS).

Com essas falas, cabem-nos algumas reflexões: que tipo de suporte as políticas educacionais, as escolas, os(as) educadores(as), as famílias, a sociedade, de maneira geral, têm oferecido aos estudantes? Não podemos pensar somente no acesso, mas também, na permanência positiva desses indivíduos na escola.

Quando nos referimos aos suportes materiais oferecidos ou não à EJA, vale lembrar que, até o ano de 2006, a EJA não contava com financiamento do FUNDEF (Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério),

comprometendo, em grande medida, a realização de suas ações e propostas. Di Pierro (2005) analisa criticamente o não reconhecimento das matrículas da Educação de Jovens e Adultos nesse Fundo, já que tal iniciativa provocou

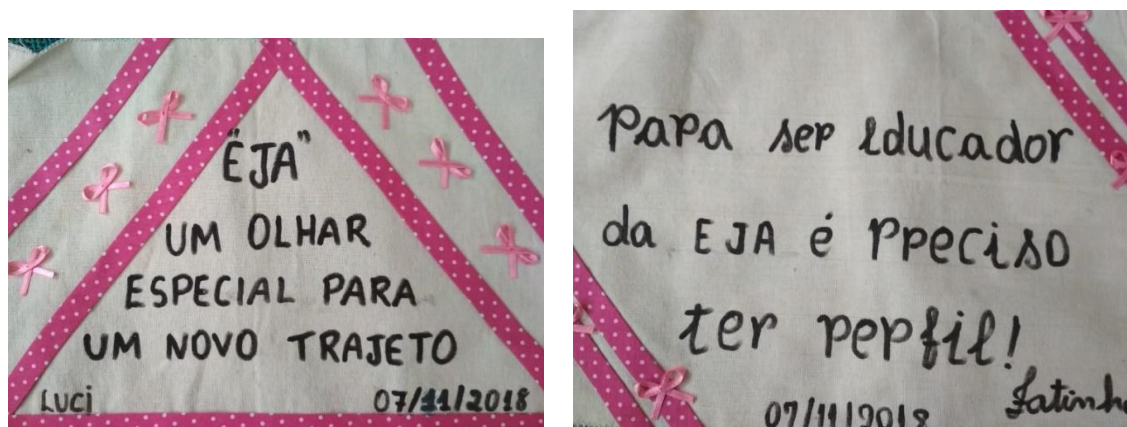
a tendência regressiva de desconstituição dos direitos educativos dos jovens e adultos e sua conversão em objeto de filantropia privada; a institucionalização da precariedade das instalações físicas, recursos humanos e pedagógicos que caracteriza a improvisação da escolarização promovida pelas organizações e movimentos sociais (DI PIERRO, 2005, p.1124).

Vale salientar que, embora esse quadro tenha se alterado com o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) no ano de 2006, momento em que a Educação de Jovens e Adultos passa a ter financiamento, o que se percebe é que os investimentos ainda são reduzidos e insuficientes para suprir as necessidades dessa modalidade educativa. Ou seja, a EJA continua demandando um suporte que ainda não lhe é oferecido.

Uma outra gramática importante apresentada pelo Martuccelli é o *Respeito* que, a partir do Iluminismo, associa-se à noção de direito. Segundo Martuccelli, “ la confirmación social del individuo passa por el respeto que le es debido” (MARTUCCELLI, 2007, p. 204). Nesse contexto, no regime de interação a que o indivíduo está submetido, a hierarquia, a igualdade e a diferença são conceitos discutidos por esse autor. Podemos pensar o *Respeito* como um direito da personalidade, do indivíduo. Cabe-nos pensar então sobre como o direito ao Respeito tem se dado diante da negação da escolarização, da negação às políticas públicas de uma educação de qualidade para todos. Respeito que se relaciona à igualdade e à equidade. Temos tido isso? Se levarmos em consideração os dados estatísticos, segundo os quais, dos 204 milhões de brasileiros, aproximadamente 65 milhões com 15 anos ou mais não concluíram o Ensino Fundamental (IBGE 2010), vemos que a igualdade de oportunidades não acontece em nosso país.

Respeito que também se relaciona à diferença. Os nossos alunos da EJA são respeitados em suas diferenças? Essa discussão ocorreu em nossos Grupo reflexivos e mostrou uma preocupação das educadoras com o respeito à individualidade de seus alunos, chamando a atenção, inclusive, para a necessidade de o/a professor/a ter um perfil para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos.

**Figura 9** - Retalhos construídos pelas educadoras Luci e Fatinha



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Para a educadora Paula<sup>29</sup>, considerar as particularidades de seus/suas alunos é algo de extrema importância e isso implica abrir-se à realidade deles, a fim de conhecê-la, respeitá-la e desenvolver uma prática pedagógica coerente.

Antigamente, sabemos que as dificuldades eram inúmeras para a população de classe baixa e as famílias não conseguiam manter seus filhos na escola. Agora que conseguiram voltar para a escola essas pessoas precisam de atenção redobrada e muito cuidado para que possam alcançar seus objetivos (NASCIMENTO, 2019, p.9).

Arroyo (2014) nos interpela a pensar nesses estudantes, que tiveram seu direito negado e vivências escolares sofridas:

Os jovens adultos da EJA não chegam com percursos escolares incompletos à espera de suplências. Não chegam analfabetos, iletrados ou não escolarizados na idade certa. Chegam com lúcidas consciências de segregações aprendidas nas segregações lógicas e tratos escolares que padeceram desde crianças. As experiências da reprovação, do fracasso escolar somam com tantas experiências, sociais, étnicas, raciais, segregadoras (ARROYO, 2014, p. 15-16).

<sup>29</sup> NASCIMENTO, Paula. O que fui aprendendo sendo educadora de EJA. In: FREITAS, A.AA.(org). Narrativas de educadoras de Jovens, adultos e idosos. Compartilhando experiências pedagógicas. Diogo de Vasconcelos, 2019. Revista produzida durante esta pesquisa de doutorado.



A educadora Paula nos conta sobre uma vivência de um aluno, que traduz, em parte, a afirmação de Arroyo.

ele (*se referindo a um aluno*) falou que tinha muita dificuldade de aprender e ele realmente tem uma necessidade especial. Ele disse que não conseguia aprender e a educadora bateu nele com um tamanco. Ele falou que ela lhe deu um coro de tamanco que ele não esquece até hoje (EDUCADORA PAULA- TRECHO DA SUA “HISTÓRIA DE VIDA”).

Esse contexto, no qual se insere a escolarização de adultos e de idosos em nosso país e, especificamente, em Diogo de Vasconcelos e Acaiaca, balizou muitas de nossas conversas. A leitura e o estudo de textos que abordavam a gerontologia possibilitaram às educadoras perceberem que os/as estudantes precisam ser considerados em sua individualidade, que não podem ser comparados com estudantes de outras idades, por terem um jeito e um tempo próprios para a aprendizagem. Para conceituar Gerontologia educacional, utilizo Cachioni (2008), segundo o qual, trata-se de

um campo interdisciplinar que se desenvolve no âmbito da evolução da educação de idosos, da formação de recursos humanos para lidar com a velhice, e na mudança das perspectivas das sociedades em relação aos idosos e ao envelhecimento (CACHIONI, 2008, p. 92).

O estudo que desenvolvemos visou à compreensão das características biológicas, psicológicas e sociais dos idosos, bem como das possibilidades que se abrem para um envelhecimento saudável, por meio da Educação.

Abre-se à educação um novo espaço de contribuição: a Educação dos Idosos. Tal fato acarreta a necessidade de estudos cada vez mais atualizados sobre envelhecimento, velhice e o que venha ser velhice bem-sucedida, visando à efetivação e consolidação daquilo que se configura tanto como um direito social, quanto como uma estratégia para viver, ou seja, o desenvolvimento do envelhecimento saudável (BÚFALO, 2013, p. 199).

A realidade educacional da EJA tem nos mostrado que essa modalidade é, para muitos estudantes, especialmente para os idosos, um espaço rico de convivência, no qual as relações ali estabelecidas contribuem para a sua saúde física e mental.

Gosto de estudar, também Grupo reflexivo com minhas colegas, é muito bom (MARIA JOSÉ, 57 anos).

Gosto de tudo na escola, melhorei até um estresse, me distraio muito

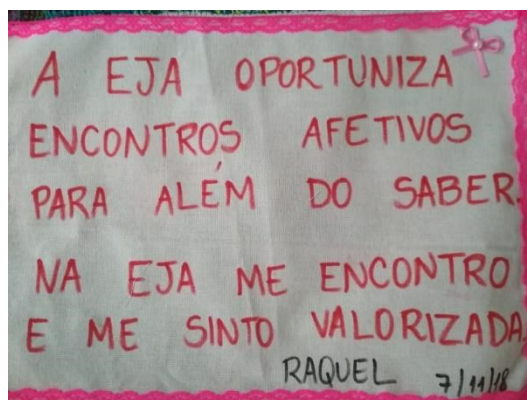
com os colegas (APARECIDA, 61 anos).

Gosto de estudar, fazer artesanato, conversar com os colegas, as educadoras e passar o que sei para elas (AUXILIADORA, 69 anos).

Agradeço a educadora pelo carinho, pelo amor que ela tem com a gente (JANDIRA, 48 anos).

Mas eu gosto de vir, é uma distração para mim. Aqui conheço e me dou bem com todos, não vou desistir! (TEREZA, 82 anos)

**Figura 10** - Retalho construído pela educadora Raquel

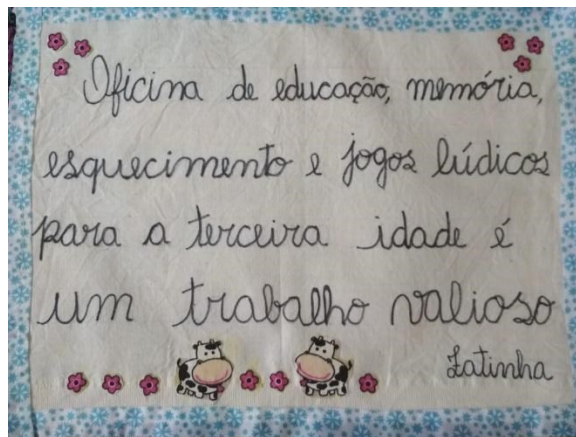


Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Conhecer as percepções de seus/suas alunos/as, no cotidiano da sala de aula e através das suas “histórias de vida”, e associar isso à fundamentação teórica que tiveram no decorrer da pesquisa, possibilitou às educadoras se sentirem mais seguras e reflexivas sobre como a escola pode contribuir para a aprendizagem destes estudantes.

É preciso fazer um trabalho com a memória recente, repetir várias vezes, sempre retomar atividades anteriores [...] Construir jogos para a terceira idade é um trabalho importante, voltado para o estímulo do desenvolvimento cognitivo do aluno [...] Angelita sugeriu que nós, educadoras, trabalhássemos uma vez por semana para estimular a memória dos alunos. Esta ideia está sendo muito boa, os alunos gostam muito de construir os jogos e depois brincar (CADERNO DE ANOTAÇÕES DA EDUCADORA FATINHA).

**Figura 11-** Retalho construído pela educadora Fatinha



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A educadora Fatinha reflete, em suas anotações e na construção do retalho da colcha, a importância de se trabalhar a memória de curto prazo com os/as estudantes idosos/as, a partir do estudo que fizemos sobre os aspectos biológicos e psicológicos do envelhecimento. De acordo com Moraes, Moraes e Lima (2010), o envelhecimento biológico e psíquico traz transformações, dentre elas, um declínio da memória de trabalho, ou seja, da memória mais recente, o que interfere na maneira de aprender do indivíduo idoso destacando também as potencialidades que os idosos têm. Portanto, eles conseguem aprender, mas em um ritmo que lhes é próprio.

As habilidades que sofrem declínio com a idade são: memória de trabalho, velocidade de pensamento e habilidades visuoespaciais, enquanto as que se mantêm inalteradas são: inteligência verbal, atenção básica, habilidade de cálculo e a maioria das habilidades de linguagem (MORAES; MORAES; LIMA, 2010, p. 69).

Por outro lado,

A pessoa idosa torna-se suficientemente sábia para aceitar a realidade, tolerar a dor ou a perda da independência biológica, pois seus dispositivos de segurança são cada vez mais eficazes na relação com o mundo. É a liberdade plena ou independência psíquica, pois compreende o sentido da vida (para quê). Os valores que regem a sua vida (filosofia de vida) são cada vez mais elevados, racionais, inteligentes, enfim, conscientes (IBDEM, p.70).

E isso nos fica claro com alguns depoimentos dos nossos estudantes que nos mostram que, apesar de toda privação, de todo sofrimento a que foram submetidos ao longo da vida, resguardam o sonho, a esperança.

O meu sonho era estudar e formar para ser educadora, mas como voltei muito tarde para a escola, não foi possível devido a minha idade. Se Deus quiser irei receber o meu diploma [...] Eu gostaria de ir ao programa do Luciano Huck para pedir um carro adaptado. Tenho muita vontade de dirigir (AUXILIADORA, 69 anos).

Eu quero aprender um pouco mais para ter mais facilidade de conversar com as pessoas. Se for da vontade de deus, gostaria de continuar a estudar (LOURDES – 63 anos).

Achei que era melhor voltar pra escola, pra ativar mais, aprender a ler e escrever (ANGELA, 56 anos).

Quero estudar, aprender a ler, e espero poder continuar. Enquanto Deus me der saúde eu vou continuar (ESTHER, 79 anos).

O sonho, que mobiliza e instiga esses estudantes a prosseguirem, associa-se ao conceito de inédito-viável de Freire (2014). A educadora Mauriliane demonstrou, ao longo da pesquisa, uma consciência crescente acerca da importância do educador como agente de conscientização de seus alunos.

Eles não puderam frequentar a escola quando crianças, por vários motivos, mas hoje estão fazendo de tudo, dedicando ao máximo para realizar um grande sonho que é ler e escrever. Sei que meu papel enquanto educadora é de ensinar além disso, que eles possam exercer a sua cidadania (EDUCADORA MAURILIANE- REVISTA PRODUZIDA DURANTE A PESQUISA, p. 15).

Enfim, é possível afirmar que o estudo dessa temática aliado ao conhecimento prévio e à vivência cotidiana das educadoras com os idosos em sala de aula, vem possibilitando a elas um novo olhar sobre os/as estudantes idosos da EJA em Diogo de Vasconcelos e em Acaiaca.

Eu já consigo lidar bem com as pessoas, independente da idade (CADERNO DE ANOTAÇÕES DA EDUCADORA PAULA).

A diversidade etária pode ser positiva. Devemos aproveitar os conhecimentos dos idosos e a facilidade de aprender dos jovens (CADERNO DE ANOTAÇÕES DA EDUCADORA PAULA).

Tenho alunos idosos que além de aprender a ler e escrever vão para a escola para encontrar amigos, conversar, “distrain”, conforme nos conta a dona Maria. Tenho alunos na faixa etária dos 50 anos que têm objetivos como tirar habilitação para dirigir e ou pilotar moto, porque trabalham longe de casa e usam estes meios para se locomover. Outros, querem

escrever corretamente para comunicar-se melhor nas ocasiões que disso precisar. Outros, querem adquirir novos conhecimentos pra orientar a família de forma correta. Objetivos tão diferentes requerem do professor um planejamento diversificado, isto porque tenho notado que meus alunos aprendem mais quando o conteúdo vai de encontro aos seus interesses (EDUCADORA PAULA. REVISTA PRODUZIDA DURANTE A PESQUISA, p. 9).

[...] a gente tem que encontrar as atividades para levar pra eles, tem que estar num contexto, tem que estar no nível deles, não pode levar qualquer atividade (EDUCADORA PATRÍCIA – GRUPO REFLEXIVO, 14/05/19).

E na hora parece que eles aprenderam tudo. E aí a gente imagina: Será que eu não estou ensinando direito? Aí eu volto ensinando de novo. Quando tá fazendo atividade de cálculo, a gente volta de novo, eu pego o material concreto, aqueles blocos lógicos ou material dourado, e falo: -Vamos gente! Vamos contar novamente. Igual os que estão querendo aprender divisão, eu tenho que mostrar para eles por que que tá dando tanto e aí eu desenho lá, vamos supor que esse número 9 são bombons que você tem para distribuir para os seus filhos, quantos filhos você tem? Então vamos fazer essa divisão. Tudo através de lúdico. Aí eles conseguem. A gente tem que ter muita estratégia. Você tem que criar estratégia na hora de ensinar (EDUCADORA FÁTIMA – GRUPO REFLEXIVO, 14/05/19).

E também a dificuldade, igual antes, quando a gente começou era maior. A gente não tinha noção de trabalhar com EJA, a gente não tinha nem como. Às vezes você pegava um texto que você trabalhou com crianças e jogava (EDUCADORA FÁTIMA – GRUPO REFLEXIVO, 14/05/19).

[...] a informação que eles já têm, que eles adquiriram há mais tempo, eles não esquecem, principalmente de quando eles eram crianças. E aí, a que você dá agora se ele não tiver sistematizado, ele não consegue guardar (EDUCADORA PAULA – GRUPO REFLEXIVO, 14/05/19).

Quando a gente estudou sobre a memória de trabalho que é afetada, eu comecei a entender o motivo que eles não guardam os conteúdos que a gente ensina e por isso eles precisam de mais tempo pra aprender. Eu coloquei sobre isso, sobre o tempo de aprender dos adultos e idosos, que eles precisam de mais tempo pra aprender (EDUCADORA PAULA – GRUPO REFLEXIVO, 19/07/19).

[...] eu os deixo à vontade. Se eles falam que não vão dar conta de fazer tudo eu falo que não tem problema, que eles podem fazer o que derem conta. Eu faço assim direto (EDUCADORA MAURILIANE- GRUPO REFLEXIVO, 19/07/19).

Nesse contexto de discussão, trazemos uma contribuição da Psicologia. Oliveira (2004) nos indica a relevância dos processos psicológicos serem observados, dada a integralidade do ser humano. Segundo ela,

a psicologia nos tem fornecido modelos de desenvolvimento baseados principalmente nos processos de maturação biológica, universais para todos os membros da espécie humana. Mas a maturação biológica, essencial para o processo de desenvolvimento, não representa a totalidade do desenvolvimento: as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito (KOHL, 2004, p. 214).

E destaca a importância dos aspectos histórico-culturais na constituição e desenvolvimento do sujeito. Segundo Oliveira, a Psicologia tem avançado pouco no conhecimento acerca do adulto: “sabemos muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovens e quase nada sobre adultos” (OLIVEIRA, 2004, p. 217). A complexidade que envolve as fases mais avançadas do desenvolvimento constitui ainda um desafio à Psicologia. Ela chama a atenção para a categoria adulto, que nos faz pensar o quanto ela é abstrata e insuficiente, pois não considera as especificidades e particularidades dos sujeitos. Pensar em um adulto da zona rural, trabalhador do campo, por exemplo, como é o caso dos estudantes da EJA em Diogo de Vasconcelos e Acaiaca é diferente de se pensar em um adulto da indústria, dos grandes centros urbanos. Adultos que iniciaram a vida do trabalho com sete, oito anos de idade, como é o caso de grande parte dos estudantes dos dois municípios mencionados, são adultos desde quando? Daí a “importância de se tomar a cultura como princípio explicativo do psiquismo” (OLIVEIRA, 2004, p. 223) e não corrermos o risco de generalizações imprecisas.

Ser adulto, trabalhador, estudante, participante de sindicato — e pai de família, membro de grupo religioso, militante de partido político, etc. — são condições que, em diferentes combinações e com diversos significados, constituem formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, evidenciando que o desenvolvimento psicológico é um processo de constante transformação e de geração de singularidades (OLIVEIRA, 2004, p. 225).

Em trabalho anterior, Oliveira (2001) demarca o lugar social dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na “condição de não crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (p. 16). Segundo ela, “a condição de não criança” nos indaga o quanto a Psicologia precisa avançar para a compreensão desse sujeito adulto, pois não podemos falar ainda em uma psicologia do adulto e não há como avançar nesta discussão se o indivíduo não for historicizado.

No que se refere à “condição de excluídos da escola”, segundo a autora, trata-se de uma especificidade que se relaciona, sobretudo, à aprendizagem. Como pensar e garantir a aprendizagem desses jovens e adultos mediante um sistema escolar organizado essencialmente para atender às crianças, ao ensino considerado regular? Atrelado a isso, a autora destaca a importância de se conhecer “os símbolos e regras” que se cristalizam no ambiente escolar e tornam um lugar comum para os aprendizes. Muitas vezes, os jovens e adultos que foram excluídos desse espaço não comungam dos mesmos códigos e com isso se veem, muitas vezes, à margem do processo educativo. Outro fator relevante é de natureza afetiva: a baixa autoestima proveniente dos processos de exclusão muitas vezes os coloca em situação desprivilegiada para a aprendizagem. Ampliando a discussão, Oliveira nos coloca uma questão relevante:

há ou não diferenças no funcionamento cognitivo em particular, de sujeitos pertencentes a diferentes grupos culturais? Nesse caso específico, os jovens e adultos de que nos ocupamos, como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, operam de uma forma que é universal ou que é marcada por uma pertinência cultural específica? (OLIVEIRA, 2001, p. 22).

A autora discute esta questão a partir de três linhas de pensamento. A primeira, estudada por Cole e Scribner (1974)<sup>30</sup> e Goody (1997)<sup>31</sup> que afirma que existe diferença entre os sujeitos dos diversos grupos culturais em seu funcionamento intelectual, em função das diferentes oportunidades que os sujeitos têm ou deixam de ter ao longo da vida, inseridos em seus grupos. Trata-se, segundo ela, de uma abordagem determinista (OLIVEIRA, 2001, p.24).

A segunda abordagem, defendida por Cole e Scribner (1974) e Goody (1997) desconsidera essa diferença entre grupos culturais alegando que “não há evidências de que algum grupo cultural tenha deficiências nos componentes básicos dos processos cognitivos. Isto é, todo ser humano é capaz de abstrair, categorizar, fazer inferências, utilizar formas de representação verbal, etc ” (COLE e SCRIBNER, 1974 apud OLIVEIRA, 2001, p.25). Para Oliveira, essa abordagem apresenta cunho “relativista” e “espontaneísta”, desconsiderando a importância do processo educativo.

A terceira abordagem se associa à teoria histórico-cultural (Wertsch, 1988<sup>32</sup>;

---

<sup>30</sup> COLE, M.; SCRIBNER, S. (1974). Culture and thought. Nova York: John Wiley and Sons Inc.

<sup>31</sup> GOODY, Jack (1977). The domestication of the savage mind. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>32</sup> WERTSCH, James (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

Vigotsky e Luria<sup>33</sup>, 1996, Rieber e Carton, 1987)<sup>34</sup> e “postula o psiquismo como sendo construído ao longo de sua própria história, numa complexa interação entre a “filogênese”, relacionada à espécie humana; a “sociogênese”, processo cultural do ser humano; a “ontogênese”, que diz respeito ao indivíduo e a “microgênese”, que considera que cada fenômeno ou história tem suas particularidades” (OLIVEIRA, 2001, p.26) e, daí nascem as singularidades.

Nascido com as características de sua espécie, cada indivíduo humano percorre o caminho da ontogênese informado e alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pelas formas de significação, pelas visões de mundo fornecidas pelo grupo cultural em que se encontra inserido (OLIVEIRA, 2001, p.26).

Recorrendo a um estudo que realizou anteriormente, no ano de 1995, Oliveira (2001) apresenta algumas características cognitivas geralmente relacionadas aos jovens e adultos estudantes da EJA:

Pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva, pouca utilização de procedimentos metacognitivos (OLIVEIRA, 2001, p. 41).

Entretanto, ela adverte para o fato de que essas características podem não estar presentes entre muitos desses indivíduos que compõem o mesmo grupo e podem, ainda, se apresentarem em outros grupos, distintos. Com isso, afirma que a escola de jovens e adultos é um local de “confronto de culturas” e de “singularidades” (IBDEM, p. 41).

Tendo como base essas discussões, podemos afirmar que os idosos realmente demoram mais a aprender? Embora essa seja uma fala recorrente entre as educadoras participantes da pesquisa e algo que as inquieta, foi possível problematizá-la, a fim de se perceber o indivíduo em seu processo de desenvolvimento físico, social e psicológico e afirmarmos que cada um de nós vai se constituindo de maneira singular. Os idosos precisam ser considerados em sua individualidade, com seu tempo e ritmo próprios. Nessa perspectiva, a Psicologia, a Sociologia, as Políticas Públicas, dentre outras áreas, nos ajudam a compreendê-los e conseqüentemente incorporá-los de maneira sensível e comprometida em nossas práticas educativas.

---

<sup>33</sup> VYGOTSKY, L.S. e LURIA, A.R. (1996). Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o home primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas.

<sup>34</sup> RIEBER, R.W. e CARTON, A.S. (1987). The collected Works of L.S. Vigotsky (vol. 1 Problems of general psychology). Nova York: Plenum Press.

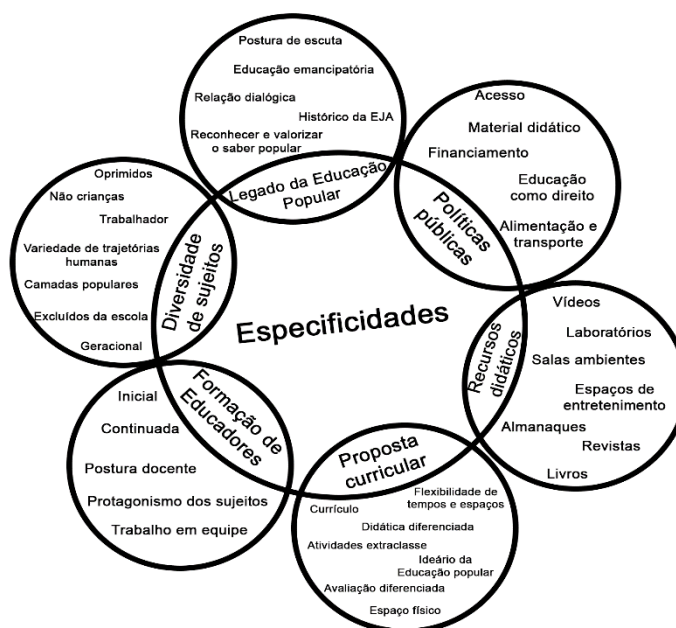


## 5.2. O que o estudo sobre as especificidades na EJA nos ajudou a pensar sobre a prática docente?

Conforme já discutido em capítulos anteriores, a Educação de Jovens e Adultos é permeada por singularidades, por especificidades que precisam ser consideradas sempre ao se discutir a modalidade e, de forma especial, a formação de educadores/as. O conceito de Especificidade se relaciona ao que é específico, próprio, voltado para.

Nesse sentido, algumas pesquisas têm procurado identificar o que é específico na Educação de Jovens e Adultos, favorecendo assim, a consolidação do campo da EJA. Uma das discussões sobre especificidades é encontrada em pesquisa desenvolvida em três projetos longevos de EJA, que foi o Escola Zé Peão, na Paraíba; o Paranoá, no Distrito Federal; e o Projeto de Ensino Fundamental II- PROEF II, em Minas Gerais (SOARES, 2011; SOARES E SOARES, 2014). O referido estudo identificou as seguintes especificidades contidas nesses projetos de EJA: *o legado da educação popular; a diversidade de sujeitos; a proposta curricular; os recursos didáticos; a formação de Educadores e as políticas públicas.* Ou seja, a efetivação desses projetos em diferentes partes do país apontou para experiências bem particulares no que se refere a esses quesitos, demonstrando assim, o que nelas há de específico.

**Figura 12-** Diagrama das especificidades nas propostas de EJA.



Fonte: SOARES e SOARES, 2014.

Apoiamo-nos também nos resultados de um estudo desenvolvido entre os anos de 2015 e 2018, em colaboração entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Ouro Preto<sup>35</sup>, no qual se buscou analisar em que medida as ações desenvolvidas em escolas públicas da Região dos Inconfidentes e na Região Metropolitana de Belo Horizonte consideram as especificidades que caracterizam esse campo.

Uma especificidade encontrada foi a percepção dos atores da EJA, especialmente dos/as educadores/as e gestores/as, da efemeridade dessa modalidade. A pergunta ou a afirmação “A EJA vai acabar!?” se fez presente nesses territórios, o que vai reforçando o lugar marginal da EJA no imaginário coletivo, no senso comum, nas políticas públicas, mostrando, em função disso, uma descontinuidade das ações nos municípios investigados. Ou seja, se a EJA realmente vai acabar, para que colocá-la no rol das prioridades educativas? Percebemos, com isso, que, embora a demanda por EJA seja uma realidade de todos esses municípios, a modalidade ainda é colocada em lugar marginal com o pretexto de que ela irá acabar.

Outra especificidade encontrada nas escolas municipais de EJA dessas duas regiões foi o *histórico da oferta*, que se diferencia de região para região, mas em todas as localidades pode-se constatar uma trajetória de oferecimento da EJA, não sendo essa oferta recente em nenhuma das localidades. Vale considerar que a maioria das escolas oferta a modalidade de forma presencial e no período noturno.

Os *públicos da EJA* foram considerados como outra especificidade nos territórios estudados, visto que a diversidade etária e de expectativas dos estudantes marca a EJA. Adolescentes, jovens, adultos e idosos compartilham o mesmo espaço, com objetivos de vida diferenciados e, nesse contexto, o processo de juvenilização é visto como um desafio a ser enfrentado frente à diversidade etária em sala de aula. Alguns elementos relacionados à diversidade de públicos da EJA, como criminalidade, violência e tráfico de drogas, compõem essa especificidade nas referidas regiões.

Outra especificidade intitulada “Caí na EJA” mostra a falta de formação inicial específica dos/as educadores/as para o trabalho com a modalidade e as iniciativas voltadas à formação continuada, ainda incipientes. Mostra ainda que a EJA não foi uma escolha desses/as docentes; ao contrário disso, chegaram à EJA, ou na expressão deles/as, “caíram na EJA” de forma contingencial, sem terem a real percepção do que era assumir essa modalidade tão desafiadora, já que permeada por particularidades que precisam ser conhecidas e consideradas.

---

<sup>35</sup> Pesquisa intitulada “As Especificidades da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas como indicadores de saberes necessários à formação do educador de jovens e adultos”,

E, finalmente, outra especificidade identificada foi a *Proposta Pedagógica*, que abarca constatações referentes aos recursos didáticos, usos do tempo e dos espaços, currículo, metodologias de ensino e avaliação. Todos esses aspectos foram considerados desafiadores nesses territórios. Quanto aos recursos didáticos, elemento mais enfatizado no relatório da pesquisa consultado, tece-se, na maioria dos casos, a crítica acerca da carência e da falta de adequação aos estudantes. Ao livro didático, especialmente, questiona-se a qualidade e quantidade insuficientes, o que demanda a formulação de materiais pelas próprias instituições.

O diagrama a seguir ilustra as especificidades encontradas na referida pesquisa.

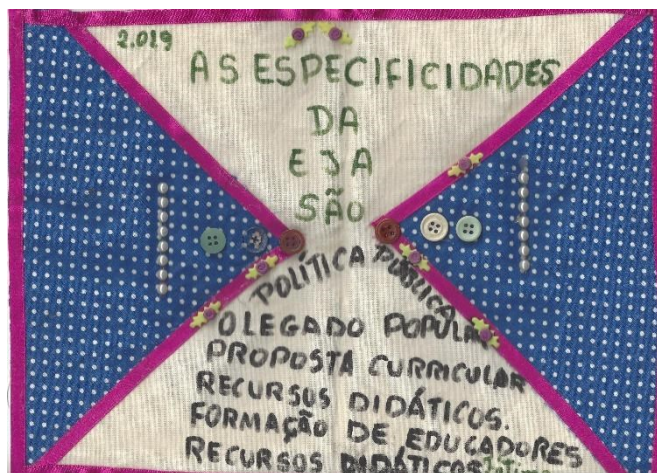
**Figura 13-** Diagrama das especificidades encontradas nas escolas públicas de EJA.



**Fonte:** Relatório técnico-científico final de Pesquisa As Especificidades da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas como indicadores de saberes necessários à formação do educador de jovens e adultos. UFMG, 2018.

Continuando essa discussão, em um dos encontros da pesquisa que culminou nessa tese, lemos e discutimos um texto<sup>36</sup>, buscando relacionar os conceitos nele desenvolvidos com o trabalho com a EJA nos municípios de Diogo de Vasconcelos e Acaiaca.

**Figura 14-** Retalho construído pela educadora Fátima.



Fonte: Arquivo da pesquisa

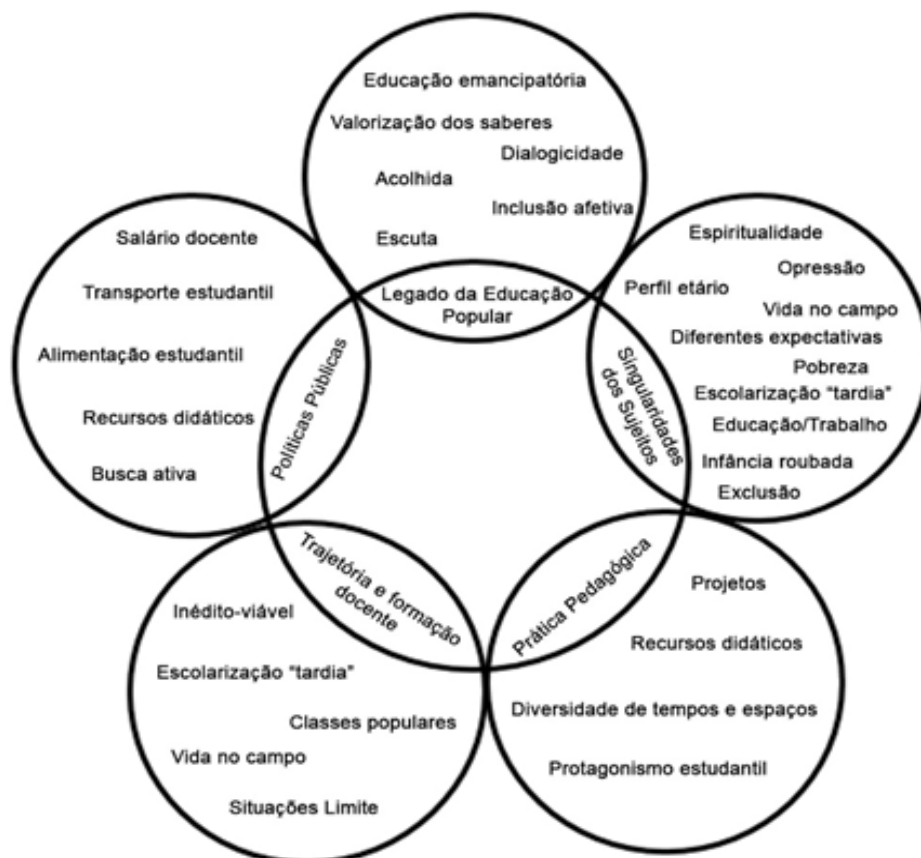
O grupo manifestou grande interesse pelo referido texto, diante da constatação de que muitos aspectos desenvolvidos nele se relacionam ao trabalho que realizavam em suas salas de aula. Conforme defende Arroyo (2005),

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida –juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos [...] (ARROYO, 2005, p.22).

Ao analisar essa realidade específica das escolas municipais de EJA de Diogo de Vasconcelos e Acaiaca, através dos encontros com as educadoras, das suas narrativas e de seus/suas estudantes e das produções realizadas, acredito termos encontrado algumas similaridades com as pesquisas citadas anteriormente, alguns vestígios de singularidades que marcam as experiências de EJA em tais espaços, conforme ilustra o diagrama a seguir.

<sup>36</sup> SOARES, L.J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. As especificidades nas propostas de Educação de Jovens e Adultos.

Figura 15- Diagrama das Especificidades encontradas na pesquisa.



Fonte: Produzido pela autora, 2020.

A primeira especificidade encontrada foi o *legado da Educação Popular*. Primeiramente convém explicitar o que entendemos por educação popular, que pode ser definida como

Primeiro, enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e, segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social (BRANDÃO E ASSUMPÇÃO, 2009, p.12).

As trajetórias de vida desses sujeitos da EJA (educandos/as e educadoras) vão nos mostrando que todos/as eles/as são oriundos/as das camadas populares e o quanto a educação é, para eles/as instrumento de emancipação, uma possibilidade de uma vida mais digna e independente.

Eu comecei a vir para escola pra eu aprender um pouquinho para não depender da tinta (MARIA - ESCOLA MUNICIPAL DO POVOADO DE BELA VISTA).

Toda pessoa tem um sonho de aprender a ler e escrever, pois quando a gente sai pelo mundo afora se não souber sofre muito, a gente vem para a escola porque quer aprender (GERALDO SÉRGIO - ESCOLA MUNICIPAL DO POVOADO DE BELA VISTA).

Eu tenho uma aluna que ela fala que voltou pra escola porque ela quer ir pra cozinha, fazer uma receita e os filhos não gostam de ler pra ela. Então, ela quer ser independente. Quer aprender a ler uma bula de remédio (EDUCADORA MAURILIANE- GRUPO REFLEXIVO – 24/08/2018)

Comecei a observar que estava ficando pra trás, porque estavam chegando ao município professores de fora para lecionar, com formação acadêmica e nos momentos de reuniões e cursos eu sentia acanhado, vergonha e excluída naquele meio, enfim, não me sentia bem. Com isso, voltei novamente aos estudos, quando concluí o ensino fundamental e o ensino médio (EDUCADORA FÁTIMA- REVISTA PRODUZIDA DURANTE A PESQUISA. 2019, p. 5).

**Figura 16-** Retalho construído pela educadora Fátima.



Fonte: Arquivo da pesquisa

A educadora Fátima associa a EJA como portas que se abrem e oportunidades dadas, talvez uma visão romântica e pouco crítica diante de uma “humanidade roubada” conforme destaca Freire (2016), de um direito negado, de necessidades e sonhos protelados em

função de uma sociedade injusta, desigual e opressora. Contudo, há de se convir que a volta aos estudos é encarada pelos/as estudantes e educadoras como oportunidade que precisa ser aproveitada e de se fazer dela uma mudança de vida, recusando o determinismo que quer se impor.

Ao mesmo tempo, percebe-se nas educadoras o anseio de conscientização dos/as estudantes quanto aos seus direitos na escola e na sociedade, reafirmando que não basta ter acesso à educação, à escola, mas que haja “um processo educativo marcado por sua inclusão efetiva; enfim, o direito a uma educação de qualidade por parte daqueles excluídos (GIOVANETTI, 2005, p.246).

**Figura 17-** Retalho construído pela educadora Mauriliane.



Fonte: Arquivo da pesquisa

[...] eu trabalho em favor da EJA, o que eu puder fazer em defesa da EJA eu vou fazer. A minha vontade é mergulhar no mundo da pesquisa sobre a EJA para encontrar soluções e defender os direitos dos alunos da EJA em meu município e em todo o país (EDUCADORA FÁTIMA. REVISTA PRODUZIDA DURANTE A PESQUISA. 2019, p. 7).

A prática docente dessas educadoras nos permite inferir também sobre o legado da Educação popular, visto que a escuta aos estudantes, a consideração e a valorização de sua história de vida, de seu jeito de ser e aprender, de seus saberes marcam o cotidiano das classes de EJA.

A minha experiência na Educação especial com jovens, adultos e idosos tem me mostrado que o mais importante para um indivíduo com deficiência não é aprender o mesmo conteúdo que os outros, mas ter a possibilidade de aprender a colaborar, ter autonomia, governar a si

próprio, ter livre expressão de ideias e ver o esforço pelo que consegue criar, ser recompensado e reconhecido. Assim, ele aprende muito e, do seu jeito [...]. O trabalho com os alunos especiais exige mais atenção e uma prática que estimule o seu desenvolvimento intelectual de uma forma lúdica e prazerosa. Perceber o potencial de cada um e atingir toda a classe é um desafio contínuo. É preciso ser flexível e sempre encontrar novas formas de ensinar.

(EDUCADORA FATINHA. REVISTA PRODUZIDA DURANTE A PESQUISA .2019, p. 8).

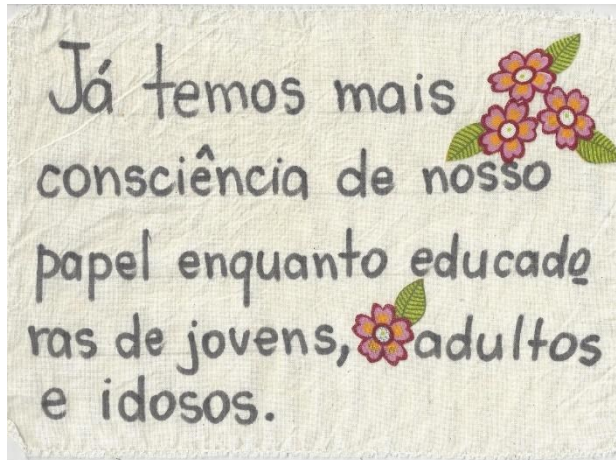
A educadora Raquel nos fala o quanto aprendeu com o Sr. João, um estudante nordestino, idoso, que viveu desde criança em São Paulo e depois, após aposentado, foi para Acaiaca e ingressou na EJA. Ela nos conta que, embora sem saber ler, o Sr. João trabalhou em uma empresa de transportes durante toda a vida, despachando mercadorias e destaca os saberes populares desse senhor, o que a encantava. E a Raquel, em vários momentos, ia destacando a importância do/a educador/a saber escutar e valorizar as vivências dos/as educandos/as e nesses momentos e, em tantos outros junto a essas educadoras, eu recordava Paulo Freire:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 1996, p. 71).

Giovanetti (2005, p. 251) dialoga conosco ao afirmar que “conceber os jovens e adultos das camadas populares como sujeitos significa acreditar em sua capacidade de superação dos dilemas intrínsecos à sua condição de exclusão social.” E posso afirmar que nós, educadoras de EJA, participantes dessa pesquisa, fomos desenvolvendo a nossa percepção do que é ser realmente educadora de EJA, do compromisso ético, estético e político que isso nos incute.



**Figura 18-** Retalho construído pela pesquisadora Angelita.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Todo esse processo de valorização dos saberes dos/as estudantes, das suas histórias de vida e de uma educação emancipatória é permeado pela dialogicidade. O diálogo é uma constante nas classes de EJA, o que foi evidenciado em vários momentos da pesquisa. Para todas as educadoras, o ambiente de suas salas de aula é sempre acolhedor, de respeito e muito diálogo. Conversam sobre tudo, sobre as coisas da escola e da vida, de maneira geral. E esse diálogo é certamente um forte aliado na construção do conhecimento. A fala da Mauriliane representa isso que acabo de dizer. O ambiente escolar é tão acolhedor e próprio à escuta, que os estudantes se abrem para relatar suas alegrias, como também suas angústias e dificuldades.

Eu tenho uma aluna que eu fico com dó dela. Ela tem uns oito filhos, morando com ela têm 7. E algumas filhas já têm filhos. Umas têm dois, outras têm três. Ela tem uns seis netos ou mais. Aí ela faz tudo. Tem dias em que ela está tão cansada que ela já não consegue raciocinar bem não, mas ela é muito inteligente. Sabe quando a pessoa já está com a mente cansada e já não diz coisa com coisa? Tem dia que ela chega na sala de aula assim, pois ela fala que tem que lavar roupa pra todos, fazer comida pra todos. Tem dia que ela fica desabafando comigo, reclamando da vida [...] . Ela falou comigo que tem dia que tem vontade de sumir de casa, porque ela não tem paz em casa. É uma zoeirada, é serviço demais, ninguém ajuda. (EDUCADORA MAURILIANE- GRUPO REFLEXIVO – 24/08/2018).

A *singularidade* de sujeitos foi um termo que busquei para representar outra especificidade, já que, ao mesmo tempo em que encontramos sujeitos diversos, em muitas situações, eles se aproximam e compartilham de características muito próximas. Uma primeira característica observada nesses sujeitos estudantes da EJA em tais lugares é o

perfil etário. Embora tenha alguns jovens, esses são em quantidade bem pequena, ao passo que a maioria é adulta e idosa, com prevalência de idosos. São pessoas que não frequentaram a escola quando crianças ou, quando o fizeram, foi por pouco tempo, já que tiveram que se dedicar aos trabalhos domésticos e da roça. São indivíduos que assumiram as responsabilidades adultas desde muito cedo, tendo a sua infância roubada. Indivíduos que precisam ser considerados na “especificidade de seu tempo humano” conforme Arroyo (2014, p. 18). Pessoas que começaram a trabalhar desde crianças na roça e que agora, já na idade adulta ou idosa, procuram a escola para a realização de seus sonhos e objetivos. Trazem saberes, vivências e trajetórias no campo que redefinem o cotidiano escolar. Destaco a importância da Psicologia, da Sociologia e das Políticas Públicas como áreas que nos ajudam a compreender esses sujeitos, conforme já desenvolvido em capítulo anterior.

Uma outra característica desses sujeitos é a vida no campo. A grande maioria deles nasceu no campo e lá permaneceu durante toda a vida; alguns poucos viveram em cidades e, depois de aposentados, mudam-se para esse espaço. São mulheres e homens simples, em situação de pobreza e, muitas vezes, de vulnerabilidade social, “periféricos sujeitos dos campos” (Arroyo, 2017, p. 39). Homens e mulheres que, como já destacado anteriormente, iniciam-se no trabalho desde a mais tenra idade, trabalho essencialmente campesino. Arroyo (2017, p. 44), referindo-se a trabalho realizado anteriormente, lembra como o trabalho chega às escolas nos “corpos-trabalho” desde a infância, para “sobreviver”, “ganhar a vida, fugir da morte”.

Destacamos aqui o Trabalho, como uma característica importante para se pensar a singularidade dos sujeitos e novamente recorremos a Arroyo para compreender a importância que essa atividade exerce na vida do indivíduo, estudante da EJA, devendo ser problematizada e considerada tanto nos currículos desses estudantes quanto nos currículos de formação docente. Associado ao trabalho, encontramos nas classes de EJA dos municípios investigados, um número considerável de estudantes já aposentados, mas que continuam exercendo trabalhos domésticos e até mesmo na roça. Considerando que essas pessoas iniciaram a sua vida laboral desde crianças, vamos percebendo o quanto a categoria trabalho é fundante na vida delas e o quanto é importante um processo de conscientização que lhes permita perceberem-se como sujeitos de direito. Arroyo (2017) salienta a importância da relação educação-trabalho, vendo o trabalho não de forma negativa, mas como um princípio educativo, e destaca que “essa relação entre lutas dos próprios jovens-adultos pelos direitos da cidadania atrelados aos direitos do trabalho vai sendo nuclear em diversas propostas pedagógicas e curriculares da educação básica e de EJA” (ARROYO, 2017, P. 50). Essa é uma luta por direitos, que se associa intimamente à relação educação e trabalho.

Discutindo ainda sobre a singularidade de sujeitos, destacamos uma outra característica que se relaciona às diferentes expectativas que os/as estudantes trazem para a EJA. A educadora Paula nos fala sobre isso.

Tenho alunos da faixa etária dos 50 anos que têm objetivos como tirar habilitação para dirigir e ou pilotar moto, porque trabalham longe de casa e usam estes meios para se locomover. Outros querem escrever corretamente para comunicar-se melhor nas ocasiões que disso precisar. Outros querem adquirir novos conhecimentos para orientar a família de forma correta. Objetivos tão diferentes requerem do professor um planejamento diversificado, (EDUCADORA PAULA, REVISTA PRODUZIDA DURANTE A PESQUISA. 2009, p. 9).

Ouvindo os/as próprios/as estudantes da EJA, confirmamos as diferentes expectativas, que vão desde a escola como lugar de socialização, a lugar de se aprender a ler, escrever, fazer contas, aprender para ficar independente, se comunicar melhor, assinar o seu nome a fim de evitar constrangimentos, dentre outros.

Vim pra escola para aprender um pouco, porque ficar sem aprender nada é muito ruim, tem que ficar dependendo dos outros, uns têm boa vontade, outros não. Aprender um pouco fica mais fácil até quando a gente vai viajar, ir ao banco. Gosto de estudar, também encontro com minhas colegas, é muito bom (MARIA JOSÉ – ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO CLAUDINO DE OLIVEIRA).

Eu sempre tive vontade de aprender a ler e escrever pois nem meu nome eu sabia e é muito ruim. Quero aprender um pouco mais, é muito ruim depender dos outros pra tudo (APARECIDA – ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO CLAUDINO DE OLIVEIRA).

Eu quero aprender um pouco mais para ter mais facilidade de conversar com as pessoas (LOURDES – ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO CLAUDINO DE OLIVEIRA).

Quero muito aprender ler e escrever para saber ler uma carta, bula de remédio, receita médica (ELZA VALENTINA - ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE LOURDES).

Eu quero aprender a ler para fazer minha assinatura, quando for tirar um dinheiro no banco, ler aquelas folhas (JOAQUIM- ESCOLA MUNICIPAL DO POVOADO DE BELA VISTA).

Vemos, com isso, que as diferentes expectativas trazidas pelos/as estudantes constituem uma marca quanto nos referimos à singularidade de sujeitos que compõem as classes de EJA desses municípios.

Ao lermos as trajetórias de vida desses/as estudantes, apresentadas no capítulo 4 dessa tese, deparamo-nos com itinerários muito semelhantes, de pessoas simples, das camadas populares, pobres, do campo, com vida árdua desde a infância. Sujeitos de direito, mas com direitos negados e muitas vezes não conscientes de tais direitos. Trajetórias marcadas pela exclusão, pela opressão, mas que encontram razões para buscar uma vida mais digna e enxergam a educação como a via privilegiada, por isso, voltam ou vêm pela primeira vez à escola, chegam à EJA. Arroyo contribui com essa discussão ao considerar que

Quando adultos, jovens, adolescentes populares são outros, a EJA e a docência são obrigadas a serem outras. [...] Exigem outros olhares, outros tratamentos. Exigem ser reconhecidos passageiros pelo direito a um justo reconhecimento social, político, pedagógico [...] Esse será o caminho para que a escola e a EJA sejam uma experiência marcante de educação. De formação humana (ARROYO, 2017, p. 40).

Outra característica muito comum e marcante entre os/as estudantes, que é a espiritualidade. Ao conversarmos com os/as estudantes, ao ouvirmos as suas trajetórias de vida, expressões voltadas ao campo da espiritualidade e da religiosidade se fazem muito presentes.

Se for da vontade de Deus, gostaria de continuar a estudar (LOURDES – ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO CLAUDINO DE OLIVEIRA).

Todo mundo já tinha serviço pra fazer, estocar prego, outra hora capinar roça, mas graças a Deus a gente aprendeu a trabalhar. Agora, hoje, eu peço a Deus pra o prefeito não deixar essa escola fechar porque eu tô aprendendo muita coisa (SEBASTIÃO - ESCOLA MUNICIPAL SANTA RITA DE CÁSSIA – BOA VISTA).

Graças a Deus estou estudando agora, depois de velha. Minha professora é muito boa, muito calma e graças a Deus eu tô aprendendo bem. Já aprendi muita coisa, graças a Deus (JOANA - ESCOLA MUNICIPAL SANTA RITA DE CÁSSIA – BOA VISTA).

Ao considerarmos todas essas características chamamos a atenção para a necessidade de um novo olhar para esses/as estudantes. O trabalho com eles/as requer uma formação dos educadores, a fim de que conheçam as características das faixas etárias com as quais trabalham e possam desenvolver um trabalho que considere essa especificidade. Arroyo alerta para a forma como essas características dos sujeitos do EJA interrogam o campo da formação de educadores e do currículo: “Haverá lugar para essa

outra história nos currículos de formação dos mestres e educandos? Haverá lugar nas áreas do conhecimento para essas tensões por espaço, moradia, transporte, terra, territórios reforma agrária, urbana? Por escolas? [...] (ARROYO, 2017, p. 39).

Outra especificidade encontrada nas classes de EJA das escolas investigadas diz respeito à *Prática Pedagógica*. O município de Diogo de Vasconcelos tem uma proposta curricular de EJA elaborada no ano de 2012 pela Secretaria Municipal de Educação, que teve como base as orientações do Ministério da Educação, em sua Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No entanto, foi possível perceber que é uma proposta incipiente e o que se vivencia na realidade das salas de aula ultrapassa as orientações dos órgãos oficiais. Já em Acaiaca, trabalha-se com uma proposta orientada pela Superintendência Regional de Ensino, contemplando uma matriz curricular que não é específica para a EJA.

Mesmo com uma proposta curricular de EJA incipiente ou inexistente, algo que se observou é que as professoras têm uma prática pedagógica que evidencia os/as estudantes como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e, em função disso, recorrem a estratégias didáticas variadas que favorecem a construção e aquisição de conhecimentos.

Recursos didáticos são utilizados, como filmes, aulas-passeio, jogos, dependendo do interesse e necessidades da turma. Uma fala recorrente das educadoras é sobre a resistência que muitos estudantes apresentam em aceitar esses recursos, associando-os a “coisas de criança” ou a algo que não ensina. Para a grande maioria deles, as aulas deveriam se concentrar em ensinar, de maneira tradicional, a ler, escrever e fazer contas. Ou seja, eles se apegam às suas representações de escola, ao que, na visão deles, permite realmente alcançar os seus objetivos. Disso, nos falamos as educadoras Raquel e Mauriliane:

É interessante, gente. O trabalho com os meus alunos tem que ser em “banho maria”. Meus alunos não gostam de jeito nenhum de jogos e outras atividades mais lúdicas. É um processo lento com eles. No ano passado, eles não aceitavam de jeito nenhum fazer uma atividade diferenciada, mais lúdica. Eles resistiam mesmo. Quando eu falava que iria passar um filme, eles nem iam à aula. Eu passei o Auto da Compadecida, trabalhei com a literatura de Cordel e outras atividades. No dia do filme, metade da sala não foi. Quando trabalhei com o livro Ararinha Azul, percebi que eles não fazem inferência, não conseguem compreender. Eles precisam deste conhecimento, desta habilidade. Mas, naquele ano, desisti de fazer estas atividades com eles, para evitar a evasão. No ano passado foi difícil, eles estão muito apegados à forma como aprenderam antes, quando estavam na escola há muito tempo. (EDUCADORA RAQUEL – GRUPO REFLEXIVO -- 07/11/18).

Eu tenho umas alunas que, quando é atividade de recortar palavras, elas gastam um tempo recortando e acham que recortar palavras é perda de tempo. Elas querem fazer continhas [...] (EDUCADORA MAURILIANE-GRUPO REFLEXIVO- 19/10/18).

Mas, vamos percebendo que à medida que, as educadoras vão propondo atividades mais lúdicas e interativas, os estudantes, aos poucos, vão aceitando e compreendendo a importância dessa metodologia.

É devagarzinho que a gente vai chegando. Na minha sala, por exemplo, nós fizemos uma receita. Eu li, nós trabalhamos a interpretação e depois a gente foi fazendo, trabalhando muito a matemática. Durou uns três dias (EDUCADORA FATINHA – GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Nós estamos produzindo os jogos com eles. Já vi diferença. Até uma menina que é mais adiantada tem hora que ela fica assim: - Nossa, Dona, eu tô aprendendo demais. Eu acho interessante quando ela fala assim. (EDUCADORA FÁTIMA - GRUPO REFLEXIVO – 28/06/19).

Dessa forma, os jogos interativos vão tomando lugar na proposta pedagógica, sendo utilizados até mesmo como recurso para motivação dos/as estudantes.

Eu faço assim... no finalzinho da aula que vejo que as alunas estão com sono, cansadas, tem umas que ficam até cochilando. Eu pego jogos, dominó de adição e subtração e desperta elas, jogo de damas porque elas ficam com sono no finalzinho da aula; eu levo jogos e acho que isto dá certo... despertam elas, sabe? (EDUCADORA MAURILIANE- GRUPO REFLEXIVO- 19/10/18).

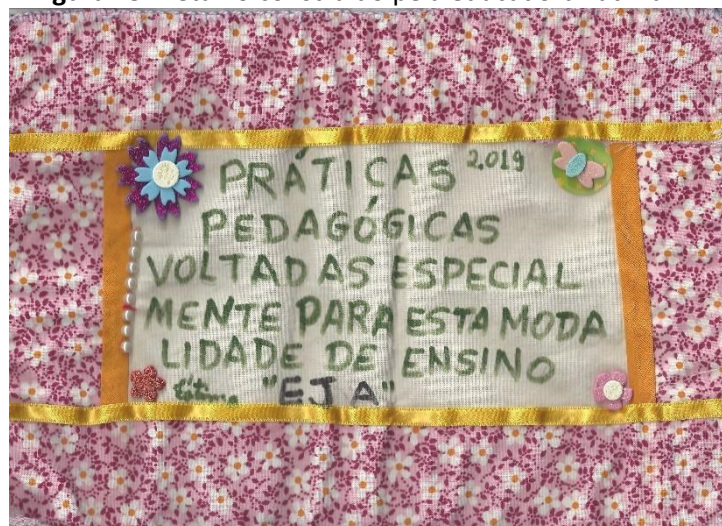
Outra prática recorrente nessas classes de EJA é o trabalho com Projetos. Durante o ano os/as estudantes, juntamente com as educadoras, definem a temática, elaboram as etapas, objetivos e desenvolvem o trabalho que geralmente contempla uma diversidade de atividades, como entrevistas, palestras, visitas a locais variados, experimentos, o que culmina no final do ano em evento destinado a esse fim.

Eu vou dar um exemplo que eu tô vivendo, que está fervilhando aqui na minha cabeça: o projeto. Até então a gente tinha o tema até ano passado e foi meu primeiro ano na EJA, tinha um tema e desenvolvíamos um projeto baseado nesse tema que era dado pra gente pela supervisão, pela coordenação. Este ano com a gente pensando neste caminho de trabalhar o interesse dos alunos, eu já penso em trabalhar com o projeto solucionando os problemas que eles têm, para tentar resolver os problemas que tem na comunidade, no meio deles. Diferente do que eu

fiz no ano passado que eu levei o tema e desenvolvi junto com eles. Esse ano eu pretendo fazer o projeto a partir do interesse deles. Selecionei lá na sala, perguntei para eles quais os problemas que têm ali no meio deles, que eles acham possível solução, e dentro daquelas a gente vai escolher um para poder encontrar solução dele. Essa foi uma mudança para mim imediata a partir dos encontros. Tem outros também como dos textos de trabalhar texto só do interesse deles porque antes às vezes eu trabalhava texto --- porque eu precisava trabalhar, agora eu penso no texto que vai ser de interesse deles (EDUCADORA PAULA – GRUPO REFLEXIVO-28/06/19).

Interessante destacar que a Paula fala que, anteriormente, os temas dos projetos para as turmas de EJA vinham da Secretaria Municipal de Educação e que, naquele último ano, surge uma nova forma de se trabalhar, buscando os interesses dos estudantes, em função das nossas discussões na pesquisa. Esse fato mostra a importância do ambiente colaborativo de estudo, das reflexões e estudos que fizemos, que repercutiram positivamente na prática pedagógica dessas educadoras.

**Figura 19-** Retalho construído pela educadora Fátima.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Se recorrermos aos teóricos que defendem os Projetos de Trabalho, vamos perceber que o protagonismo do/a estudante deve ser a tônica dessa abordagem, protagonismo que se faz presente desde a escolha do tema, que se relaciona aos problemas reais que se pretende compreender, estudar, resolver. Conforme destacam Hernández e Ventura,

a organização dos projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção de globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo

o fato de resolver uma série de problemas subjacentes à aprendizagem (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 63).

Destacam ainda que cabe aos educadores e educandos perguntarem-se sobre “a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema” (IBDEM, p. 67). É exatamente isso que destaca a educadora Paula:

[...] tenho notado que meus alunos aprendem mais quando o conteúdo vai ao encontro dos seus interesses (EDUCADORA PAULA. REVISTA PRODUZIDA NA PESQUISA. 2009, p. 9).

Nós, professoras, temos uma percepção, nós queremos que os alunos cheguem a um determinado ponto e eles têm uma outra visão. A importância de trabalhar contextualizado e a partir do interesse deles, pois o olhar é diferente. A gente tem uma matriz curricular que nos diz o que o aluno precisa aprender e às vezes, o interesse é outro. (EDUCADORA PAULA –GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

As falas das educadoras foram mostrando também que as atividades trabalhadas com os estudantes são contextualizadas e que a alfabetização vem sendo pensada como um processo amplo, de conhecimento do mundo. Nos mostram também o quanto é indispensável que os/as educadores/as estejam atentos aos sentimentos, às percepções, às atitudes manifestadas pelos/as estudantes.

Por exemplo, quando eu fui dar uma atividade de Geografia que falava dos mapas, primeiro eu mostrei o espaço no google. Mostrei a escola, a casa deles e outras coisas. Quando eu passei para o mapa de papel, eles já tiveram uma outra visão, já se interessaram mais e foram aprendendo mais um pouquinho. Porque, a princípio, o mapa era um papel que não fazia nenhum sentido pra eles (EDUCADORA PAULA- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Alguns chegam cansados do trabalho. Eu vejo que agora no final do ano eles não estão aguentando mais, começam a faltar de aula! O tempo é diferente. As necessidades são diferentes! Então, o olhar é diferente e é difícil pra nós porque o contexto é diferente (EDUCADORA RAQUEL – GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

A partir de uma expressão facial deles hoje, eu já consigo até perceber se eles estão interessados ou não pelo conteúdo ministrado. Porque eles não falam muito, por isso é preciso a gente ficar atenta aos detalhes (EDUCADORA PAULA- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Podemos afirmar que os tempos e os espaços diferenciados na EJA são considerados na prática pedagógica dessas educadoras, como veremos a seguir. As educadoras vão



relatando o dia a dia dos/as estudantes no espaço doméstico e escolar e o quanto eles/as precisam ser compreendidos no contexto em que vivem.

Eu fiquei pensando na diferença entre o olhar dos alunos e o olhar dos professores. Eu estou relacionando isso ao que vivencio na sala de EJA: de que é preciso valorizar a qualidade do aprendizado dos alunos. A quantidade, muitas vezes não é sinônimo de qualidade. Eles não conseguem muito mas, às vezes, o pouco que a gente consegue, pra eles é muito (EDUCADORA PAULA - GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18)

Eu tenho uma aluna que não conseguiu aprender a ler e a gente nem pode dizer pra eles que o nosso desejo está frustrado, por não conseguir que eles tenham aprendido a ler este ano. O maior desejo dela é aprender a ler fluente, como ela deseja. Ela fica frustrada com isso e preocupada comigo, pensando que eu,... eles sabem da preocupação que a gente tem do aluno aprender. Então, ela tá frustrada porque não aprendeu e ao mesmo tempo está preocupada comigo porque ela sabe que eu queria que ela tivesse aprendido. (EDUCADORA PAULA – GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

[...] E ela fala que a neta dela que começou na escola há pouco tempo já está começando a ler e que ela não consegue aprender. E eu falo com ela que ela não pode comparar a vida dela com a vida da neta. A neta acorda, vai pra escola com a mente livre, tranquila pra aprender. E como que ela vem pra escola? Cansada! Eu falei pra ela: um dia a senhora fica em casa o dia inteiro descansando, almoça, dorme, descansa bem e vem pra aula pra senhora ver como é que a senhora vai evoluir. Aí ela pensou e me disse que era verdade mesmo. (EDUCADORA MAURILIANE – GRUPO REFLEXIVO- 24/08/18).

É porque eles são adultos, trabalham, já vão cansados pra escola. Se for o tempo regular eles não suportam. (EDUCADORA PAULA - GRUPO REFLEXIVO- 24/08/18).

Esse horário de três horas é pensando no aluno mesmo, pois a vida na roça não é fácil. Por exemplo, muitos deles vêm a pé do Emboque até aqui em Diogo, são 12 km, umas três horas pra vir e três horas pra voltar. E ainda vão levando compras. E quando eles não têm nada a resolver aqui em Diogo eles trabalham normalmente na roça. Plantam feijão, plantam milho (EDUCADORA MAURILIANE - - GRUPO REFLEXIVO- 24/08/18).

O senhor João tinha um problema grave de visão, glaucoma. Nas primeiras aulas, demonstrou dificuldade para ler e copiar do quadro e muita resistência para escrever com a letra cursiva. Com medo da evasão e consciente do papel do professor da EJA, no tocante à permanência do aluno, criei estratégias para inclui-lo nas aulas. O eximi de cópias, escrevia tudo no caderno para ele com letra bastão e grande. Durante as leituras coletivas ficava ao lado dele, auxiliando-o (EDUCADORA RAQUEL. REVISTA PRODUZIDA DURANTE A PESQUISA, 2009, p. 11).

Eu tenho uma aluna que, quando eu fui chamar ela pra voltar pra escola, ela falou: "Ah, não vou não porque quando eu estudava de dia...quando eu estudava de dia, o professor tentava me ensinar a fazer conta e eu não aprendia de jeito nenhum, nunca aprendi uma conta. Aí eu falei com ela assim: mas, você vai agora, se você ver que tá compreendendo, aí você continua. Aí, eu comecei a ensinar continha "de mais" e "de menos", multiplicação e divisão..." O quê? Ela falou: Não vou perder aula mais nunca, agora que eu tô aprendendo. Agora que eu vi que vou aprender porque de dia eu não aprendi." (EDUCADORA FÁTIMA- GRUPO REFLEXIVO -14/09/18).

Eu acho assim, porque no regular, às vezes fala uma ou duas vezes só. Explicam a matéria uma ou duas vezes e no EJA a gente tem que explicar várias vezes, várias vezes. Aí a pessoa acaba aprendendo (EDUCADORA MAURILIANE- GRUPO REFLEXIVO -14/09/18).

isso mesmo! Esse tempo diferenciado que faz a diferença porque no regular você tem aquela quantidade de conteúdo que você tem que passar, né? Enquanto no EJA você tem essa abertura pra adequar ao aluno (EDUCADORA PAULA – GRUPO REFLEXIVO -14/09/18).

Aí, o que acontece, tem vinte alunos na sala e dez entendem, mas às vezes os outros dez faltaram mais uma explicação pra entender e essa mais uma fica sem. Aí quando é na EJA não. Igual eu já falei com minhas alunas: - Oh, pode perguntar. Se tiver dúvida, se for necessário, eu falo cem vezes ou mais pra entender (EDUCADORA MAURILIANE - GRUPO REFLEXIVO - 14/09/18).

**Figura 20-** Retalho construído pela educadora Luci



Fonte: Arquivo da pesquisa

Considerar o/a estudante que trabalha o dia todo, seja em casa, seja na roça; aquele/a que se desloca quilômetros a pé até chegar à sede da localidade e à noite vai cansado/a para escola; aquela dona de casa, já idosa, com inúmeros afazeres domésticos e na roça; os ritmos de aprendizagem que são diferenciados; o tempo escolar que precisa ser reduzido em comparação ao ensino “regular”. Tudo isso vai nos mostrando um cuidado com o outro, uma sensibilidade docente para o trato das especificidades em sala de aula.

Tempos e espaços diferenciados na EJA são defendidos em documentos oficiais que norteiam a modalidade em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação, o CNE Nº 11/2000, através do qual foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, a realidade vem nos mostrando que pouco se consideram as especificidades ligadas ao tempo e espaço diferenciados, estando a EJA inserida de maneira marginal em um processo mais amplo dentro das escolas, seguindo, muitas vezes, as orientações e as normativas do ensino dito regular.

Interessante destacar que, ao longo dos encontros, as educadoras sempre associavam o que estávamos estudando em nossos encontros com a mudança de prática em sala de aula. Percebiam que, com novas práticas, o aprendizado dos/as estudantes estava acontecendo de maneira mais significativa.

E, como nós refletimos aqui, eu caí de paraquedas na EJA. E aí, eu fiquei baratinada. O que é que eu vou fazer? E aí, um ano a pós o outro, eu já consigo ver diferenças, como a gente evolui (EDUCADORA RAQUEL-GRUPO REFLEXIVO -07/11/18).

Eu tento fazer isso também, tentar perceber quais são os sentimentos deles naqueles momentos ali e muita coisa eu consigo ver a partir das reações deles. Eles não conseguem aprender tanto como uma criança, mas o pouco já é importante pra eles e eu preciso considerar isso. Isso eu estou aprendendo com a minha prática ao longo deste ano. (EDUCADORA PAULA- GRUPO REFLEXIVO -07/11/18).

Uma questão importante que se abre ao discutirmos a consideração e a valorização das especificidades da EJA nas práticas pedagógicas é que não basta ao estudante ter acesso à educação, mas sim que esse acesso venha acompanhado da qualidade, do respeito às suas necessidades e demandas formativas. Como salienta Santos (2005),

Se a inexistência de oportunidades educacionais acessíveis para jovens e adultos pouco escolarizados constitui uma grave negação de seu direito a uma formação escolar básica, regular, pública e de qualidade, a existência pura e simples de uma oportunidade dessa natureza não representa, por si só, uma resposta a esse direito, muito embora represente um passo bastante significativo em sua direção (SANTOS, 2005, p. 37).

No trato das especificidades, algo que nos chega através dessa pesquisa é a *Trajetória e a formação docente*. Tivemos a oportunidade de conhecer as histórias de vida das educadoras, histórias essas marcadas por muitos desafios e dificuldades. Pessoas das classes populares, do campo e a maioria com escolarização na idade adulta, já que durante a infância tiveram que se dedicar aos serviços domésticos e da roça. Mulheres que viveram situações-limite e alimentavam o sonho de ser professoras. Chegaram à docência estudando já na idade adulta, mas sem formação específica para o trabalho com a EJA. Sem a formação acadêmica para esse trabalho, acreditam na formação continuada, atribuindo importância a ações dessa natureza, inclusive, a essa pesquisa-formação desenvolvida com elas. Sobre isso nos fala a Paula:

Por isso que é importante estes encontros, que a gente faz enquanto a gente tá trabalhando, que... acrescenta muito no trabalho da gente porque quando a gente tá numa faculdade a gente tá vendo a teoria. E trazer mais elementos pra poder crescer, ajuda muito. Eu acho que os cursos durante o trabalho parecem que valem tanto quanto, a teoria, quanto a formação na faculdade (EDUCADORA PAULA- GRUPO REFLEXIVO- 14/09/18).

Soares e Pedrosa (2013) nos falam das exigências postas aos educadores de jovens e adultos, o que exige deles “um perfil plural, múltiplo e, mais do que isso, flexível, movediço. Assim, em razão desse perfil diferenciado, torna-se imperativo indagar sobre os desafios inerentes à formação do educador de jovens e adultos (p. 253).

Diante disso reafirmo, mais uma vez, a importância da formação específica para os/as educadores/as de EJA. Diniz e colaboradores corroboram esse pensamento, ao defenderem uma prática docente que inclua a diversidade de sujeitos e que, para tanto, a formação se torna indispensável.

uma prática docente que inclua os sujeitos e suas diferenças exige também uma formação que alcance a concepção de sujeito de nossos tempos como fruto de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento racional e científico, levando-os a considerarem que o seu trabalho é marcado por incongruências, incertezas e discontinuidades que o podem formar tanto ou mais que todo e qualquer esforço de agências destinadas a tal fim (DINIZ, et.al, 2011, p. 16).

Nessa perspectiva, trago uma fala da educadora Mauriliane que associa o trabalho de construção da colcha de retalhos que fizemos ao longo da pesquisa ao processo de formação humana e profissional, que se quer coletivo e compartilhado. E, a seguir, uma fala da Paula nos relatando a importância da formação em grupo para um repensar da prática.

Eu peguei a história da colcha para mim, como exemplo de vida. Se a gente trabalhar sozinho, às vezes, o trabalho não fica bonito, a gente não trabalha direito. Mas, se a gente trabalha em equipe e quando gente chega na conclusão do trabalho a gente chega: “Nossa! Que trabalho bacana né”? A colcha eu pensei nisso né. Se fosse para eu fazer a colcha sozinha, sairia um horror porque eu não sou boa de artesanato (risos). Mas quando o meu retalho se misturou ao retalho da dona Fátima, de Fatinha, aí, deu tudo certo. (EDUCADORA MAURILIANE – GRUPO REFLEXIVO- 16/08/19).

A formação continuada é muito importante. Porque esse ano além desses encontros que a gente está tendo com você desde o ano passado, esse ano a gente também criou um encontro na secretaria e soma muito pra gente, porque é coisa que a gente usa. A gente hoje tem outros pensamentos se for considerar a parte antes dos encontros. A gente tinha um pensamento e hoje a gente tem outro (EDUCADORA PAULA- GRUPO REFLEXIVO- 28/06/19).

A educadora Fatinha também fala sobre o processo formativo, como fonte de prazer e novidade, associando, especialmente, a esta pesquisa:

Eu viajei muito sabe, na leitura. Porque só na Educação Infantil eu fiquei nove anos. Então, assim, eu vi outro contexto. Foi tudo novo para mim. Então assim, eu viajei, na leitura nas discussões (EDUCADORA FATINHA- GRUPO REFLEXIVO- 16/08/19).

Dessas e de tantas outras falas das educadoras, vem-me a satisfação de que essa pesquisa-formação contribuiu com essas docentes e comigo também, enquanto formadora de educadores/as.

E, por fim, cabe-nos identificar as *Políticas públicas* como uma outra especificidade da EJA nessas localidades. Por eu ter acompanhado um pouco da história da EJA em Diogo de Vasconcelos, foi possível perceber um avanço nas formas de ver e de tratar a EJA ao longo dos anos. O transporte e a alimentação, por exemplo, foram ações que se efetivaram, gradativamente, nos primeiros anos de oferecimento da EJA e certamente a oferta deles tem favorecido o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. Com relação aos recursos didáticos, as professoras manifestam insatisfação, como já apresentado anteriormente, por considerarem insatisfatórios quando comparados ao que se oferece ao ensino “regular”. O salário das educadoras de Diogo de Vasconcelos é também algo preocupante, já que essas docentes recebem pela carga horária efetivamente trabalhada em sala de aula e como a carga horária da EJA é menor, elas recebem salário inferior às colegas que lecionam em outros segmentos. A falta de transporte e de auxílio deslocamento às educadoras é também um desafio a ser enfrentado, visto que elas precisam se deslocar por conta própria. Algo importante a se destacar no município, como uma política pública

de grande significado para a EJA, é a busca ativa aos estudantes antes de se iniciar o ano letivo. A experiência que tivemos em 2018, em função dessa pesquisa, mostrou a efetividade e a importância dessa ação para a consolidação da EJA nesses dois municípios.

Diante de tudo isso, a pesquisa permitiu perceber que, embora sem formação acadêmica inicial para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, as educadoras demonstram, em suas falas, reflexões e prática pedagógica cotidiana, uma atenção às especificidades que permeiam a EJA. Sabemos, no entanto, que temos um longo caminho a seguir na busca de uma EJA que efetivamente considere, respeite, valorize e trabalhe suas especificidades. Como salienta Paiva (2009a), "inserir a EJA efetivamente no conjunto das políticas públicas de direito ainda é um desafio para os governos e para a sociedade como um todo" (p.207).

### **5.3. Quais contribuições o estudo de Paulo Freire nos trouxe para a docência em EJA?**

#### **CARTA A PAULO FREIRE**

Mariana, fevereiro de 2021.

Querido e saudoso Paulo Freire,

Como eu gostaria que essa carta chegasse até você. De certa forma, acredito que chegará através de todos/as que a lerem e que reafirmarem a importância que você teve e tem para a nossa sociedade, para a nossa educação. O meu desejo aqui é de ir ao encontro de seu legado.

Sou professora, pesquisadora, moro em Mariana, interior de Minas Gerais. Gosto de lembrar, de contar minha história e, principalmente, de ouvir as histórias de outras pessoas, como a de familiares, amigos/as, educadoras e de seus educandos. Cresci ouvindo histórias da minha mãe, dos meus avós e dos/as tios/as da minha mãe que moravam na zona rural. Quantas histórias recheadas de aventura, emoção e lições de vida. Aprendi, com gosto, a arte do narrar, a experiência de rememorar, de buscar recordações referências que nos marcam no nosso jeito de ser e de encarar a vida.

Por isso, quero lhe contar uma história. Uma história real, de 7 educadoras da Educação de Jovens e Adultos de duas cidadezinhas vizinhas, interioranas, pequenas, com características rurais. As cidades são Diogo de Vasconcelos e Acaiaca.

Conheci Diogo de Vasconcelos em 2008, quando fui para lá trabalhar como coordenadora pedagógica municipal. Que mundo novo se abria para mim naquele momento. Posso dizer que foi um divisor de águas na minha vida. Conheci a rede pública de ensino, conheci a realidade e os anseios de pessoas que foram postas à margem da

sociedade. Conheci e me apaixonei pela Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Lá, permaneci por 09 anos.

Em 2018, retornei a esse lugar como pesquisadora, com o enorme desejo de rever e trabalhar novamente com a formação de educadores, algo que marca a minha trajetória. O entusiasmo tomava conta de mim; a pesquisa que eu propunha não era apenas uma pesquisa para obtenção de um título acadêmico. Não, era muito mais que isso; era parte constitutiva da minha vida, dos meus desejos e **sonhos**. Você sabe muito bem como os desejos e sonhos nos movem e nos impulsionam, não é verdade?

E lá estava eu, no dia 08 de julho de 2018 para o primeiro encontro/reencontro com as educadoras de EJA. O primeiro encontro da pesquisa começou às 09h, mas comigo mesma, por volta das 07h30, quando saí de casa em direção a Diogo de Vasconcelos, há 60 km da minha cidade. Pelo caminho, muita coisa foi habitando meus pensamentos: alegria do retorno, encontros (pesquisa como lugar de encontro), satisfação em iniciar uma nova pesquisa. Pelo caminho, já chegando ao município, fui vendo pessoas à margem da estrada, nos terrenos de suas casas, capinando, varrendo. Pessoas simples, do campo, na maioria das vezes, à margem da sociedade. Peguei-me pensando nos(as) estudantes da EJA, por ocuparem também uma posição marginal.

Retornava à Diogo, como pesquisadora. Oportunidade de um novo olhar, de ver a partir de um novo ângulo. Diogo sempre foi para mim um lugar de afetos e encontros. E fazer pesquisa em um local assim, é habitá-la também com afetos. Acho que isso faz toda a diferença...

Fui calorosamente recebida e fomos construindo, ao longo de mais de um ano, nosso processo formativo. Encontrávamo-nos sempre às sextas-feiras, a cada duas ou três semanas. Falávamos sobre os nossos saberes e aprendizagens experienciais na EJA, sobre aquilo que queríamos aprender, sobre a nossa prática. Enfim, conseguimos criar um ambiente muito favorável à formação, pois sabíamos valorizar as contribuições que cada uma trazia e tínhamos a certeza de nossa **incompletude** e de que **“ensinar exige consciência do inacabado.”**

No início da pesquisa e, também, em seu decorrer, fomos levantando temas de nosso interesse que seriam estudados por nós. E, como era de se esperar, as educadoras manifestaram o desejo de conhecerem você. Sim, elas diziam que não conheciam Paulo Freire, pois tinham lido poucas coisas sobre você e, veja, elas passaram por curso de formação de professores, na universidade. Se havia o desejo de te conhecer, elas tinham a certeza de sua importância na formação delas. E, então, decidimos que conheceríamos um pouco de sua vida e obra.

Mas te confesso que o que vivi e ouvi delas durante todo esse tempo me mostrou o quanto as suas ideias, Freire, estavam imbricadas na práxis pedagógica dessas educadoras. Foi fantástico perceber isso!

A primeira associação que faço das educadoras com você, Freire, vem das trajetórias de vida narradas por elas. Cinco delas nasceram e se criaram na zona rural; duas, nasceram em cidades, mas viveram também na zona rural. Algo que as marca fortemente é a vida dura, árdua, com trabalhos pesados desde a infância. São mulheres que, quando crianças, ouviam que escola não era lugar para meninas, pois o destino delas deveriam ser os afazeres domésticos e da roça. Meninas que, desde cedo, sonhavam em ser educadoras mesmo diante da invisibilidade que as envolvia. Meninas, moças, mulheres, que tinham um desejo e se nutriam pela “**Pedagogia dos sonhos possíveis**”. E, para se tornarem educadoras, sofreram muito, passaram por muitas **situações-limite** e, posso te dizer, que uma delas nos disse que, em um determinado momento da vida, parecia que o seu sonho de ser professora tinha se acabado, quão dura era a sua existência. Mas, Freire, a **utopia** se transformou em um novo modo de existência para essas meninas-mulheres-educadoras. O **inédito-viável** aconteceu e a docência foi para elas, uma vitória, burlando os processos de **opressão**, pelo menos, em parte.

Pois bem, essas educadoras chegaram a um lugar que certamente as aguardava: na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Sim, as aguardava para serem, nesse espaço, agentes de transformação, agentes promotoras da **conscientização** de tantas e tantos estudantes que vivenciaram, assim como elas, o massacrante processo de exclusão. Elas foram e continuam sendo agentes que auxiliam na **compreensão de realidades políticas e históricas de opressão**, pois “**ensinar exige criticidade**”. E considero que essa seja a associação mais coerente que faço da prática dessas professoras com tudo o que você viveu, refletiu e nos deixou como legado. A militância, a defesa dos direitos dos/as estudantes, o não contentarem-se com um lugar marginal a eles/as reservado, estiveram presentes nas inúmeras narrativas dessas educadoras ao longo desse tempo em que estivemos juntas.

Encantou-me também a **dialogicidade** que essas educadoras promovem em suas salas de aula, baseada na compreensão de que todos/as são detentoras/es de saberes e que aprendemos e ensinamos a todo momento. Elas me mostraram uma prática que se afasta e muito de uma **educação bancária** e que essa prática é construída cotidianamente junto aos estudantes e aos seus pares no cotidiano das escolas.

Não te falei ainda sobre a satisfação e o encantamento dessas educadoras ao verem um/a estudante lendo as primeiras letras, as primeiras palavras. Quantos depoimentos encantadores eu tive a oportunidade de ouvir junto a elas. Como me emocionava ao perceber, através delas, que **não há docência sem discência** e que o nosso prazer pelo ser educadora/a certamente se intensifica quando há verdadeira aprendizagem.



Ao mesmo tempo em que falavam das aprendizagens dos/as estudantes, relatavam também das suas próprias aprendizagens com esses/as estudantes, pois **“ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”**. Adultos e idosos daquelas classes de EJA têm muito a ensinar para todos nós, com toda certeza. E, infelizmente, muitos não se dão conta desse potencial.

Freire, você não imagina como nossos encontros eram felizes, alegres. **Alegria** por compartilharmos os saberes, as vivências, a vida. Alegria por sermos educadoras. Alegria por sermos educadoras de jovens, adultos e idosos, e termos a consciência de nossa responsabilidade social e educativa. E a alegria sempre vinha recheada de **Esperança**. Queríamos e queremos um mundo mais **humano**, menos desigual, mais digno de se viver.

E tudo isso, Freire, aproxima-nos de você e o eterniza na nossa história, na nossa profissão, na nossa vida.

Essas palavras traduzem um pouco do que somos e estamos sendo, em construção.

Com afeto,

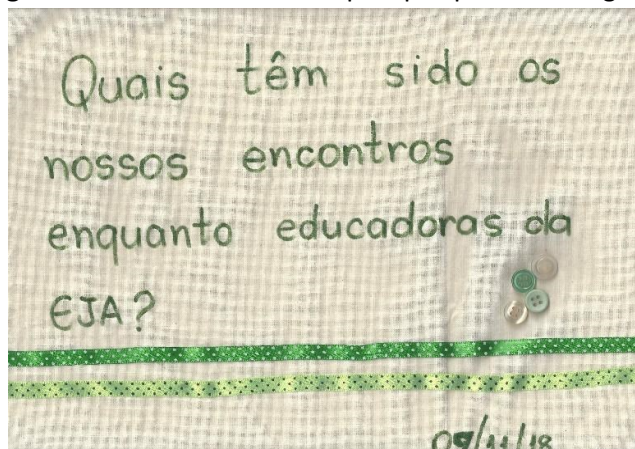
Angelita A. Azevedo Freitas

#### **5.4. Quais encontros e desencontros temos tido na Educação de Jovens, Adultos e Idosos?**

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca (FREIRE, 1996, p. 90).

Essa nossa pesquisa foi constituída de encontros, de verdadeiros encontros com nós mesmas, com as outras educadoras, com os/as estudantes, com as vivências positivas e desafiadoras na Educação de Jovens e Adultos. Como foi significativa a experiência de fazermos esses encontros e procurarmos, através deles, sermos mais, mais humanas, mais educadoras, mais comprometidas com uma EJA de direitos para todos e todas. Como salientam Diniz e colaboradoras (2011), não é possível a “desvinculação entre o processo de formação e o contexto de trabalho dos docentes, porém atualmente não é possível pensar a formação sem considerar a condição docente”. Nesse sentido, ouvimos as educadoras quanto à sua condição docente, buscando fazer emergir os Encontros e Desencontros que fazem cotidianamente com a EJA.

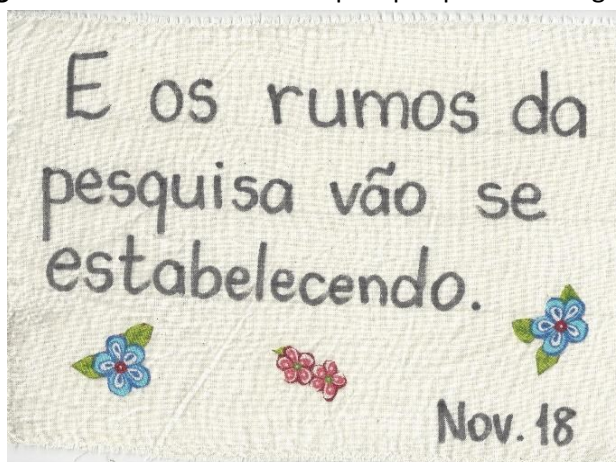
**Figura 21-** Retalho construído pela pesquisadora Angelita



Fonte: Arquivo da pesquisa

Etimologicamente a palavra Encontro significa “ir na direção” e acredito que foi isso que buscamos durante todo o tempo de pesquisa em que estivemos juntas. Direção que foi construída coletivamente, visto que, encontro após encontro, íamos definindo os rumos da nossa investigação.

**Figura 22-** Retalho construído pela pesquisadora Angelita



Fonte: Arquivo da pesquisa

Nesse processo, muitos foram os encontros. E o primeiro deles, é o próprio encontro, como nos diz a Raquel, ao destacar a EJA como lugar privilegiado de encontro para os estudantes, encontro esse que redefine o processo de ensino e aprendizagem.

às vezes, a EJA é para os alunos este espaço de encontro. Às vezes, a qualidade deste encontro faz bem, contribui mais do que o saber acadêmico. Um encontro ali, faz toda a diferença. Eu acho que o nosso encontro precisa ser valorizado muitas vezes, para além do saber. (EDUCADORA RAQUEL- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Certamente os encontros diários à noite, após um dia de trabalho em casa, na roça, no comércio, na indústria ou em tantos outros ambientes, têm um caráter socializador e marcam a vida dos estudantes da EJA. Ao longo do tempo em que estive em Diogo de Vasconcelos como coordenadora pedagógica, acompanhando o trabalho das professoras da EJA, muitas foram as vezes em que, conversando com os estudantes, eles me falavam que ter voltado a estudar os tinha tirado de uma depressão, de problemas de natureza diversa. Falavam com entusiasmo como a vida havia ficado mais leve e alegre, pois tinham agora com quem compartilhar as suas dificuldades, os seus desafios. É fundamental pensarmos sobre isso; sobre o poder que as classes de EJA exercem sobre as subjetividades discentes, sobre o quanto o estar junto compartilhando a vida traz aos alunos alívio e aconchego.

A aula é também uma distração, converso com os outros, descanso a cabeça, não escuto problemas (BÁRBARA –ESCOLA MUNICIPAL DO POVOADO DE BELA VISTA).

Depois que passei a vir melhorou muita coisa, só da gente estar aqui conversando com o pessoal, fazendo os trabalhos, melhora muito a cabeça da gente (JOAQUIM – ESCOLA MUNICIPAL DO POVOADO DE BELA VISTA).

[...] eu gosto de vir, é uma distração para mim. Aqui conheço e me dou bem com todos não vou desistir! (TEREZA - ESCOLA MUNICIPAL DO POVOADO DE BELA VISTA).

Gosto muito dos nossos momentos em sala de aula (LUÍZA - ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE LOURDES).

Uma pesquisa desenvolvida por Coura (2008), que discute dentre outras coisas, sobre as expectativas dos idosos que retornam à escola, mostra-nos achados que se assemelham com a discussão que aqui fazemos. A autora encontra entre os sujeitos de sua pesquisa motivações que vão além do aprendizado conceitual, destacando a importância das relações interpessoais que vão marcando a forma de ser estudante de cada um deles.

Poder ter acesso a novas informações e a novos lugares, conhecer e conviver com outras pessoas, ampliando seu campo de amizade, ter liberdade e confiança na relação professor/aluno, assim como aprimorar seus conhecimentos e habilidades torna o frequentar a escola uma coisa prazerosa para estes alunos. Além de terem suas expectativas iniciais atendidas, estas vêm sendo ampliadas após sua volta à escola. Surgem momentos, espaços e atividades que vão lhes dando novas alegrias e, conseqüentemente, os motivando a estar ali (COURA, 2008, p. 14).

Os estudantes Sebastião e Auxiliadora nos falam sobre o aprender com o outro, sobre as relações que são estabelecidas nas classes de EJA, que geram aprendizagem e podemos considerar que são aprendizagens significativas para os/as discentes e docentes e que constituem o ser docente: “Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro. O outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência.” (TEIXEIRA, 2007, p. 429). As falas desses estudantes me reportam ainda a Freire, quando diz que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 1996, p.29).

[...] a gente aprende, mas aprende com o outro. Eu aprendo com a professora, vocês aprendem, é um ajudando o outro (SEBASTIÃO - ESCOLA MUNICIPAL SANTA RITA DE CÁSSIA, BOA VISTA).

Gosto de estudar, fazer artesanato, conversar com os colegas, as professoras e passar o que sei para eles (AUXILIADORA - CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOÃO PEDRO DE SOUZA).

Assim, as relações interpessoais que se estabelecem nas classes de EJA nos dizem muito sobre como os estudantes e as educadoras lidam com o inacabamento e que certamente essa consciência os leva ao encontro do outro cotidianamente. A professora Raquel nos diz sobre o quanto aprende com o senhor João e o quanto isso a faz pensar sobre a docência e, mais uma vez reportamo-nos a Freire, pois “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p.16).

[...] às vezes eu paro e fico olhando o senhor João, de 70 anos, e o vídeo que assistimos me traz exatamente isso: “o tempo é senhor de delicadezas”. Eu falo com o senhor João: eu tenho que aprender com o senhor!” Quanta coisa ele traz! Quando nós trabalhamos a cultura nordestina, o cordel, quanta coisa ele sabia! Ele viveu lá. E, esse tempo deles não é o mesmo que o meu. Eu fiquei pensando nisso: como eu posso exigir, como eu posso querer, se o tempo deles é tão diferente (EDUCADORA RAQUEL- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

É a consciência do inacabamento que nos move no desejo de mudança, de que nos fala a professora Raquel. Para ela, a EJA mobiliza nos estudantes o desejo de mudança, mudança para uma vida mais digna, menos injusta.

O encontro que eu faço todos os dias é com o desejo de mudança. Mudança de vida, mudança de posição enquanto sujeito independente, sujeito alienado. Vou dar um exemplo deste encontro que eu tenho com esta mudança de vida: Seu João veio pra Acaiaca, nunca tinha frequentado

escola e passou o maior tempo da vida em São Paulo. E aí, neste ano passado ele voltou a São Paulo e falou assim pra mim: eu não sei como eu vivi lá antes, agora eu sei ler, agora eu sei onde eu entro. Ele trabalhou em almoxarifado, aposentou, sem saber ler. Eu não sei como ele conseguia despachar as notas de cada mercadoria. Ele ficava atrás dos outros, não falava que não sabia ler, dava uma desculpa, por exemplo, que havia esquecido os óculos em casa. Este é o encontro de todos os dias, de mudança de vida. Eu acho que o desejo maior que eles têm é de conhecer o mundo, de mudar, né! (EDUCADORA RAQUEL- GRUPO REFLEXIVO-07/11/18).

Miguel Arroyo, em seu belíssimo livro *Passageiros da Noite* nos indaga sobre as possibilidades reais de mudança de lugar social a partir da Educação de Jovens e Adultos. Os estudantes, até então à margem da sociedade, do sistema educacional, farão essa mudança? Poderão se entender nesse processo, mediados pelos seus saberes e pelos seus mestres?

Quais possibilidades de a experiência como alunos/as superar subjetividades negativas e reconstruir subjetividades positivas? [...] De volta à escola, têm direito a entender-se não apenas como passageiros do fim da cidade, dos campos, da organização do trabalho, da concentração da terra, da renda. Por que eles, elas, seus coletivos nesses fins-com-fins, nessas margens? Ao voltar à EJA, encontrarão respostas? Tais passageiros esperam ao menos que os conhecimentos e seus mestres lhes garantam seu direito a entender-se (ARROYO, 2017, p. 25).

Essa é certamente uma reflexão importante que precisamos fazer quanto ao papel da Educação de Jovens e Adultos na vida desses indivíduos. Vamos percebendo, através das narrativas dos educandos e das educadoras, que a EJA representa para eles/as uma possibilidade real de mudança, de uma condição melhor de vida, seja no trabalho, seja na vida em sociedade de maneira geral. O desejo de uma vida que lhes possibilite mais autonomia, mais autoconfiança e uma inserção mais ativa na sociedade move esses estudantes. Como eles relatam, estar na escola vai ajudá-los/as a aprender a ler a bíblia, a ler uma bula de remédio, a retirar um dinheiro no banco, a conseguir a sua carteira de habilitação e tantos outros desejos voltados às suas relações com o cotidiano. Como salienta Almeida (2005, p. 39), “agregadas as necessidades básicas de sobrevivência, surgem novas necessidades, incluindo as de leitura e de escrita.” Essa necessidade que se torna cada vez mais básica, move os sonhos e desejos, instiga os/as estudantes à busca pela escolarização. Freire destaca a potência do sonho, por não ser apenas uma esperança vaga, mas algo que deve levar à transformação: “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e

homens [...] não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.”(FREIRE, 1992, p. 91)

Outro encontro significativo com a EJA, na fala das educadoras, é a afetividade que permeia as relações educativas com os/as educandos/as:

O encontro com a EJA é com o carinho; eles são tão carinhosos, são tão respeitosos comigo que eu chego até me emocionar quando eu lembro. (EDUCADORA PAULA – GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Comigo também é assim, os alunos falam assim: nossa, a senhora é tão boa com a gente, ensina com tanto amor, com delicadeza, com carinho (EDUCADORA FÁTIMA - GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

É um encontro mais afetivo [...] Eles querem alguém que os trate bem, que não ensine o conteúdo somente uma vez, que veja se os alunos estão aprendendo mesmo ou não. A gente vai de cadeira em cadeira, a gente conversa, pergunta se eles conseguiram aprender, diz que se eles não aprenderam é pra perguntar que a gente ensina de novo (EDUCADORA FÁTIMA- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Isso que vocês estão falando é muito interessante. Desse encontro do afeto, encontro do carinho, encontro da valorização de vocês enquanto profissionais, e que às vezes nos outros segmentos a gente não consegue entender, perceber, encontrar isso. E assim, eu acredito que este encontro talvez seja o mais importante para mantê-las na EJA (PESQUISADORA ANGELITA- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Paulo Freire nos fala da amorosidade, conceito que nos é caro para pensarmos as relações que se estabelecem entre os/as estudantes da EJA e deles/as com seus/suas educadores/as. A atenção, o respeito à individualidade, à cultura, à forma de ser e estar no mundo aproximam os educadores de seus educandos e podemos afirmar que esse é um elemento de fundamental importância para o processo de aprendizagem, pois essa passa, necessariamente, pelo afeto.

mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (FREIRE, 1996, p. 24).

Freire, destaca ainda a importância da uma prática educativa que integre a afetividade, os princípios científicos, políticos e o compromisso com a mudança.

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica,

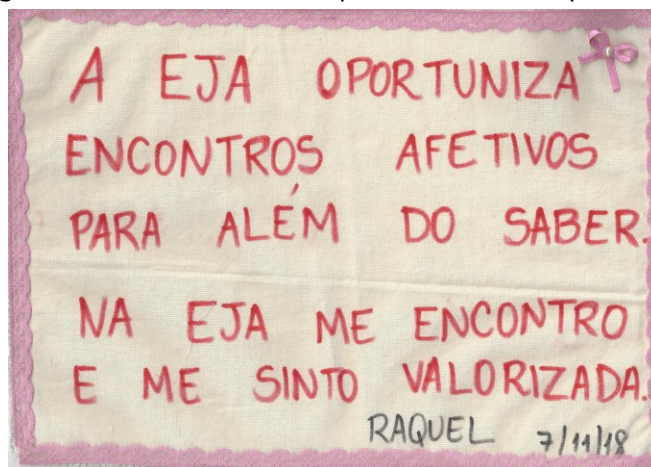
domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 90)

Vieira (2019) chama a atenção para o acolhimento do/a estudante da EJA, reforçando o papel crucial da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Ser acolhido no processo de alfabetização garante o bem-estar do educando e conseqüentemente a permanência do mesmo no ambiente escolar. Trata-se de propiciar uma abertura do “eu” ao “outro”. Essa abertura é fundamental para a permanência e para o desenvolvimento integral do sujeito que retorna à escola com medos, anseios e preconceitos, consubstanciados pela sua condição de analfabetos (VIEIRA, 2019, p. 1021).

Os encontros afetivos tão presentes e significativos na EJA são considerados pela educadora Raquel que nos fala também sobre o quanto se sente valorizada enquanto docente, pelos/as seus/suas alunos/as.

**Figura 23-** Retalho construído pela educadora Raquel



Fonte: Arquivo da pesquisa

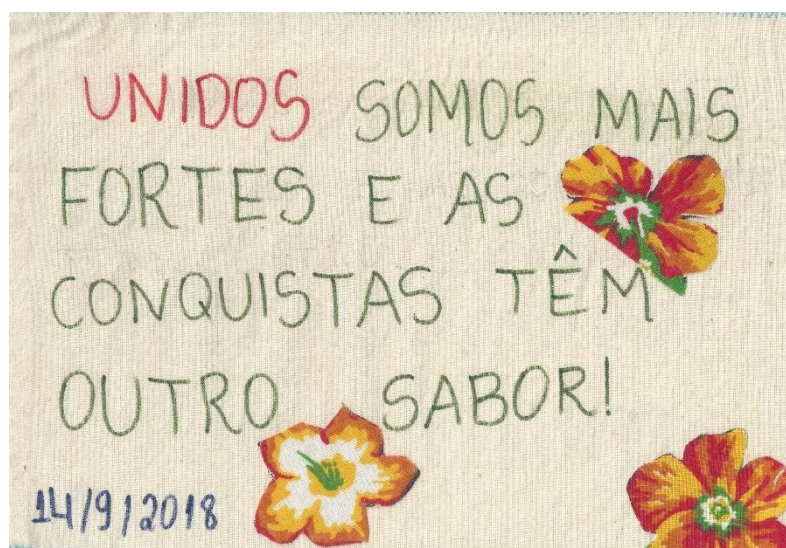
Essa expressão da Raquel nos faz pensar sobre as Representações Sociais que os/as educadores/as geralmente trazem da docência. As Representações Sociais, entendidas como

[...] entidades quase que tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (MOSCOVICI, 2010, p.10).

O fato de as educadoras sentirem-se valorizadas, respeitadas e, muitas vezes, veneradas pelos/as educandos/as da EJA, não estaria reforçando nelas uma imagem

positiva da docência? Imagem essa ansiada por todo/a educador/a? Certamente esse é um fator de satisfação docente, que permite um encontro positivo com a Educação de Jovens e Adultos. Afinal, Arroyo adverte para as imagens que os/as docentes constroem de seus/suas alunos e que, por não “serem os mesmos”, essas imagens são perdidas, quebradas: “as condutas das crianças, adolescentes e jovens desmontam todo o arcabouço mental com que foi construída a pedagogia moderna. Imagens quebradas. Nesse desmonte, nossas autoimagens se desmontam, se quebram [...]” (ARROYO, 2011, p. 167). Então, podemos afirmar que esses/as estudantes das escolas, nas quais trabalham nossas educadoras, permitem a elas a construção de uma imagem positiva de si enquanto educadoras, ancorada em uma imagem também positiva, idealizada e efetivada de seus/suas alunos/as. A educadora Fatinha revela na construção de um retalho da colcha, a aproximação com os estudantes e a importância disso para as conquistas do grupo.

**Figura 24-** Retalho construído pela educadora Fatinha



Fonte: Arquivo da pesquisa

Teixeira (2007) nos ajuda a compreender o quanto as relações humanas entre discente e docente constituem e definem a docência.

sempre mediada pelos processos de construção do conhecimento, de transmissão, questionamento e renovação da memória cultural, a docência, o que a instaura e constitui, sem o que não é possível a sua existência, não é o campo disciplinar, não é o que se ensina, onde ou como se ensina [...] O que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos socioculturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos. Pode haver ou não este ou aquele livro, um quadro de giz ou um



data-show, o docente pode estar em uma universidade ou numa escola infantil, em uma cidade, um bairro, um ou outro país. Desde que haja esta relação, a docência se estabelece (TEIXEIRA, 2007, P. 432)

Outro elemento trazido pelas educadoras que as permite fazer um encontro significativo com a EJA é a constatação de que os/as estudantes valorizam a escola, valorizam o conhecimento e se esforçam para que a aprendizagem aconteça. Várias foram as vezes em que as educadoras relatavam situações que exemplificavam isso. Revisitando o caderno de anotações da educadora Fatinha, encontrei a seguinte escrita:

Os alunos da EJA têm um desejo muito grande de aprender a ler, escrever e expor as suas ideias [...]. Eles chegam no horário certinho e quando toca o sinal para o recreio eles não querem sair sem terminar as atividades e a mesma coisa acontece ao final da aula. Toca o sinal e eles querem continuar quietinhos em seus lugares querendo ficar mais tempo em sala de aula (EDUCADORA FATINHA- CADERNO DE ANOTAÇÕES, 10/08/2018).

Esse registro representa o que as educadoras sempre narravam em nossos encontros: a forma como os/as estudantes da EJA valoriza a escola, as aulas, o aprendizado. Isso pode ser compreendido como o comprometimento que se tem com o que é desejado. A escola que, por longos anos foi um horizonte distante para eles/as, torna-se agora uma realidade possível e esses/as educandos, especialmente os adultos e idosos, não querem “perder tempo”, por isso se envolvem, dedicam-se e querem aprender, querem mudar o rumo de sua história.

Como podemos perceber, os motivos que favorecem um encontro positivo das educadoras com a EJA podem ser descritos como a satisfação que elas têm em perceber o quão significativa é a EJA na vida de seus/suas alunos/as, o desejo de aprender dos educandos e os afetos que permeiam as relações.

Ser educadora de EJA também gera desencontros e desafios e, sobre isso, elas nos falam. Um deles é a dificuldade em lidar com a heterogeneidade etária e com a juvenilização. Embora em Diogo de Vasconcelos e em Acaiaca a maioria dos/as estudantes seja adulta ou idosa, a pouca presença dos jovens nas classes de EJA ainda é vista com preocupação pelas docentes.

Um desafio é quando junta um jovem com um idoso, tem até um nome pra isso (EDUCADORA PAULA- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

A juvenilização da EJA é realmente um problema. Os objetivos são diferentes, as expectativas são diferentes, o mundo é diferente. Isso cria um conflito e um prejuízo dentro da minha sala (EDUCADORA RAQUEL, GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Carrano (2006) chama-nos a atenção para a importância de os professores procurarem compreender esses jovens, através do diálogo, buscando integrá-los a um projeto educativo que leve em consideração as suas especificidades.

O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição escolar? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem não seria um desvio de interesse para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? (CARRANO, 2006, p.160).

No entanto, sabemos que esse desafio é compartilhado por grande parte dos educadores que trabalham com a EJA reforçando a importância de uma formação docente que leve em conta essa necessidade.

Como a grande parte dos estudantes dessas duas cidades são adultos ou idosos, a questão da saúde interfere significativamente na vida escolar desses sujeitos e as educadoras a colocam como algo que gera dificuldades no processo educativo, como veremos a seguir:

Fátima- Eu tenho muito problema com alunos que não enxergam direito. Eles têm muita dificuldade. Eles têm vontade de estudar, eles têm vontade de copiar e não conseguem. O Senhor Lourival mesmo, ele começava a escrever aqui, ia pra ali. E aí, as meninas mais adiantadas falavam assim: Ah, não passa nada pra seu Lourival copiar não, que ele nos atrasa. Mas eu dizia: ele vai aprender, ele tem muito boa vontade. E eu vou perto dele, vou falando palavra por palavra, pra ele conseguir acompanhar a turma. Quando não dá tempo, eu copio as atividades pra ele fazer em casa. Isso tudo por causa da visão dele (EDUCADORA FÁTIMA – GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Os problemas de saúde devido à idade, as dificuldades de aprendizagem. Pra mim estes são os piores problemas (EDUCADORA RAQUEL- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Sabemos que o processo de envelhecimento vem acompanhado de problemas com a saúde, dado que “o envelhecimento representa o conjunto de consequências ou os efeitos da passagem do tempo. Pode ser considerado biologicamente como a involução morfofuncional que afeta todos os sistemas fisiológicos principais, de forma variável” (MORAES; MORAES; LIMA, 2010, p. 67). No entanto, é interessante observar que, embora esse processo de envelhecimento traga certas dificuldades e limitações aos estudantes em seu processo de aprendizagem, as professoras se preocupam com isso e buscam formas de amenizar esses desafios, procurando estarem mais próximas a eles/as, dando-lhes uma atenção individualizada e diferenciada. Considero, pois, essa dificuldade exposta pelas

educadoras como um grande encontro com as necessidades dos/as estudantes, com as suas particularidades, por serem consideradas, respeitadas e trabalhadas pelas educadoras.

As educadoras manifestam também certa preocupação com as práticas pedagógicas de educadores que os estudantes terão posteriormente, na continuidade de seus estudos. Isso porque elas realizam um trabalho bem individualizado, pautado nas necessidades dos/as estudantes e receiam que isso pode não continuar acontecendo, o que poderá levar ao abandono e à evasão escolar.

Eu tenho um aluno nesta mesma situação dela, com glaucoma, usa óculos, mas tem muita dificuldade de copiar do quadro. Letra sem ser bastão, não consegue ler. Eu passo tudo no caderno pra ele, qualquer texto que eu dou para os meninos, passo para ele com letra grande, bastão, no caderno. Ele lê e consegue fazer. A minha preocupação é essa: como ele vai ser recebido lá na frente? É a primeira preocupação. Segunda: as pessoas podem dizer que eu o acostumei mal, que ele não sabe copiar do quadro. O que eles vão fazer com esse aluno lá? Fico imaginando, em uma aula de 50 minutos, o que ele vai conseguir fazer lá? Eu já sofro antes dele sair (PROFESSORA RAQUEL- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

O receio da Raquel é importante ser considerado, pois tem a ver com uma hipótese que apresento, sem comprovação empírica, de que as séries iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos são mais acolhedoras, as educadoras conseguem uma maior proximidade com os estudantes, talvez pelo fato da unidocência e da formação docente em Pedagogia. Reforça a minha hipótese o fato de muitos/as estudantes dos anos iniciais resistirem a frequentar as classes do Fundamental 2, preferindo permanecer nos anos iniciais como ouvintes. Outros evadem após ingressarem no Fundamental 2. Penso que se abre uma vertente de investigação nesse sentido.

Outro elemento considerado como um desencontro na Educação de Jovens e Adultos, pelas educadoras, é a falta ou a pouca valorização dos/as estudantes e dos/as docentes que trabalham nessa modalidade.

Até os próprios colegas não valorizam a gente que está na EJA. Eles acham assim, que se foi pra EJA é porque não deu certo no regular. Já houve esta percepção aqui [...] Porque eles nem conhecem o trabalho da EJA. (EDUCADORA PAULA- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Um aborrecimento que tenho como professora da EJA é perceber a rejeição e exclusão da EJA por parte de muitas pessoas. Não concordo com isso, afinal, os alunos voltaram a estudar com grande esforço e com o objetivo de aprender o que não foi possível quando eram crianças, por vários motivos (EDUCADORA FÁTIMA. REVISTA PRODUZIDA DURANTE A PESQUISA, p. 7).

Essa percepção das educadoras pode estar relacionada ao processo de marginalização que a EJA sempre sofreu ao longo dos anos na história do nosso país. Processo esse que foi construindo uma imagem dessa modalidade como sendo de segunda linha, marginal. E, como parte dessa visão marginal em que a EJA se encontra, inserem-se aí os/as estudantes e educadores da modalidade. Há de se convir que os/as nossos/as estudantes, muitas vezes, não são considerados sujeitos de direitos, o que acaba lhes impregnando essa concepção de que a EJA é uma concessão, um favor e não um direito conquistado.

No 7 de setembro, nós estávamos na fila, a gente participou do desfile que foi muito bonito até os alunos da EJA se empenharam, foi maravilhoso. Aí, quando a gente veio para a fila da merenda, todos na fila, uma servente veio e falou assim: mas, podia passar as crianças pequenas na frente. E eu disse: mas, todos são alunos e eles têm direitos também [...] porque aluno é aluno. Então, às vezes é frustrante a gente ver que quem não conhece a EJA acha que aquilo ali é uma perda de tempo. É importante que as pessoas tenham essa ideia da importância da EJA. Eles não estão ali porque escolheram, mas porque lá atrás eles não tiveram a oportunidade (EDUCADORA PAULA, GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Sim, isto está no campo do direito. Um direito que eles tinham e que não foi respeitado e eles continuam tendo este direito (PESQUISADORA ANGELITA, GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Isso que eu falo com eles, que eles têm direitos (EDUCADORA PAULA, GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Nas narrativas dos estudantes eu ouvi muito isso: ah, que agora a gente está tendo esta oportunidade. Antes a gente não podia, mas agora está tendo esta oportunidade. É direito, gente! direito (PESQUISADORA ANGELITA, GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Sim, direito eles sempre tiveram, mas não foi respeitado lá atrás (EDUCADORA PAULA, GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Sim, isso não é favor, é direito (PESQUISADORA ANGELITA, GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

E a nossa discussão se aprofundou na ideia de um direito que os/as estudantes possuem e que não foi e muitas vezes ainda não é respeitado. E podemos perceber nas falas o compromisso ético e político das educadoras com os/as estudantes, compromisso esse que as faz sair em defesa deles/as.

Outro dia uma aluna falou assim: eu estou aqui tomando o lugar de outro. Eu disse pra ela: não é lugar de outros, esse aqui é lugar da senhora. Cada

um tem o seu lugar, isso é direito seu, educação é um direito de todos, independente da idade. Eu falo muito isso com eles. A gente tem que trabalhar esta questão com eles, de valorização deles (EDUCADORA PAULA, GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Eu sou meio bicuda, Angelita, porque a EJA não é lembrada para as coisas não. Tudo é obrigatório para as turmas do dia, pra noite não, eu tenho que cumprir meu horário. Os meus alunos não precisam participar dos eventos. Mas eu falo: Vou ver com os meus se eles querem ir. Eu tô sempre enfiando eles no meio, porque não é obrigatório para a EJA, muitas das atividades. Às vezes alguém chega e me fala: ó, não te avisaram que vai ter tal coisa assim não? E eu digo: não, porque a gente fica à noite. Pedagogo não está à noite, então fica tudo meio largado, né! (EDUCADORA RAQUEL- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Atrelado a esse lugar marginal que a EJA vem ocupando, as educadoras de Diogo de Vasconcelos trazem um elemento muito comum, observado nas classes de EJA de nosso país, que é a falta da estrutura pedagógica adequada para a modalidade. Como é comum ver educadores de EJA de diferentes regiões do país com essa mesma queixa. A educadora Fátima reclama da falta de materiais e de armários separados para a EJA, queixando-se de que as turmas do ensino “regular” têm acesso a tudo e a EJA não, sendo necessário negociar com as colegas que trabalham durante o dia com a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Vejamos:

Na escola onde trabalho, antes era tudo separado. Eu disse assim: não, não pode ter nada separado não. Eu brigava [...] Lá é só os alunos, eu e a cantineira. Às vezes as pessoas da secretaria e o prefeito vão até lá nos fazer uma visita. Mas, as coisas lá são muito escondidas dos alunos. Armários fechados de chave, a gente tem que dar o grito. Nós até pedimos pra ver se pro ano que vem, conseguem um armário só pra gente. Como não tem um armário só pra EJA, eu pego o material e guardo no armário da professora Luciana, que trabalha de dia. Aí a gente vai usando o mesmo armário. Nós nos damos muito bem, o que ela usa, nós dividimos. (EDUCADORA FÁTIMA- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

No início do ano, quando a gente começou e pedimos material para a EJA, eles falaram que a EJA não tinha direitos. Mas eu cobrava lá, todos os dias e falava: Por que antes a gente tinha e agora não tem? Aí eles começaram a liberar [...] Eles falaram que os alunos precisavam comprar o material. Eu falei: se os alunos tiverem que comprar material eles não vão pra escola. Tem uns que não têm praticamente nada! (EDUCADORA FÁTIMA GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Já em Acaiaca, a professora Raquel diz que não existe esse problema, já que a EJA é contemplada com materiais e estrutura boa, equiparando-se às turmas do “regular”.

Outra queixa das educadoras de Diogo é em relação à falta de transporte para os/as docentes chegarem às escolas, tendo que se deslocarem à noite, em estradas de zona rural, sem iluminação, sem pavimentação asfáltica, por conta própria, sem nenhuma ajuda financeira para tal locomoção. A época de chuvas na região é sempre desafiadora para essas educadoras chegarem à escola e às suas casas após o trabalho.

Ontem uma colega postou o jeito que estava a estrada quando ela passou. Eu comentei com meu marido e ele disse que eu deveria mostrar como estava a estrada de barro, por onde eu passo. Ontem foi tranquilo, mas antes de ontem eu nunca vi tanto barro. Juntou tanto barro na moto que ela parou de rodar. Quando eu cheguei na escola tive que lavar a moto pra eu conseguir voltar. Quando eu cheguei em casa, estava do mesmo jeito, tive que lavar de novo. Então, assim, só quem passa por lá, sabe o que é, como é (EDUCADORA PAULA- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Ao ouvirmos esses relatos das docentes, precisamos trazer à discussão o financiamento educacional. Inserida em um processo de exclusão, a EJA não teve garantido o seu financiamento no FUNDEF (Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), comprometendo, em grande medida, a realização de suas ações e propostas. Di Pierro (2005), naquele momento, criticava a não consideração e inserção da modalidade no fundo vigente, apontando para uma

tendência regressiva de desconstituição dos direitos educativos dos jovens e adultos e sua conversão em objeto de filantropia privada; a institucionalização da precariedade das instalações físicas, recursos humanos e pedagógicos que caracteriza a improvisação da escolarização promovida pelas organizações e movimentos sociais (DI PIERRO, 2005, p.1124).

Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), alterando a sua dinâmica de redistribuição, inserindo no financiamento a Educação de Jovens e Adultos.

Embora esse tenha sido um ganho significativo para a EJA, há de se considerar que o caráter marginal ainda se faz presente, visto que a essa modalidade são destinados apenas 80% de um estudante matriculado no ensino dito regular. Com isso, pode-se considerar que a falta de provimentos tão necessários à modalidade – podendo-se citar salários dignos aos docentes, materiais adequados e em suficiência, transporte, enfim, recursos materiais e humanos – está associada a essa discrepância nesse fator de ponderação e podemos dizer que o valor integral custo-aluno já é insuficiente para as demandas existentes. E, associada a isso, tal discrepância contribui ainda mais para a desigualdade educacional e a marginalização da EJA. Então, o desafio da equidade e de um financiamento adequado à

educação e, em especial, à EJA é cada vez mais presente quando se almeja uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Associado a isso, o teto de gastos nas políticas de Educação, instituído em 2016, limitando os investimentos por 20 anos, agrava ainda mais a situação da Educação no país, inviabilizando o cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024), não considerando nas políticas públicas os sujeitos de direitos. Conforme denuncia Paiva (2009b, p. 60), “desigualdade e exclusão de toda sorte na sociedade brasileira e a perspectiva de instituição de direitos, definem, em verdade, a realidade da EJA”.

Também corrobora essa denúncia, apontando para a exclusão histórica da EJA em nosso país e para a necessidade de uma redistribuição socioeconômica que contribua para a qualidade da educação nessa modalidade.

A Educação de Jovens e Adultos chegou ao século XXI enfrentando reivindicações que mobilizam as políticas educacionais no sentido de articular os processos de reconhecimento cultural com os movimentos por redistribuição socioeconômica. Essa articulação se faz necessária porque na escola pública se combinam, de maneira drástica, as manifestações de dominação, desrespeito e indiferença em relação à educação de jovens e adultos com a negligência frente ao aprimoramento de recursos materiais, humanos e financeiros adequados para a democratização e elevação da qualidade do ensino (RODRIGUES, 2010, p. 47).

Outro desafio apresentado pelas educadoras se refere à baixa autoestima dos/as estudantes e, conseqüentemente, à dificuldade que eles/as demonstram em lidar com o erro.

Eles não gostam de errar de jeito nenhum (EDUCADORA FÁTIMA- GRUPO REFLEXIVO- 14/09/18).

Porque eles se sentem assim, que já são de idade e que é feio estar errando (EDUCADORA LUCY- GRUPO REFLEXIVO- 14/09/18).

Vergonha (EDUCADORA FÁTIMA- GRUPO REFLEXIVO- 14/09/18).

Às vezes é a questão da autoestima, que eles deveriam saber ou às vezes também o erro na época em que eles estudaram, o erro às vezes foi tão criticado (ANGELITA- GRUPO REFLEXIVO- 14/09/18).

Castigo. Eles falam que antes era castigo de joelho, em areia, em pedra, batia com tipo... (EDUCADORA FÁTIMA - GRUPO REFLEXIVO- 14/09/18).

Apanhavam da professora, com palmatória (EDUCADORA PAULA - GRUPO REFLEXIVO- 14/09/18).

Eu tenho uma aluna lá, ela sabe bastante coisas já, já aprendeu muitas coisas, mas se eu perguntar pra ela oralmente, na frente dos outros alunos, ela não fala nada com medo de falar errado (EDUCADORA MAURILIANE - GRUPO REFLEXIVO- 14/09/18).

Eu nunca vi gostar que coloca certo, visto no caderno assim (EDUCADORA LUCY- GRUPO REFLEXIVO- 14/09/18).

Todo dia tem que colocar um visto e um ótimo (EDUCADORA FÁTIMA – GRUPO REFLEXIVO- 14/09/18).

É aquilo que a gente já falou, eles saíram da escola com uma péssima visão da escola, porque muitas vezes foram maltratados e agora eles precisam construir uma outra visão (EDUCADORA PAULA- GRUPO REFLEXIVO- 19/07/19).

As falas das educadoras vão nos mostrando a necessidade que esses/as estudantes da EJA têm de serem notados, de serem valorizados. Possivelmente, a exclusão em experiência escolar anterior e as representações que trazem de escola na atualidade contribuem para a construção da baixa autoestima que apresentam nas relações escolares atuais. A exclusão da escola, da sociedade, gerou nesses/as educandos/as o medo de se arriscarem, de errarem. Eles desejam ser vistos, querem atenção, necessitam de uma aprovação contínua de suas educadoras. Sobre isso, nos fala Vieira (2019)

De um modo geral, o público da EJA carrega em si um sentimento de baixa autoestima, presente em afirmações de que “nada sei, “nada sou” e nada posso. A baixa autoestima, que se relaciona diretamente com o processo de aprendizagem, é decorrente do processo de exclusão social, política, econômica e histórica vivenciadas pelas desigualdades do país (VIEIRA, 2019, p. 1021).

A forma preconceituosa e marginal como esses sujeitos são, muitas vezes, encarados pela sociedade também é um elemento que pode contribuir para a construção de um estigma de inferioridade que acaba por desenvolver neles o medo de errar, a insegurança diante do processo de ensino e aprendizagem.

é extremamente complexo para os sujeitos analfabetos ou de baixa escolarização estabelecer uma relação com uma sociedade permeada pelo sentimento de estigmatização, a qual opta por enxergar tais sujeitos como pessoas totalmente dependentes, por um lado; e, por outro, como alguém que se distanciou do reino da humanidade, uma vez que é classificado socialmente como inferior e inútil (DIAS, CARVALHO E OLIVEIRA et.al, 2011, p. 67).



Entre Encontros e Desencontros, as educadoras permanecem na Educação de Jovens e Adultos e ressignificam esse espaço, como um espaço de afetos e de luta, em defesa de uma EJA de direitos para todos e todas.

O que me faz ficar lá é o afeto (EDUCADORA PAULA- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Imagina, se você trabalha em um lugar, com problemas, é só o afeto mesmo (EDUCADORA RAQUEL, GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Fátima- Eu brigo mesmo pelos direitos deles. Eu não consigo ficar calada (EDUCADORA FÁTIMA, GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Não é briga, é defender aquilo que é de direito (PESQUISADORA ANGELITA- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Você está certa, quando a gente está em um lugar, que acredita no que está fazendo e sabe dos nossos direitos, a gente luta sim. Luta, de maneira respeitosa (PESQUISADORA ANGELITA- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

No primeiro semestre eu os chamei lá na escola, pra eles verem a situação da escola, da sala muito cheia, não tinha nem espaço pra andar na sala. Aí eu chamei o prefeito lá e foi muito gente com ele. Ele viu que eu tinha razão e disse que ia mandar uma pessoa pra me ajudar, aí mandou uma. E tem três anos que eu estou atrás tentando desmembrar esta turma que estava toda junta. Agora, a gente tá tendo um salário até que mais ou menos, mas antes a gente trabalhava por pouco mais de meio salário (EDUCADORA FÁTIMA- GRUPO REFLEXIVO- 07/11/18).

Então, eu trabalho em favor da EJA, o que eu puder fazer em defesa da EJA eu vou fazer. A minha vontade é mergulhar no mundo da pesquisa sobre a EJA para encontrar soluções e defender os direitos dos alunos da EJA em meu município e em todo o país (EDUCADORA FÁTIMA – REVISTA PRODUZIDA DURANTE A PESQUISA. 2019, p. 7).

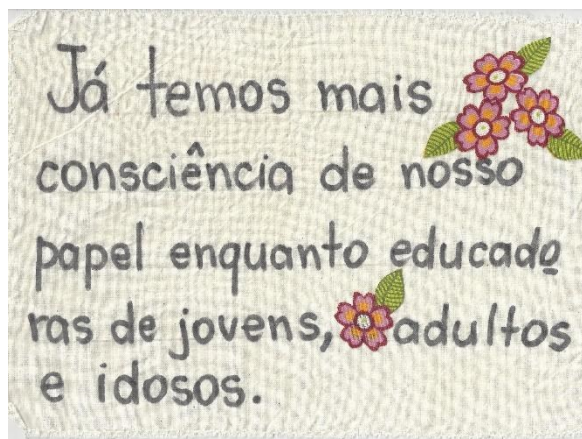
Os alunos não sabem dos direitos que eles têm (EDUCADORA FATINHA- CADERNO DE ANOTAÇÕES).

**Figura 25-** Retalho construído pela educadora Fatinha.



Fonte: Arquivo da pesquisa

**Figura 26-** Retalho construído pela pesquisadora Angelita.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Sobre o envolvimento e o comprometimento dos educadores, Teixeira escreve:

A docência diz respeito ao delicado envolvimento, ao delicado comprometimento, a uma delicada preocupação e zelo com os destinos e temporalidades humanos: uma delicadeza para com a vida humana, de todos e todas as mulheres e homens – para com o bem comum. E uma delicadeza para com cada vida, presente em cada um e cada uma, individualmente (TEIXEIRA, 2007, p. 433).

Comprometidas com uma educação libertadora e emancipatória, as falas nos revelam o quanto essas educadoras foram desenvolvendo, ao longo de sua trajetória profissional e dessa pesquisa, uma maior consciência do que é seu educadora de EJA. Educadora de uma modalidade marginal, desprivilegiada, de segundo plano, de segunda linha. Educadora que foi percebendo que é necessária uma ação docente para além da sala

de aula, para além dos métodos de ensino. Educadora que não pode se contentar com o “se der”, “se sobrar”, pois a EJA precisa ser recolocada em seu lugar de direito. Essa consciência de ser educadora de EJA, nos Encontros e Desencontros cotidianos, vem acompanhada de muita amorosidade e alegria. Afirmo isso com muita certeza. Tive o privilégio de ver nessas educadoras o que Paulo Freire dizia:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também (FREIRE, 1996, p. 90).

## **6. NARRATIVAS DE EDUCADORAS DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: Compartilhando experiências pedagógicas.**

Essa parte da tese tem para mim um sentido especial, pois compartilho com as educadoras, companheiras de pesquisa, a autoria desse trabalho.

A Documentação narrativa (SUÁREZ) que aqui utilizo, parte do pressuposto de que os educadores são sujeitos de sua formação a partir da pronúncia de sua palavra (FREIRE). Ansiei por um processo de pesquisa que retirasse os docentes do seu anonimato trazendo à tona a sua fala, os seus saberes, as suas concepções e construções. Além de falar por eles, como fiz em alguns momentos, gostaria que eles falassem por si próprios, que protagonizassem o seu ser docente e esse capítulo materializa esse desejo.

No decorrer da pesquisa, conforme explicitado no capítulo metodológico, produzimos coletivamente uma revista para a qual cada uma de nós escolheu o assunto que queria abordar e escreveu sobre ele, refletindo, repensando a prática, construindo e reconstruindo conhecimentos e saberes. Foi um processo de escrita individual, compartilhamento em grupo das produções individuais, revisões e elaboração final. A nossa revista, intitulada “*Narrativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: Compartilhando experiências pedagógicas*” foi lançada na Noiteja 2019, que se realizou na Escola Municipal Santa Rita de Cássia, Boa Vista, contando com a participação de todos/as os/as estudantes da EJA e de seus/suas educadores/as. Atendendo ao objetivo da Documentação Narrativa, essa revista foi socializada entre educadores da região e os textos compõem esse capítulo.

### **6.1 A minha vivência com a EJA no município de Diogo de Vasconcelos**

Educadora Fátima

Eu, Maria de Fátima Joaquim, sou filha de um casal que morava na comunidade de Boa Vista, zona rural do município, Ele, agricultor rural, ela, lavradora. Lutaram muito para nos sustentar, devido à grande dificuldade financeira, pois naquela época não existia trabalho fixo na comunidade, também não havia políticas públicas que auxiliassem as famílias de pouca renda, como existem hoje.

Estudei em uma escolinha bem pobrezinha, com professoras leigas, sem nenhuma formação acadêmica, mas, mesmo assim, estimulavam os alunos ao aprendizado, sem nenhum recurso pedagógico nem didático.

Concluí o 3º ano do ensino fundamental. Parei de estudar por 3 ou 4 anos, devido à escola não atender alunos de 4º ano em diante.

O tempo foi passando, eu com aquela vontade de aprende; conversei com meu pai, ele procurou uma escola na zona urbana do município, onde fiz minha matrícula iniciando

novamente os meus estudos na 4ª série do ensino fundamental, dando continuidade e conclusão. Uma etapa vencida!

Saí novamente da escola, devido à distância, porque morava na zona rural, sem recursos de transporte para os alunos.

O tempo foi passando, novamente meu pai foi à procura do prefeito da época que era o Dr. Dantes Guimarães Sampaio, conversou com ele, pedindo que ele arrumasse uma vaga para eu trabalhar como professora. Naquela época não existia professora com formação acadêmica, habilitada para exercer em sala de aula. Os professores que exerciam não tinham nem o 4º ano do ensino fundamental. Então, ele me ordenou a exercer, mas com uma condição: andar visitando as famílias, dialogando com elas. Se aceitassem, poderia matricular as crianças, desde que eu conseguisse de 80 a 100 alunos. Andei em várias comunidades, dialoguei com as famílias, todas me apoiaram e agradeceram de estar iniciando esse trabalho que já estava sendo necessário há muito tempo, porque a 4ª série naquela época era muito importante, valorizada como se fosse o 9º ano ou Ensino médio, de hoje.

Com este diálogo, consegui inscrever mais de 80 alunos das séries iniciais: 1º, 2º e 3º anos, em turma multisseriada. Comecei o meu trabalho em uma escola tão pobre, à beira da estrada, em meio a uma capoeira, sem nenhum recurso didático e com uma estrutura precária. Nesta escola trabalhei como professora uns 15 a 20 anos, aproximadamente, sem nenhuma formação, tinha somente a 4ª série. Na escola não tinha outros funcionários. Eu fazia tudo, limpava, cozinhava e dava aula.

Comecei a observar que estava ficando pra trás, porque estavam chegando ao município professores de fora para lecionar, com formação acadêmica e nos momentos de reuniões e cursos eu sentia acanho, vergonha e excluída naquele meio, enfim, não me sentia bem. Com isso, voltei novamente aos estudos, quando concluí o ensino fundamental e o ensino médio. Mas, para mim não estava bom. Resolvi procurar a Secretária de Educação da época e ela me disse que era bobagem eu continuar estudando, pois eu já estava quase me aposentando. Eu caí na dela e sosseguei. Continuei a trabalhar.

Com o tempo, terminou o mandato de um prefeito e iniciou de outro. Aí, tive a chance de continuar a trabalhar e, com isso, resolvi me inscrever em uma faculdade que havia feito um convênio com a prefeitura. Era a Universidade Federal de Ouro Preto, que estava oferecendo o curso de Pedagogia. Confesso que não tinha esperanças de conseguir passar no vestibular, mas confiei em Deus e na minha perseverança. Estudei e consegui, realizando o curso que eu sempre sonhei.

Cursei a faculdade durante 4 anos e meio. Continuei como professora mais uns 10 anos. Depois me aposentei, fiquei um ano fora da escola. Voltei novamente a lecionar, quando fiquei uns 9,10 anos dando aula para o regular. Aí então fui convidada a trabalhar

na EJA, aceitei o convite, mas com grande preocupação devido ao currículo da EJA ser igual ao Regular. Tive muita dificuldade no início. Mas, com orientações e cursos que realizei, hoje, graças ao bom Deus, faço um belo trabalho com a EJA, que está avançando cada vez mais aqui no município, principalmente na Comunidade de Boa Vista.

Aqui nesta comunidade a EJA foi iniciada há uns dez anos com duas professoras. Na verdade, na época era um projeto de alfabetização e não a EJA propriamente dita. Algum tempo depois a prefeitura fez um convênio com o governo estadual, no qual, os alunos que se matriculassem ganhariam um retorno em dinheiro. A matrícula aconteceu em massa, os alunos com a esperança de serem recompensados financeiramente pelo referido programa. Matricularam-se uns 30 alunos. Eles receberiam uma bolsa para estudar, caso frequentassem os três anos sem parar. No entanto, o que foi prometido não foi cumprido pelo governo estadual e, com isso, os alunos, decepcionados, começaram a desistir da escola. Houve uma grande evasão dos estudantes naquele período.

Nesta mesma época fui convidada a trabalhar com estes alunos e tive um grande desafio, que era o de mostrar a eles a importância da escola, independente da ajuda financeira. Comecei a conversar com eles, mostrando a eles como aconteceu comigo, quando voltei a estudar. Fui estimulando e muitos voltaram à escola, agora com propósito diferente; queriam realmente estudar e melhorar a sua vida através dos estudos. Já não iam mais por obrigação, nem para conseguir retorno material. Fizeram as suas matrículas e recomeçaram os estudos, sendo que muitos permanecem até hoje.

Neste tempo em que estou na EJA, acompanhei também alguns alunos que fizeram uma prova de certificação na Secretaria de Educação e com isso conseguiram concluir as séries iniciais do ensino fundamental. Uns saíram da escola, outros, com vontade de ir além, continuaram estudando comigo, inclusive alguns como ouvintes, pois já haviam finalizado as séries iniciais, mas sentiam necessidade de permanecerem na escola e o município não oferecia a EJA nas séries finais do Ensino Fundamental. Esta oferta só acontecia na escola estadual, quando havia número mínimo de alunos matriculados. Por isso, muitos sem condições de dar continuidade aos estudos, retornavam às séries iniciais e ficavam como ouvintes. Após muita luta e muitos pedidos, conseguimos que a secretaria ampliasse a EJA para as séries finais do Fundamental 2. Iniciamos com 6º ano, em sistema gradativo de implantação das séries, no segundo semestre de 2018.

Eu, como professora das séries iniciais me sinto satisfeita pela continuidade do oferecimento da EJA em nossa comunidade e por saber que temos, aos poucos, superado as dificuldades. Como já mencionei, uma dificuldade é a de formação, pois trabalhar com EJA é muito diferente de trabalhar com o regular. Essa dificuldade tem sido superada ao longo do tempo com o apoio pedagógico da Secretaria de educação, no início, sob a condução da Angelita e, nos últimos anos, com o Wagner. Participar da pesquisa de

doutorado da pesquisadora Angelita tem sido muito importante para o nosso crescimento enquanto professoras da EJA. Estamos tendo uma discussão importante sobre vários assuntos relacionados à EJA e tenho me interessado bastante pela discussão sobre o currículo da EJA. O currículo precisa ser diferenciado, não pode ser igual nem uma adaptação do regular. Sabemos que ele deve ser baseado em fatos da vida dos alunos, algo que tenha significado para os estudantes, que haja um trabalho que gere discussão e interesse entre eles. As professoras das quatro escolas estão interagindo muito e isso é muito importante.

Hoje a EJA aqui no município acontece em quatro escolas e considero que todas fazem um bom trabalho, estamos trabalhando unidas, participando de reuniões, encontros e cursos.

Na escola de Boa Vista temos neste ano 14 alunos das séries iniciais e 20 alunos das séries finais. Percebemos em muitos estudantes das séries finais um grande desejo de darem continuidade aos estudos e fazerem uma formação superior. Nas outras escolas também estamos com uma quantidade razoável de alunos, tendo aumentado o número neste ano de 2019. Para conseguirmos estes alunos fizemos uma busca ativa, ou seja, visitamos as casas dos moradores da localidade, dialogando com eles e convidando-os para voltarem para a escola. Visitar as casas foi uma experiência muito interessante pra nós, educadoras, pois foi possível conhecer um pouco mais do dia a dia das famílias, o que tem repercutido no nosso trabalho com os alunos em sala de aula. Enfim, o resultado foi muito satisfatório.

Um aborrecimento que tenho como professora da EJA é perceber a rejeição e exclusão da EJA por parte de muitas pessoas. Não concordo com isso, afinal, os alunos voltaram a estudar com grande esforço e com o objetivo de aprender o que não foi possível quando eram crianças, por vários motivos. Uns dizem que voltaram a estudar porque não aprenderam a fazer conta nenhuma, principalmente subtração com reagrupamento, nem a divisão. Outros dizem que voltaram para aprender a ler a bíblia, outros, para fazer lista de compras, outros, para saber a tomar o ônibus, outros, para ler as bulas de remédios e receitas e, outros porque querem ser independentes, sem necessitar ficar esperando pelos outros. Outros, ainda, relatam que não aprenderam porque os professores maltratavam, batiam, colocavam defeitos, os chamava de “burros”. Enfim, eles vieram para a escola não por obrigação, mas para conseguir o que não foi possível em outros momentos da vida. Então, eu trabalho em favor da EJA, o que eu puder fazer em defesa da EJA eu vou fazer. A minha vontade é mergulhar no mundo da pesquisa sobre a EJA para encontrar soluções e defender os direitos dos alunos da EJA em meu município e em todo o país.

## 6.2 Desafios da educação inclusiva e EJA

Professora Fatinha

A educação é um direito essencial na vida das pessoas. Por ser um processo contínuo, ela ultrapassa os limites do saber e a simples aquisição do conhecimento. É através da prática que conquistamos os diversos espaços.

Sou professora, trabalho com alunos na faixa etária de 16 a 69 anos, com deficiências. Enfrento alguns desafios, como a efetivação de um trabalho com alunos que não se comunicam verbalmente; alunos que têm dificuldade de se organizar; agressividade. Tenho estudado bastante para me fundamentar e fazer um trabalho que atenda às necessidades destes alunos. Tenho usado estratégias, como a comunicação alternativa através do uso de figuras, gravuras, desenhos, uso do sim ou não; rodas de conversa, rotina diária, pequenos textos, histórias, músicas, jogos, vídeos, atividades extraclasse, enfim, tenho procurado sempre aquilo que percebo que traz resultados significativos para eles.

A minha experiência na Educação especial com jovens, adultos e idosos tem me mostrado que o mais importante para um indivíduo com deficiência não é aprender o mesmo conteúdo que os outros, mas ter a possibilidade de aprender a colaborar, ter autonomia, governar a si próprio, ter livre expressão de ideias e ver o esforço pelo que consegue criar, ser recompensado e reconhecido. Assim, ele aprende muito e, do seu jeito.

Incluir o aluno não quer dizer apenas colocá-lo na escola, é importante a união entre a família, o poder público e a sociedade. A formação do educador é essencial para que ele possa integrar esses alunos na sociedade como cidadãos. O trabalho com os alunos especiais exige mais atenção e uma prática que estimule o seu desenvolvimento intelectual de uma forma lúdica e prazerosa. Perceber o potencial de cada um e atingir toda a classe é um desafio contínuo. É preciso ser flexível e sempre encontrar novas formas de ensinar.

O trabalho com a EJA na educação especial tem também outros desafios como a adaptação, a interação com as outras pessoas e a insegurança de lidar com novas situações. É essencial que o educador compreenda estes processos e favoreça o desenvolvimento de seus alunos. Quando observamos o nosso aluno e registramos as dificuldades apresentadas por ele temos que criar meios de sanar estas dificuldades. Na minha prática com os alunos eu envolvo o lúdico para que haja o desenvolvimento de diversas habilidades. Os alunos, de maneira geral, são carinhosos e comunicativos.

Enfim, em nosso trabalho docente é primordial a busca por desenvolver nos alunos a capacidade de resolver seus conflitos, ajudando-os a se tornarem cidadãos autênticos, críticos e preparados para a vida.



### 6.3 O que fui aprendendo sendo professora de EJA

Professora Paula

O processo de formação do aluno da alfabetização da EJA é complexo e diferenciado quando comparado ao aluno da alfabetização do ensino regular na idade “certa”. Primeiro é a condição de não criança, o que requer do professor uma postura diferente, pois se trata de adulto.

Outro fato relevante que precisa ser considerado é que, muitas vezes, tiveram uma experiência ruim na escola quando eram crianças. Eu tenho aluno idoso que recorda que quando criança tinha dificuldade para aprender e apanhou da professora. Este aluno hoje não consegue memorizar conteúdo ensinado, ele toma remédio “controlado” e tem problemas de saúde. Talvez até já tinha estes problemas quando criança, mas vivia uma realidade diferente de hoje e isto não foi detectado em momento adequado.

Antigamente, sabemos, que as dificuldades eram inúmeras para a população de classe baixa e as famílias não conseguiam manter seus filhos na escola.

Agora que conseguiram voltar para a escola essas pessoas precisam de atenção redobrada e muito cuidado para que possam alcançar seus objetivos. Objetivos que diferem muito entre os alunos, aprender a ler e escrever é o primeiro, e também comum a todos.

Tenho alunos idosos que além de aprender a ler e escrever vão para a escola para encontrar amigos, conversar, “distrair” conforme nos diz a dona Maria.

Tenho alunos da faixa etária dos 50 anos que têm objetivos como tirar habilitação para dirigir e ou pilotar moto, por que trabalham longe de casa e usam estes meios para se locomover. Outros, querem escrever corretamente para comunicar-se melhor nas ocasiões que disso precisar. Outros, querem adquirir novos conhecimentos para orientar a família de forma correta.

Objetivos tão diferentes requerem do professor um planejamento diversificado, isto porque tenho notado que meus alunos aprendem mais quando o conteúdo vai de encontro aos seus interesses.

Atualmente quando vou escolher um texto para ser trabalhado na sala, atento-me se o mesmo traz informações relevantes aos alunos. Aproveito situações que estão ocorrendo na comunidade ou na sociedade em geral para as rodas de conversa em sala e o trabalho dos gêneros textuais. Por exemplo, quando ocorreu a campanha de vacinação contra a gripe, observei e li junto com eles um cartaz que estava na frente do posto de saúde da comunidade informando a data e horário que aconteceria a vacinação na comunidade local. Aproveitei também este assunto para trabalhar Sistemas imunológicos e as vacinas,

com textos e vídeos que mostram a importância de vacinar. Conversamos sobre os mitos que “rondam” a vacina contra a gripe.

Eu trabalho com base em uma proposta curricular para EJA do município e na matriz curricular do ensino fundamental I, e procuro sempre adequar os conteúdos.

Utilizo também conhecimentos adquiridos e com base na teoria de Paulo Freire, pois a realidade com a qual trabalho hoje parece muito com a realidade que Paulo Freire relata ter encontrado em alguns de seus projetos de alfabetização.

#### **6.4 Ser educadora de EJA**

Professora Patrícia

Eu sou Patrícia, professora da Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira. Nasci em São Paulo. Vim para Diogo de Vasconcelos com 4 anos de idade com minha mãe e meus irmãos. Em Diogo comecei a estudar com sete anos.

Comecei a trabalhar na Prefeitura de Diogo de Vasconcelos em 2010 como auxiliar administrativo na Secretaria Municipal de Educação. Fiquei durante 3 anos como auxiliar. Em seguida, o secretário de Educação, Inácio, me fez a proposta de trabalhar como professora na EJA.

Em 2012 comecei a trabalhar na EJA na comunidade rural Alto dos Coelhos. As aulas eram lecionadas em uma capela da comunidade. Eram 10 alunos em classe multisseriada. As dificuldades que encontrei na época era a falta de transporte para que eu pudesse trabalhar. Como em Diogo não há transporte coletivo, tinha que ficar esperando carona.

Outra dificuldade que existe até hoje é a falta de material específico e livros didáticos adequados para a EJA, além da baixa frequência; os alunos faltam bastante às aulas e isso compromete o rendimento escolar.

Quando comecei a lecionar na EJA não tinha formação. Não tinha também acesso à internet e nem a computador. As pesquisas eram feitas somente nos livros didáticos disponíveis. Com o passar do tempo tive acesso à tecnologia e hoje em dia é muito mais fácil o ensino, devido às facilidades que temos para acessar materiais.

Como eu não tinha feito nenhum curso de formação de professores, ao iniciar o trabalho com a EJA senti a necessidade de fazer uma faculdade de Pedagogia, pois eu já estava lecionando. Durante este tempo de formação eu trabalhava na secretaria, como auxiliar administrativo e lecionava à noite na EJA. Terminando a Pedagogia fiz uma especialização na EJA, visando aperfeiçoar ainda mais os meus conhecimentos. Agora, estou fazendo uma pós graduação em Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem.

Percebo que para exercer a profissão de educador é necessário estar preparado teoricamente e ter uma prática pedagógica efetiva, para assim, melhorar as estratégias de intervenção junto às dificuldades apresentadas pelos alunos da EJA.

Gosto de trabalhar com a EJA, pois são pessoas adultas e fazemos amizade e aprendemos muito com eles. Além disso, não há indisciplina e isso contribui muito para o meu trabalho.

### **6.5 Aprendendo com o Sr. João**

Professora Raquel

Durante dois anos trabalhei com a EJA, uma turma multisseriada, com alunos do 1º ao 5º ano, na faixa etária de 15 a 69 anos.

O trabalho era árduo, vários planejamentos. Nunca consegui separar ou agrupar os alunos por série; se assentavam em qualquer lugar e eu ficava de carteira em carteira acompanhando de perto as dificuldades e progressos. Cada avanço era comemorado, os alunos ficavam agradecidos e felizes.

Um aluno me marcou e sua história de vida me fascinou, o senhor João. Ele é natural do Ceará e se mudou ainda jovem para São Paulo, foi em busca de melhores condições e de um bom emprego. Era analfabeto e desembarcou na capital sem saber pra onde ir e o que fazer. Para conseguir o serviço contou com a colaboração de um jovem que também pleiteava uma vaga, ele preencheu o questionário ajudando-o a conseguir o serviço. Trabalhou até se aposentar em uma empresa de transporte, despachando mercadorias para todo o país. Mesmo sem saber ler conseguia receber e despachar notas e mercadorias. Ele conta que uma única vez a mercadoria foi para o destino errado. Quando aposentou, se mudou para Acaiaca, onde teve a oportunidade de estudo.

Quando eu assumi a turma ele já havia estudado 2 anos com a outra professora e já sabia ler, porém com muita dificuldade nas sílabas complexas. Um dos relatos mais lindos que contava era sobre o seu retorno à São Paulo depois de ter aprendido ler. Conta que a rodoviária não era mais um lugar estranho, ele já sabia ler a placa do banheiro, não precisava mais esperar uma pessoa entrar para saber em qual entrar. Pegou ônibus e leu placas. São Paulo não foi a mesma, tudo teve sentido.

O senhor João tinha um problema grave de visão, glaucoma. Nas primeiras aulas demonstrou dificuldade para ler e copiar do quadro e muita resistência para escrever com a letra cursiva. Com medo da evasão e consciente do papel do professor da EJA, no tocante à permanência do aluno, criei estratégias para inclui-lo nas aulas. O eximi de cópias, escrevia tudo no caderno para ele com letra bastão e grande. Durante as leituras coletivas ficava ao lado dele, auxiliando-o.

No final do primeiro ano com eles o senhor João já havia completado o seu tempo escolar, mas pediu pra ficar, pois queria aprender mais. Ele ficou mais um ano e concluiu o ensino fundamental I com os colegas.

Uma inquietação havia em mim: como será na nova escola? O que vão fazer por e para ele? O que vão dizer quando souberem que a professora do “primário” fazia todas as cópias pra ele? Vão julgá-lo: ele não sabe! Ele não consegue!

Essas dúvidas viraram medo. Como minha postura seria avaliada? Fiz tudo para que ele ficasse, que pudesse aprender com qualidade. Infelizmente o senhor João não prosseguiu nos estudos, não experimentou outros saberes escolares.

E meus medos? Ficaram só na minha imaginação.

## **6.6 A NoitEJA em Diogo de Vasconcelos ... Temos muito o que contar**

Angelita A. Azevedo

Participando de um Fórum Mineiro<sup>37</sup> da Educação de Jovens e Adultos, que foi sediado pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS, da Universidade Federal de Ouro Preto, no ano de 2013, dentre as falas, ouvi a palavra NoitEJA. A pessoa que a disse não explicou o que era mas o nome me chamou bastante atenção e começou a povoar a minha cabeça. Fiquei durante um bom tempo pensando como seria uma NoitEJA em Diogo de Vasconcelos, município no qual eu trabalhava como coordenadora pedagógica naquela época.

Por que não fazermos uma Noite da EJA, a NoitEJA, com as turmas de EJA do município? Logo, tratei de reunir as educadoras de EJA, convidei os supervisores pedagógicos e coloquei a proposta: Vamos fazer uma NoitEJA? NoitEJA, o que é isso? Foi a pergunta de todos(as). E aí, contei-lhes como eu havia ouvido a palavra e o que comecei a pensar a respeito. E, para minha satisfação e alegria, as ideias foram surgindo, a motivação foi tomando conta do grupo.

A minha defesa era por um momento de compartilhamento de vivências, de trabalhos realizados ao longo do ano. Um momento de trocas, de partilha, de confraternização. O grupo compartilhou deste tom que daríamos ao evento e as ideias foram surgindo. Assim, em novembro de 2013 realizamos a 1ª NoitEJA. Definimos que seria uma mostra de trabalhos e talentos da EJA, que envolveria as 4 escolas municipais de EJA e

---

<sup>37</sup> Fórum Mineiro de EJA foi criado em 1996 em Belo Horizonte. Dele participam representantes de diferentes instituições ligadas à EJA.

que teria como objetivos: dar visibilidade e valorizar os trabalhos que a EJA vinha realizando no município; elevar a autoestima dos estudantes e educadores; criar um ambiente de interação, de compartilhar vivências e saberes entre estudantes e professores; possibilitar a confraternização de todos os envolvidos com a modalidade no município.

A proposta foi levada aos estudantes, que logo se envolveram e começaram a dar o seu tom e a sua cor ao evento. A cada encontro nosso durante o ano, as educadoras relatavam sobre a motivação das turmas com a preparação da NoitEJA. Era o evento mais esperado do ano pelos estudantes. E, finalmente o grande dia chegou. Realizamos o evento na Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira, situada na sede, que acolheu os estudantes e educadoras das demais escolas. Os ônibus iam chegando e com eles a alegria dos estudantes, que vinham trazendo seus trabalhos para organização dos estandes.

Iniciamos o encontro convidando os estudantes a falarem sobre a vivência e significado de serem da EJA. Depoimentos emocionantes! Como aqueles estudantes valorizam a escola, entendendo-a como um lugar de aprender a ler a escrever e se tornarem independentes, lugar de encontrar com os companheiros e companheiras, de “descansar a cabeça”, lugar que lhes permite melhorar a sua saúde e autoestima, lugar onde as professoras são amigas, e os ajudam a aprender. Como era significativo ouvir tudo aquilo. Era a primeira vez que, coletivamente, em um grupo ampliado, propiciávamos aquele momento de compartilhar as experiências, partilhar a vida e isso trouxe um significado importante para os estudantes e para nós que tínhamos promovido aquele encontro. Seguiram-se às apresentações culturais e algo que me marcou foi perceber que muitos estudantes, embora não sabiam ler ainda, levavam uma pasta com as letras das músicas para a sua apresentação. Os olhos fixos no papel e o coração, certamente, transbordando de alegria por estarem ali, cantando a vida, cantando o desejo de “ser mais”, cantando, literalmente, “meu amigo, meu compadre, meu irmão, escreva a sua história pelas suas próprias mãos”.

E seguimos, promovendo anualmente a NoitEJA, sempre planejada em equipe e com a participação dos estudantes.

Encerrei minhas atividades no município em 2016 e, para minha alegria e satisfação, tive notícias de que a NoitEJA continuou a acontecer, também, anualmente.

Retornando à Diogo de Vasconcelos, em 2018, para a realização da minha pesquisa de doutoramento, com educadoras da EJA, a NoitEJA foi tema de discussão em um de nossos encontros. E, por continuar ativo no município, tivemos a oportunidade de lançar neste evento, em 2018, a revista Tecendo a Vida. Compartilhando Histórias, material produzido com narrativas de vida das participantes da pesquisa e de seus alunos.

Durante os encontros retomamos o que a NoiteEJA significava para cada uma de nós e para os estudantes da EJA. Trago alguns trechos de falas dos estudantes, às suas professoras:

A NoiteEJA é importante para nós [...] O que mais chamou a minha atenção foi o nosso livro contando as nossas histórias, porque cada um de nós tem um passado, temos que conformar com a vontade de Deus (LOURDES-ESCOLA M. FRANCISCO CLAUDINO DE OLIVEIRA- DIOGO DE VASCONCELOS).

Na NoiteEJA nós aprendemos a viver em união, a gente canta pra distrair, bater um papo com as amigas (MARIA JOSÉ - ESCOLA M. FRANCISCO CLAUDINO DE OLIVEIRA- DIOGO DE VASCONCELOS).

A professora ensinou e fez vários trabalhos lindos. Cada um mais bonito e maravilhoso (GERALDA DO CARMO VITOR - ESCOLA M. FRANCISCO CLAUDINO DE OLIVEIRA- DIOGO DE VASCONCELOS).

A NoiteEJA é importante porque todos podemos reunir em uma escola. Cada um de nós pode trazer a família e todos colaboramos com um prato da nossa preferência (MEIRE DO CARMO- ESCOLA M. SANTA RITA DE CÁSSIA).

Eu gostei de tudo, dos projetos, da música. Também da participação da terceira idade com o congado. Dos pratos feitos com os alunos. Só tenho a agradecer (MARIA DE FÁTIMA DA CUNHA SILVA - ESCOLA M. SANTA RITA DE CÁSSIA).

A NoiteEJA é muito importante porque reúne todos os alunos das escolas e os professores, é um momento de festa e de alegria, conhecemos outras pessoas. Nós gostamos mais do encontro com outros alunos, das palestras, apresentações de músicas, da janta e da partilha (ALUNOS DA ESCOLA M. NOSSA SENHORA DE LOURDES).

No nosso grupo da pesquisa, as educadoras tiveram também a oportunidade de falar e refletir sobre a importância da NoiteEJA para elas.

A NoiteEJA faz a união entre as escolas, permite uma escola conhecer e valorizar o trabalho da outra através das apresentações. As exposições que são feitas, o acolhimento que uma escola faz às outras, isso é muito bom. A gente acolhe bem quando é na nossa escola e se sente acolhido quando é em outras escolas. Sempre vem o João, da Superintendência, ele sempre tá junto da gente, a secretaria de Educação que nos apoia, nos ajuda com material pra gente confeccionar as coisas do evento. Tem as apresentações do Congado, as palestras; os palestrantes são muito bacanas (EDUCADORA FÁTIMA).

A gente tenta mostrar naquela festa um pouco do que foi trabalhado durante o ano. E como a gente trabalha com projetos, a NoitEJA serve também como uma Mostra do projeto (EDUCADORA PAULA).

É interessante também, porque ajuda a divulgar a EJA. Porque vem a família, vem outras pessoas que às vezes nem são da família. Ou um parente mais distante que vem pra festa também. Vem muita gente que não faz parte da EJA nem da família da EJA, pra festa. É aberta ao público. E isso é um tipo de divulgação (EDUCADORA MAURILIANE).

eu penso que com a NoitEJA eles se sentem muito valorizados, eles se sentem capazes de fazer um monte de coisas, de ser um profissional, um motorista, de buscar algo melhor. Eles se sentem valorizados na sociedade. Então, por isso que a NoitEJA já vem crescendo no município (EDUCADORA FATINHA).

No primeiro dia eles já falam, já falam da festa. Como os meus alunos são os mesmos do ano passado, no primeiro dia eles já falaram sobre a NoitEJA e disseram que neste ano vão querer levar a família. Eles gostam, eles esperam por aquele dia e trabalham pra produzir materiais pra aquele dia (EDUCADORA PAULA).

Isso faz parte de um objetivo de vida deles [dos estudantes] porque eles podem dar depoimentos deles sobre a EJA, na NoitEJA (EDUCADORA PATRÍCIA).

E, assim, vamos percebendo que a cada ano a NoitEJA se aperfeiçoa e já é aguardada por todos, desde o início do ano. É muito bom saber que estamos contribuindo para a construção de uma escola de EJA na qual os sujeitos estudantes sentem-se valorizados e participantes ativos do processo de aprendizagem.

E, por fim, escrever este texto, rememorar o vivido me traz uma sensação tão boa, uma alegria de ter passado por esta experiência com pessoas que marcaram tanto a minha vida, que me ensinaram a ser mais humana, mais sensível, mais militante em favor da EJA, mais educadora.

## 6.7 Indo ao encontro dos estudantes

Angelita Azevedo

Em um de nossos encontros da pesquisa, em 2018, conversávamos sobre o número reduzido de estudantes nas salas de EJA e o quanto isso nos traz preocupação, pois sabemos que o índice de pessoas não escolarizadas no município ainda é alto. Embora a EJA seja um direito público subjetivo, ou seja, a garantia do acesso destas pessoas à escola é uma obrigação do poder público, muito nos incomodava saber que existia uma demanda em potencial, uma oferta garantida e o número de alunos permanecia pequeno.

Diante disso, coletivamente, pensamos em estratégias para atrair estudantes para as classes de EJA nas quatro escolas municipais de Diogo de Vasconcelos. Uma delas foi fazer uma busca ativa, fazendo visitas domiciliares aos moradores das diferentes localidades da região. A pesquisadora levou a proposta ao Secretário de Educação que, prontamente, se dispôs a articular esta ação com as educadoras de EJA.

E assim, foi feito. Iniciando o ano letivo de 2019, antes de retornarem as aulas, as educadoras da EJA se mobilizaram e foram de casa em casa visitar as famílias e fazer o convite. Compartilhamos com você, leitor, esta experiência.

A professora Mauriliane nos fala sobre as diferentes formas de acolhimento ao convite feito por ela às pessoas visitadas.

No lugar onde eu trabalho, eu já conheço todo mundo e também eles me conhecem desde criança. Eu fui chegando de porta em porta, convidando. Alguns ficaram pensando, pois tinham adolescentes em casa e ficava difícil deixá-los sozinhos. Outros ficaram alegres demais, outros ficaram de conversar com o marido, porque elas queriam voltar, mas, às vezes o marido ficava colocando empecilho. Tem gente que falou comigo que ia voltar pra ver se ia ser diferente, porque quando eles estudavam, começavam a copiar e aí como os adiantados tinham terminado, a professora apagava e com isso, eles saíram da escola (EDUCADORA MAURILIANE).

Percebemos no relato da Mauriliane, que o desejo de voltar a estudar é latente nas pessoas visitadas, no entanto, para muitos as dificuldades permanecem, como a conciliação dos afazeres domésticos com os estudos; o desafio da mulher diante de uma sociedade desigual e sexista e, ainda, o medo de encontrar uma escola nos moldes que vivenciaram quando crianças. A professora Mauriliane relata ainda que algumas pessoas acreditaram na possibilidade de uma escola diferenciada e ousaram experimentar.

Eles falaram que iam voltar pra ver se ia ser diferente. E voltaram, estão continuando. Os alunos gostaram muito (EDUCADORA MAURILIANE).



A professora Paula também relata sobre este receio que algumas pessoas têm em voltar a estudar, já que para muitos, a experiência de escola, enquanto crianças, não foi positiva.

Estes que tinham interesse, na hora falaram que iriam voltar, mas não voltaram ainda. Porque eu acho assim, que enquanto eles não forem e não verem o quanto é bom, eles não vão participar, porque a gente vai, convida, mas a continuidade da EJA no município é muito importante, porque quando eles veem que os colegas estão indo e progredindo, aí eles se sentem motivados (EDUCADORA PAULA).

Pela fala de todas as professoras, a experiência de ir de casa em casa foi bastante significativa e prazerosa, pois, foram bem acolhidas e as pessoas sentiam-se valorizadas por estarem sendo visitadas, convidadas a retornarem os estudos.

Eu visitei os alunos, que já tinham estudado comigo e outros que eu já tinha ouvido falar que tinha interesse em voltar. Eu fui, conversei, muito bem recebida, eles gostaram muito de ter dado aquela atenção a eles, de convidá-los para voltar (EDUCADORA PAULA).

Eu fui muito bem recebida, em nenhum lugar me maltrataram. Elas ficaram muito alegres e logo quando eu comecei a falar que estava convidando, já trouxeram os documentos para mim. Eles ficaram felizes demais da gente ir na casa deles (EDUCADORA MAURILIANE).

Eu visitei as comunidades de Coelho, Gameleira, Sobradinho, Curriola, Loredó e Boa Vista. Eu andava o dia todo. Aí eu falava com eles: eu vim visitar vocês. Naquela casa que eu não ia, eles mandavam recado perguntando que dia eu iria lá, porque eles queriam preparar alguma coisa. Porque em todo lugar que a gente chega tem que comer e beber alguma coisa. Eles falavam: Você vai vir que dia? E aí, se não dava pra gente ir, mandava recado. Então, gente ia, conversava. Alguns já pegavam os documentos para fazer a inscrição na hora, alguns enviavam para minha casa. Foi muito bom, muito gostoso (EDUCADORA FÁTIMA).

Por ser uma cidade em que a maioria da população se encontra na zona rural e, pelo fato deste território ser bastante extenso, isso comprometeu o trabalho das professoras, já que tinham que se locomover a pé até as residências. As professoras relatam também o efeito que esta busca ativa teve no município.

Nós andamos na segunda, terça e quarta. Aí na quinta, quando nós chegamos lá já tinha um tanto de gente (EDUCADORA MAURILIANE).

O número de alunos multiplicou. Eu que tinha 7, hoje eu tenho frequentando, 12, 13 alunos, mas tem alguns ainda que estão mandando recado direto pra mim, pra eu ir na casa deles, pra que eles venham pra escola. Eu tenho até que ir, mas com o sol quente, o calor, eu não fui ainda (EDUCADORA FÁTIMA).

A minha turma aumentou também. Eram 5, hoje eu tenho 14 matriculados, mas nem todos estão frequentando ainda. Um senhor está doente, uns estão esperando chegar os óculos. Mas, frequentando tem onze (EDUCADORA MAURILIANE).

Eu estou com 15 alunos. Aumentou também, porque no ano passado eram sete (EDUCADORA PATRÍCIA).

No ano passado eu tinha 5, depois ficaram só 3. Agora aumentou bastante e ainda tem muita gente para começar. As pessoas que falaram que eu ainda não fui na casa, eu vou esperar, porque eu moro longe e, como eu estou grávida, eu não estou aguentando andar muito longe, com este sol quente. Mas eu vou ainda, qualquer dia eu passo lá (EDUCADORA MAURILIANE).

A professora Paula nos diz sobre o interesse das suas alunas em trazer novos colegas para a escola e que elas próprias têm visitado alguns vizinhos, com este intuito.

As minhas alunas estão muito empenhadas em convidar. Elas ficam convidando vizinhos (EDUCADORA PAULA).

Interessante observar nas falas acima que, com frequência, as professoras relatam sobre a necessidade que os futuros estudantes têm de receber a visita delas, em suas residências. Inclusive, alguns estavam esperando pela visita para retornarem à escola. Isso pode indicar um desejo destas pessoas de se sentirem acolhidas, valorizadas diante de um convite. Mas, o “esperar ser convidado” pode estar associado também ao fato de estas pessoas não se considerarem sujeitos de direitos. De qualquer forma, podemos afirmar que a busca ativa é uma estratégia interessante de acolhimento e motivação para aquelas pessoas que estão fora da escola. Acreditamos que esta ação deve estar bem explicitada e garantida nas políticas públicas, a fim de favorecer o acesso da população a um direito constitucional.

## 7. Arrematando ... Quais fios? Quais desafios? O que significou a feitura dessa colcha?

*Chega-se a hora de fazer a costura final. Una as partes e perceba que a colcha não é um aglomerado de tecidos soltos, mas agora eles se transformam em uma única colcha, com seu modo próprio de existir. Passe então o viés e faça o arremate. Observe o que acontece a partir do encontro dos vários retalhos, da invenção da colcha.  
A beleza da colcha está no sentido da sua feitura.*

Memórias de quem constrói colchas. Angelita A. Azevedo Freitas

Retomo a costura, rememorando o processo vivenciado por nós ao longo dessa pesquisa. Em encontro após encontro, em aproximadamente um ano e quatro meses, fomos constituindo, verdadeiramente, um grupo colaborativo. Sua trajetória não estava definida *a priori*, tudo foi acontecendo a partir das demandas surgidas no coletivo, ancoradas no interesse e na participação ativa das educadoras ao longo de todo o processo. Não havia receio em compartilhar as alegrias e os desafios enfrentados no cotidiano da docência. Juntas, criamos um ambiente de escuta e de compartilhamento pautado no respeito e no diálogo. Assim, todas nós nos sentíamos confortáveis em falar e em escutar.

Nesse ambiente coletivo de construção, eu buscava responder às duas questões motivadoras dessa pesquisa: mesmo sem preparação específica para trabalhar na EJA, quais conhecimentos e experiências trazem as educadoras de jovens, adultos e idosos? Quais demandas formativas essas educadoras apresentam? Objetivamos compreender a constituição da docência na EJA a partir de um processo formativo coletivo, dialógico de produção e sistematização de conhecimentos em ambiente de trabalho.

Com esse intuito, partimos para a construção da pesquisa e da nossa colcha de retalhos. Essa colcha, traduzindo a própria pesquisa, já havia sido desejada e sonhada por mim, mas posso afirmar que a colcha, depois de feita, não é a mesma colcha que, um dia, foi imaginada.

Fomos realizando os encontros e as sistematizações ao longo do processo que me permitiram compreender que os saberes que as educadoras da EJA manifestaram no início da pesquisa se relacionavam à experiência obtida no trabalho com essa modalidade, o que, de acordo com Tardif (2012), constitui um saber experiencial. O conhecer os/as estudantes, as trajetórias e as demandas formativas deles/as, bem como as práticas pedagógicas mais ou menos adequadas à modalidade é algo que nos chega através delas, pela vivência na EJA. E da experiência vieram também algumas afirmações iniciais, por exemplo, que os idosos possuem dificuldade em reter informações e necessitam de um tempo maior para a aprendizagem.

O tecido suporte nos deu sustentação para compreender e reafirmar que uma preparação diferenciada para os/as docentes/as que trabalham na EJA faz-se necessária, dadas as especificidades encontradas na modalidade, já assinaladas por Soares (2004, 2005; 2011); Soares e Pedroso (2013); Dias et.al, 2011; Porcaro (2011); Silva (2013); Silva, Porcaro e Santos (2011), Soares e Soares (2014).

As educadoras da pesquisa atribuem importância à formação acadêmica inicial, nos cursos de formação de professores e sentem uma lacuna em seu processo formativo, assim como também defendem a formação continuada como elemento de aproximação da docência à reflexão e à ação em torno de uma EJA com mais qualidade, que atenda de maneira mais adequada aos/às estudantes. A feitura dessa colcha foi-nos mostrando que esse tecido suporte pode ter diferentes texturas, já que os fios podem ser transformados de diferentes formas no processo de criação. Assim, chamamos a atenção para a pluralidade de tempos e de espaços de formação.

Um dos tecidos suporte para essa colcha é a formação acadêmica inicial dos/as docentes. É preciso considerar a necessidade e a importância das instituições formadoras na promoção de uma preparação específica para os docentes trabalharem com a EJA, destacando aqui os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas. O oferecimento de disciplinas de EJA ainda não é uma realidade em todos os cursos de Pedagogia do país e, quando isso acontece, é necessário investigar se a carga horária dispensada a tais disciplinas e o conteúdo destas são substanciais, e permitem uma preparação adequada dos/as estudantes para assumirem com fundamentação a docência na EJA. Quanto aos demais cursos de Licenciatura, a nossa inquietação é ainda maior, pois a invisibilidade da EJA nos currículos demonstra o quão marginal é essa modalidade educativa na formação docente e como serão grandes os desafios daqueles que vierem a trabalhar nela. Ao defendermos a formação como um processo permanente e contínuo, não seria imprescindível também um repensar sobre o papel da universidade na formação de um professor pesquisador? Isso porque um processo de formação docente supõe problematizar e pesquisar a própria prática. Mas, como bem salientam Ludke e Boing (2012), é consenso entre os professores formadores a importância da pesquisa na formação, mas não há consenso de como isso deve ser feito.

Nesse sentido, faz-se relevante que os/as formadores de professores/as investiguem a sua prática enquanto docentes e as universidades se debrucem sobre essa questão (DINIZ-PEREIRA, 2016). Gatti (2016) afirma que os formadores de professores precisam avançar em sua formação, com conhecimentos teórico-práticos, a fim de darem conta das exigências advindas das necessidades formativas de seus alunos, futuros professores.

Chamo a atenção para a potência de outros tempos e espaços formativos, como o que foi consolidado nessa pesquisa. Nesse sentido, defendo que um outro tecido suporte, que dá sustentação à colcha é a formação continuada através de um trabalho colaborativo no interior das escolas, conforme defendem Imbernón (2011), Tardif (2012), Nóvoa (1995) e outros, que mostram que objetivos em comum, compartilhados entre os/as profissionais das escolas, impulsionam a formação, na qual os/as educadores/as podem construir e

sistematizar conhecimentos de forma coletiva e compartilhada, a partir das demandas advindas da própria prática.

Nunes (2001), ao fazer um panorama das pesquisas brasileiras que discutem os saberes docentes, seguindo a mesma linha de Tardif (2012), faz um questionamento importante a ser respondido pelas pesquisas sobre formação docente, que é o seguinte: “existe um ‘conhecimento de base’ a ser considerado na formação do professor?” (p.39). Considero que essa é uma questão ainda pulsante em nossas reflexões acerca da formação e, quando nos referimos especificamente à formação de educadores de jovens, adultos e idosos, ela precisa nos mobilizar. Discutir o que tem sido considerado específico na EJA e o que fazer mediante essas especificidades é de relevância para a formação desses/as educadores/as, visto que as participantes da pesquisa se envolveram tanto com a discussão a ponto de proporem essa temática como eixo de sistematização da pesquisa. Considerar os sujeitos da EJA, a proposta curricular e pedagógica, as políticas públicas, dentre outras singularidades, tornam-se imprescindível quando pensamos nesse conhecimento de base.

A discussão das ideias-força feita por Ribeiro (1999) e por Silva (2013) também nos traz elementos para pensarmos esse conhecimento de base. Ribeiro (1999) destaca as seguintes ideias-força relacionadas aos sujeitos da EJA: estudantes da EJA são oriundos das classes populares e excluídos da escola; esses estudantes trazem necessidades de aprendizagem que são específicas; e, ainda, que o estudante possui uma forma também específica de aprender. Silva (2013), a partir do estudo de alguns projetos de EJA, identifica as ideias-força relacionadas à formação docente, que nos possibilitam pensar em um currículo de formação, não de forma prescritiva, mas como elementos que podem favorecer o processo formativo. As ideias-força trazidas por essa autora são: “a centralidade do processo no educando; a orientação permanente do educador por grupo multidisciplinar; a contextualização do Projeto e da EJA em temporalidades históricas; a realidade do educando como princípio pedagógico; a elaboração de instrumentos didáticos próprios; a sistematização regular do trabalho e o acompanhamento constante do trabalho em sala de aula” (SILVA, 2013, p. 187).

Nessa perspectiva, ao analisarmos a formação das nossas educadoras, que se traduz na prática cotidiana com a EJA, podemos identificar, a partir de seus relatos e discussões, que algumas ideias-força convergem com os estudos anteriores, podendo-se citar a centralidade do processo no/a educando/a, considerando a realidade dele/a, realidade essa marcada por processos de exclusão e opressão. O trabalho com essas educadoras nos permite afirmar também que elas percebem as necessidades próprias de aprendizagem dos estudantes, destacando, especialmente, as singularidades do processo educativo dos indivíduos idosos. Essa temática instigou debates e reflexões no grupo, que procurou compreender as características físicas, psicológicas, cognitivas e sociais dos/as educandos/as idosos, a fim de se construir um saber que permitisse um redimensionamento da prática pedagógica. Outra convergência identificada é a importância atribuída pelo grupo de educadoras ao processo formativo como permanente, contínuo. Essa pesquisa, ao estabelecer a colaboração como metodologia formativa, possibilitou um repensar acerca das fragilidades na formação inicial, das necessidades

dos/as estudantes e do processo educativo como um todo e, conseqüentemente, da formação continuada.

Refletindo ainda sobre os conhecimentos de base na formação docente, recorreremos a Arroyo (2017), por apresentar elementos indicativos para pensarmos a respeito dos currículos de formação de educadores/as. Tendo como referência a EJA, Arroyo defende que as trajetórias, os itinerários de educandos/as e educadores/as precisam ser considerados como um tema importante de formação. *Quem são? De onde vêm? Para onde vão? O que buscam? Que sentimentos carregam?* são algumas das indagações que precisamos fazer. Igualmente, os currículos de formação deveriam problematizar e discutir as “hierarquias sociais, raciais, sexuais, espaciais” (ARROYO, 2017, p. 25), a “radicalidade dos processos humanos”, o que forma e o que deforma, a fim de favorecer um processo de reflexão com esses sujeitos da EJA em situação marginal, para que eles possam se entender como “protagonistas desses percursos sociais, escolares” (IBDEM, p. 27). Nesse sentido, os currículos de formação devem impulsioná-los à reflexão sobre as relações entre opressão e educação, como requisitos de educação emancipadora, que problematizem a segregação, o “apartheid social-espacial” (IBDEM, p.35), os “processos de destruição-construção de identidades coletivas (IBDEM, p.38). Além disso, ao pensarmos em elementos para a constituição de um currículo de formação de educadores/as da EJA, segundo Arroyo (2017), é preciso trazer a discussão sobre o Trabalho como aprendizagem para a cidadania (IBDEM, p. 48) como pauta de discussão, reconhecendo os/as estudantes como trabalhadores/as, conhecendo suas lutas, seus desafios diante da precarização tão conhecida e as interfaces do trabalho - incluindo aqui o trabalho no campo - com a educação. Para que o Trabalho se constitua em um elemento dos currículos de formação dos estudantes da EJA, incorporá-lo como pauta na formação docente é indispensável. Arroyo (2017) nos instiga ainda a refletir que o processo formativo discente na EJA não pode se abster de problematizar os direitos humanos, os sujeitos coletivos e produtores de conhecimento e de cultura, os movimentos sociais, a diversidade em sentido pleno, o direito à memória, as especificidades juvenis, a totalidade humana corpórea. Enfim, os currículos da EJA, ao contemplarem de maneira efetiva essas e tantas outras discussões necessárias, devem impulsionar a formação docente a uma problematização e a uma sistematização de temas que podem encaminhar um conhecimento de base aos educadores.

Ao tecido suporte fomos acrescentando outros elementos para compor a colcha; elementos indispensáveis em sua estrutura. E, assim, escolhemos a pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005), a Sistematização (JARA, 2012), bem como as narrativas, incluindo as autobiográficas (PASSEGGI, 2011, SOUZA, 2014), por se constituírem tecidos importantes para a composição da colcha.

A pesquisa-ação crítico-colaborativa se estabeleceu ao longo dos vinte encontros desenvolvidos com o grupo de educadoras da EJA, confirmando a importância dessa metodologia no processo de formação docente. A definição do que seria investigado, quais demandas formativas as educadoras traziam e compartilhavam, quais saberes mobilizavam as práticas pedagógicas dessas educadoras, quais desafios enfrentavam e como o grupo poderia contribuir com cada uma. Enfim, todo esse processo contribuiu com a formação, tendo a colaboração, a sua essência. Uma das críticas feitas às pesquisas com docentes é a

de que geralmente desconsideram as práticas e as realidades concretas desses, não gerando nenhum impacto na sua formação e na sua profissão (TARDIF, 2012). Podemos afirmar que essa pesquisa avança nessa discussão, na medida em que buscou estar todo o tempo envolvida com as demandas das educadoras. Com isso, a colaboração se estabeleceu no grupo, ampliando os limites da pesquisa. As falas das educadoras, destacadas nos encontros de sistematização, exemplificam as contribuições para a formação, mostrando que o grupo, ao final da pesquisa, já havia construído uma relação de proximidade, ajuda mútua na elaboração de planejamentos de aula, de materiais diversos. E essa colaboração despertou nas educadoras o desejo que tinham em permanecer participando de encontros após a finalização da pesquisa. As educadoras viam na continuidade dos encontros a possibilidade de um diálogo mais próximo e permanente, de um trabalho pedagógico mais articulado, e de um fortalecimento enquanto grupo. Ou seja, a pesquisa possibilitou o desenvolvimento de uma autonomia grupal para a vivência de processos coletivos de formação.

Destaca-se também a Sistematização (JARA, 2012) como tecido estruturante, ao trazer a possibilidade de uma participação ainda mais ativa do grupo, visto que foi feita não somente pela pesquisadora, mas pelo grupo em vários momentos da pesquisa, como nos grupos reflexivos; na construção da revista de narrativas autobiográficas das educadoras e dos/as estudantes; na organização da revista de experiências pedagógicas produzidas com as educadoras, contendo produções individuais e coletivas; no caderno de anotações; na colcha de retalhos e nos encontros específicos de retomada, avaliação, definição das unidades de sentido e projeção. E a Narrativa, inserida na abordagem (auto) biográfica permitiu o desvelamento dos sujeitos, o narrar-se, o conhecer-se mais e o fazer-se conhecer, o que favoreceu uma maior aproximação entre as educadoras, e delas com os/as estudantes.

A interpretação dos dados da pesquisa, ou seja, a “leitura em três tempos” (SOUZA, 2014) também seguiu pelo caminho da colaboração, ao envolver as educadoras na elaboração do perfil do grupo – Tempo 1 (histórias de vida) e na definição das unidades de sentido (Tempo 2) a partir da retomada do processo vivido e da elucidação daquilo que mais marcou e significou para o grupo. Assim, a Sistematização (JARA, 2012), ao ser feita coletivamente e colaborativamente, deu suporte às temáticas que foram interpretadas nessa pesquisa – Tempo 3, embrenhando esse estudo de um esforço coletivo e compartilhado por uma formação docente e humana. O processo final de interpretação (tempo 3) desenvolvido pela pesquisadora, ao fazer uma leitura cruzada, alinhou a colcha, com diferentes retalhos construídos pelo grupo.

Na trajetória do grupo, na construção da nossa colcha de retalhos, foi possível confirmar que as educadoras se implicam no trabalho que desenvolvem, que têm a consciência do inacabamento e dos desafios enfrentados no cotidiano da docência na EJA. Que, embora tragam muitos saberes, provenientes, especialmente, da experiência em sala de aula, admitem que possuem uma formação frágil e que precisam compreender melhor os/as seus/suas alunos/as, os processos de construção do conhecimento, as práticas mais adequadas para atender às particularidades. Enfim, houve um efetivo envolvimento delas na pesquisa, o que nos permite afirmar que o ambiente colaborativo é formativo.

Isso nos faz afirmar que muito ainda há que se construir, no sentido da formulação de políticas educacionais que permitam aos/às educadores/as um tempo reservado e remunerado para o estudo, para o aperfeiçoamento. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 estabelece o Piso salarial e, junto a ele, “garante” uma carga horária complementar, destinada à formação. Certamente uma possibilidade se abre aos /às professores/as para uma reflexão coletiva sobre a prática no interior das escolas, favorecendo, assim, a sua formação permanente e o seu desenvolvimento profissional. No entanto, passados treze anos da promulgação dessa lei, muito há o que caminhar a fim de garantir a sua plena efetivação. Consideramos essa política como indispensável para o processo de formação permanente dos/as educadores/as, o que é reforçado pelas próprias educadoras, ao avaliarem que o tempo da pesquisa não foi suficiente para as demandas formativas que elas possuíam. Esse desejo e essa necessidade das educadoras reforça a importância de uma política de formação continuada nesses municípios a fim de minimizarem as lacunas provenientes de uma falta de preparação inicial para o trabalho com a EJA e a necessidade cotidiana surgida na prática docente. As educadoras demonstraram condições de problematizar, analisar e compreender as suas práticas, os seus desafios e as suas possibilidades.

A construção da colcha nos permitiu compreender também a pluralidade de tempos e espaços de formação. A família nos forma, o universo nos forma, o outro nos forma e formamos o outro, a faculdade nos forma, os colegas de profissão nos formam, as relações discência-docência nos formam, nossas reflexões nos formam, nossas narrativas nos formam, reforçando o que Freire defende, que somos inconclusos e nos formamos nas diferentes experiências e relações que vamos tendo ao longo da nossa vida. Trazemos então as dimensões da heteroformação, da ecoformação e da autoformação (PINEAU, 2014) como fundantes desse processo educativo.

Importante destacar ainda que talvez possamos considerar como um dos principais ganhos nessa pesquisa a maior conscientização profissional das participantes acerca do que é ser educadora na Educação de Jovens e Adultos. O que isso implica e impulsiona nos dá uma sensação de que tudo que vivemos valeu a pena. A EJA, através dessas educadoras, certamente se transformou.

Uma discussão empreendida durante a pesquisa foi sobre as especificidades da EJA, partindo de estudos já realizados em outros contextos (projetos e escolas da rede pública, de diferentes regiões do país), para assim, pensarmos as especificidades encontradas no nosso campo de pesquisa. Foi possível perceber que muitas das especificidades encontradas no nosso campo de investigação são as encontradas nos referidos estudos anteriores, como o legado da educação popular (postura dialógica da escola, valorização do saber popular, educação com viés emancipatório), as políticas públicas (acesso, permanência, financiamento, condição docente, dentre outras), trajetórias de formação docente (inicial e continuada). Outras, se evidenciaram nessa pesquisa demonstrando, assim, a importância de atentarmos-nos ao que há de específico em cada contexto. A *singularidade* dos sujeitos foi uma especificidade encontrada, podendo ser percebida



através do perfil etário dos estudantes, com prevalência de adultos e idosos, grupo constituído por sujeitos que começaram a atividade laboral na infância, sobretudo no campo e nos afazeres domésticos, sem condições de estudar ou de dar prosseguimento aos estudos, tendo a sua “infância roubada” e uma escolarização “tardia. As histórias de vida desses sujeitos retratam processos de exclusão, de opressão, de pobreza. Mostram-nos também que os educandos trazem diferentes expectativas para a escola, como alcançar a independência, aprender a assinar o nome, ler a bíblia, tirar carteira de habilitação, dentre tantas outras. E ainda, mostram-nos que, a espiritualidade é uma marca que os constitui.

Outra especificidade encontrada foi a trajetória e a formação de cada uma das educadoras. Advindas também das classes populares, com escolarização “tardia” e “infância roubada”, assim como seus(suas) estudantes, essas educadoras driblam as “situações limite” e tornam realidade o sonho de crianças, de serem professoras. Vindas de uma trajetória formativa de interrupções, chegam às custas de muita luta, ao ensino superior, fazem Pedagogia e se inserem na docência da EJA sem, no entanto, terem escolhido essa modalidade. Como nos relata uma delas, “caíram na EJA”, de maneira contingencial. No entanto, chegam a essa modalidade e nela se realizam, ao se encontrarem com os(as) educandos(as), de trajetórias de vida muito parecidas; vidas que se entrelaçam, dando um novo sentido à docência. A formação de todas as educadoras confirma o cenário nacional de falta de formação específica para o trabalho com a EJA e a necessidade de uma formação permanente, em serviço, além de um repensar dos currículos de formação inicial acadêmica. As condições objetivas de trabalho sinalizam para a necessidade de políticas educacionais de valorização docente.

Outra especificidade que nos salta aos olhos refere-se à prática docente dessas educadoras, ao valorizarem o ambiente dialógico, exercitarem cotidianamente a escuta sensível, considerarem os saberes e trajetórias discentes, promoverem o protagonismo estudantil, valorizarem diferentes tempos, espaços e metodologias de ensino, visando uma aprendizagem significativa. Entendemos que essa prática docente reflete o processo de aprendizagem da docência, vivida por cada educadora, processo esse imbuído das experiências de vida de cada uma delas.

Tudo isso vai nos mostrando que cada contexto educativo traz especificidades que precisam ser identificadas, traduzidas, valorizadas e consideradas nas práticas educativas.

Não podemos deixar de trazer, nesse momento de arremate, um dilema pulsante: há realmente a necessidade de uma formação prévia para os/as educadores/as da EJA? Acreditamos que sim, endossando as defesas já empreendidas acerca das especificidades dos sujeitos, que devem impulsionar um processo formativo que ampare mais os/as educadores/as frente a elas e aos desafios impostos pela prática cotidiana. As educadoras, participantes da pesquisa, manifestaram o quanto se sentiam inseguras e despreparadas para o trabalho com a EJA, já que não passaram por uma preparação acadêmica para tal. E

valorizavam a formação continuada como um espaço de construção de conhecimento para lhes dar o suporte necessário. Vidas de estudantes e de educadoras se encontraram e refletiram o dia a dia da EJA, e reforçaram as especificidades. Além disso, a pesquisa produziu autonomia, autoria das educadoras e ressignificação de práticas mediante as reflexões compartilhadas.

Avançando na discussão sobre as ideias-força na formação docente, essa pesquisa sugere que algumas abordagens metodológicas podem ser promotoras desse processo, como exemplo, as narrativas enquanto dispositivo metodológico e ontológico de formação, na medida em que possibilitam o movimento de reflexividade e tomada de consciência de si (JOSSO, 2002, PASSEGGI, 2011). As narrativas das educadoras, ao resgatarem a trajetória pessoal e profissional, possibilitaram a essas docentes uma reflexividade sobre o vivido, algo fundante no processo formativo. Podemos considerar também que a Sistematização de experiências, proposta por Jara (2012) e revisitada nessa pesquisa, mostra-nos um caminho potente de formação, na medida em que os sujeitos são instigados a sistematizar saberes, fazeres, querereres, e todo o processo envolve uma postura retrospectiva e projetiva do sujeito, algo que marca o trabalho com as narrativas que visam à formação. Assim, as narrativas dialogam com o processo de sistematização e viabilizam a formação, podendo se constituir em uma ideia-força na formação. A documentação narrativa de experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2008, 2010) enquanto dispositivo de reflexividade, de sistematização e de autoria, e, conseqüentemente, de empoderamento reafirma a relevância da metodologia na construção de uma ideia-força na formação. A escrita da revista envolvendo o grupo de educadoras e socializada entre os pares foi um dos momentos marcantes dessa pesquisa. A produção de tal instrumento possibilitou a essas educadoras a elevação da autoestima, a percepção de que são detentoras de saberes relevantes, de que esses saberes são substanciais e interessam a outros, contribuindo, assim, para a formação delas e de outros indivíduos que se relacionam, de alguma forma, à discussão sobre a EJA. Contudo, é possível inferir que o processo formativo em ambiente colaborativo, mediado pelas narrativas e pelo processo de sistematização contribui para o desenvolvimento de uma ideia-força da formação, acrescentando-se ao que já vem sendo discutido.

No que se refere aos saberes docentes, é possível afirmar que aqueles saberes da experiência, identificados no início da pesquisa, foram considerados, valorizados e problematizados e que, ao final dela, as educadoras construíram e aprimoraram outros saberes relacionados à docência na EJA, como os disciplinares e os curriculares, compreendendo melhor, por exemplo, o processo de aprendizagem dos idosos; o processo de alfabetização na perspectiva da Psicogênese da Língua escrita; alguns aspectos do pensamento e obra de Paulo Freire; as especificidades na EJA e formas possíveis de se considerá-las no cotidiano escolar, dentre outros.

Na discussão acerca da formação de educadores de jovens e adultos, os Seminários Nacionais (2006 a 2015) trazem reflexões e propostas importantes para o campo. Di Pierro (2006, p. 283) ao apresentar o Relatório do 1º Seminário Nacional de Formação do Educador de Jovens e Adultos, coloca como uma das proposições desse evento uma formação que considere o/a educador/a em “suas múltiplas dimensões” utilizando-se de memoriais ou

diários etnográficos, destacando, nesse contexto, as narrativas de vida e de profissão como elementos formativos, o que se aproxima do que essa pesquisa de doutoramento efetivou. Os demais Seminários também trazem discussões e proposições que se ligam a essa pesquisa, destacando as contribuições do V Seminário, ao apresentar como propostas relevantes no campo da EJA a obrigatoriedade de disciplina de EJA nos cursos de Pedagogia e de disciplinas eletivas nas demais licenciaturas; ao defender um tempo semanal nas escolas para os/as educadores planejarem as suas atividades; ao chamar a atenção para a importância da valorização dos saberes docentes; ao indicar o compartilhamento e a sistematização de experiências de educadores/as e educandos/as da EJA como dispositivo de formação.

Com isso, é possível afirmar que essa pesquisa dialoga com as proposições defendidas nos documentos dos Seminários Nacionais e reforça, pela voz das educadoras, o quanto é importante a formação específica para o trabalho na EJA.

Arrisco-me a afirmar que a pesquisa permitiu avançar na teoria do campo da formação docente em EJA, ao revisitar o tecido suporte da formação, reforçando elementos já dados e contribuindo para o alargamento da discussão sobre as especificidades da EJA, sobre as ideias-força da formação e sobre os possíveis conhecimentos de base na formação docente. Destacou a importância da pesquisa visando à formação permanente, em ambiente colaborativo e dialógico, no qual os sujeitos foram considerados; participaram da definição dos rumos da pesquisa a partir de seus desejos e necessidades; narraram-se, se encontraram entre si e com os/as seus/suas estudantes através das narrativas, ampliando o conhecimento de si e do outro; ampliaram seus saberes e reforçaram as relações interpessoais mediadas pelo conhecimento. Enfim, essa pesquisa nos permitiu fazer um trabalho contínuo, de mais de um ano, no qual a vida, a formação e a profissão das educadoras foram consideradas; essa é possivelmente uma aprendizagem que contribui com o campo da formação.

Ao longo dessa pesquisa, da construção dessa colcha, retalho após retalho, alinhavo após alinhavo, não compartilhamos certezas, mas sim a vida, a profissão, os anseios, as frustrações, os sonhos, as inquietações e, sobretudo, a alegria de sermos educadoras da Educação de Jovens e Adultos, de sermos produtoras de colchas. Enfim, é chegado o momento do ponto final, da conclusão do arremate. Como seria bom se pudéssemos manter os alinhavos da colcha, pois a provisoriedade nos mostra o quanto ainda temos a costurar e que novos arranjos podem ser feitos a qualquer momento. Mas o arremate é esperado. Então, arrematemos, mas com a certeza de que em breve construiremos novas colchas.

Convém pesquisar da mesma forma como as costureiras costuram uma colcha de retalhos. Primeiro, sonha-se a colcha, pensa-se a colcha, planeja-se a colcha, mas, na verdade, cada retalho traz em si uma novidade; por isso, a colcha, depois de feita, não é a mesma colcha que, um dia, foi imaginada.

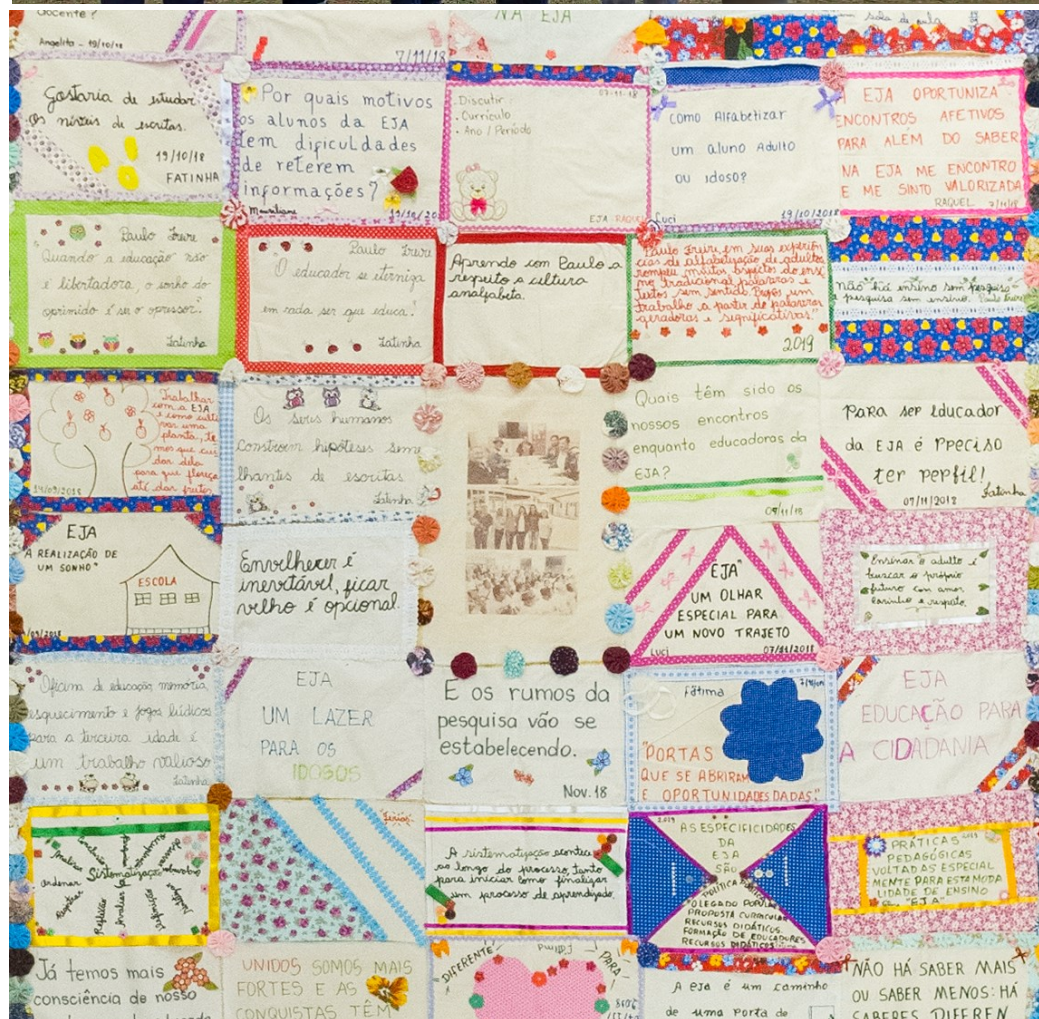
Escolhe-se o tecido que dará suporte aos retalhos. Qual tecido comporta os diferentes retalhos? Qual tecido comporta a diversidade? Depois, vão chegando os retalhos, um a um, trazendo cor, trazendo vida, habitando a colcha. Em cada retalho um tecido diferente, um detalhe, uns mais vibrantes, outros mais opacos. Retalhos de tecidos que podem vir de outras costuras, de outros tempos e espaços. Há tecidos que não queremos trazer, que não queremos incorporar. Outros que, por habitarem tanto em nós, são trazidos, sejam novos ou bem antigos, mas os trazemos para a costura e, na colcha, são costurados. Tecidos do mesmo tamanho e do mesmo formato, às vezes, são mais fáceis de serem costurados, mas há retalhos tão diferentes, tão inusitados, que não se encaixam ao padrão, mas serão também costurados. Nisso reside beleza.

O tamanho da colcha precisa ser definido, o que não é tarefa fácil, porque alguns retalhos, necessariamente, ficarão de fora para novas colchas. Escolhas. Antes de fazer a costura, convém unir os retalhos usando alfinetes. Eles nos ajudam a lidar com o imprevisível, com as mudanças que vão ocorrendo no processo de construção e criação. Os alfinetes nos permitem fazer novos arranjos, dar à colcha novas feições. [Bom seria se a colcha pudesse permanecer com os alfinetes].

Chega-se a hora de fazer a costura final. Una as partes e perceba que a colcha não é um aglomerado de tecidos soltos, mas agora eles se transformam em uma única colcha, com seu modo próprio de existir. Passe então o viés e faça o arremate. Observe o que acontece a partir do encontro dos vários retalhos, da invenção da colcha.

A beleza da colcha está no sentido da sua feitura.

Memórias de quem constrói colchas. Angelita A. Azevedo Freitas



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. L. S. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. *In: SOARES, L.J. Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

\_\_\_\_\_. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In: SOARES, L.J.G. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 1732.

\_\_\_\_\_. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Prólogo: Reconhecendo as presenças e resistências dos jovens adultos do campo. *In: SILVA, L.H da.; COSTA, V.A. (Org.). Educação de jovens e adultos do campo. O projeto Educação, Campo e Consciência cidadã*. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014.

\_\_\_\_\_. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida mais justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO E DE PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO. Nossa Carta. Disponível em: [http://www.asihvif.com/1/quem\\_somos\\_1198171.html](http://www.asihvif.com/1/quem_somos_1198171.html). Acesso em 05 out. 2019.

BANDEIRA, E.M.S.; FARIAS, I.M.S. Educar servidores públicos: dilemas da docência no contexto de trabalho da Educação de Jovens e Adultos. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007*, Caxambu.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de *formação* na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRANDÃO, C.R. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BRANDÃO, C. R. ASSUMPÇÃO, R. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

\_\_\_\_\_. Parecer 11/2000 do conselho nacional de educação: faz referência às diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em: Fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em:<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em Fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.com.br](http://www.planalto.com.br). Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. 379 p.

BÚFALO, K.S. Aprender na Terceira Idade: Educação Permanente e Velhice Bem-Sucedida como Promoção da Saúde Mental do Idoso. *Revista Kairós Gerontologia*, 16 (3), pp. 195-212. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP, 2013.

CACHIONI, M. Gerontologia educacional, educação gerontológica. In: Neri, A.L. (Org.). *Palavras-chave em gerontologia*. São Paulo: Alínea, 2008, p. 92-94.

CALVO, Glória. *La inserción profesional en los sistemas educativos. Programas y Experiencias. El caso de Colombia*. III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA. Santiago do Chile, 29 de fev. a 2 março de 2012.

CAMPOS, S. Considerações sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. ANPED. *Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED, 1999*, Caxambu.

CARLOS MARCELO, G. Carlos Marcelo (org). Profesores principiantes e inserción a la docencia. *Biblioteca Latinoamericana*, n.20, 2008. Disponível em:<<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/preal.pdf>>. Acesso em julho 2020.

\_\_\_\_\_. *Formação de educadores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de educadores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, Antônio. (org). Os educadores e sua formação.* 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades Juvenis e Escola. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.* Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.

CASALI, A. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. *In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T.M.N. (Org.). Narrativas de formação e saberes biográficos.* Natal, EDUPERJ: São Paulo: Paulus, 2008.

CATANI, D.B; BUENO, B.O; SOUSA, C.P. Os homens e o magistério: As vozes masculinas nas narrativas de formação. *In: CATANI, D.B; BUENO, B.O; SOUSA, C.P.(Org). A vida e o ofício dos professores - formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.* São Paulo: Escrituras, 1998.

CORNEJO Abarca, J. Profesores que se inician en la docencia: alguns reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.19. 1999

CORSI, Adriana Maria. Dificuldades de professores iniciantes e condições de trabalho nas escolas. *In: LIMA, E. F. (Org.). Sobrevivências no início da docência.* Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

COURA, I.G.M. Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: A terceira idade na Educação de Jovens e Adultos. ANPED. *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008*, Caxambu.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan/dez., 1997.

\_\_\_\_\_. *O professor universitário na transição de paradigmas.* Araraquara: JM Editora, 1998.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e Educação. Figuras do indivíduo projeto.* EDUFRRN, Paulus. 2008.

DINIZ, M. NUNES, C. CUNHA, C. AZEVEDO, A.L de F. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 13-22, jan./jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 09.Nov. 2020.



DINIZ-PEREIRA, J.E. Formação de educadores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. *Notandum*, 42 set-dez 2016 - CEMOrOC -Feusp / IJI-Univ. do Porto.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005, p. 1115-1139. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Out. 2013.

\_\_\_\_\_. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

DOMINGO, J.C.; QUILES-FERNÁNDEZ, y E. Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. In: DOMINGO, J.C. (Coord.). *Enseñar tejiendo relaciones*. Espana: Morata, 2017.

FÁVERO, O.; RUMMERT, S.M.; VARGAS, S.M. de. A formação de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. ANPED. *Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED, 1999*, Caxambu.

FERNANDES, F.S. Biografia do orvalho: considerações sobre narrativa, vida e pesquisa em Educação Matemática. *Bolema*, Rio Claro (SP), v.28, n.49, p.896-909, ago. 2014.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M.de C.; ARAÚJO, J. de L.A. (Org.) *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, M. C. F. R.; DINIZ PEREIRA, J.E.; JANNES, C. E.; SILVA, L. P. O significado de um projeto de extensão universitária na formação de educadores jovens e adultos. ANPED. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000*, Caxambu.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 62.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, A.A.A. *Professores iniciantes na Educação de Jovens e Adultos: por que ingressam? O que os faz permanecer?* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. 2014. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP\\_2ed3c2bd1098cc885120a5917a5573c7](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP_2ed3c2bd1098cc885120a5917a5573c7)

GATTI, B. A. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: III CONGRESSO SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA. Santiago do Chile, 2012. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/congreso/mesas/gatti.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Educadores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIOVANETTI, M.A.G.C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES,L; GIOVANETTI, M.A.;GOMES,N.L. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HADDAD, Sérgio, (Coord.). *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos educadores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de educadores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995.

IBIPIANA, *Pesquisa colaborativa- Investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília: Liber Livros, 2008.

IMBERNON, Francisco. *Formação docente e profissional- formar-se para a mudança e a incerteza*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: fev. 2017.

JARA, O.H. *A sistematização de experiências, prática e teoria para outros mundos possíveis*. 1.ed. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

JARA, O.H.; FALKEMBACH. E.M.F. Educação Popular e Sistematização de experiências. In: STRECK, D.R.; ESTEBAN, M.T. *Educação Popular. Lugar de construção social e coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JOSSO, M-C. *Experiência de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-modernismo*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.

LAFFIN, M.H.L.F. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012.

LARROSA, J.B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002, n. 19. p. 20-28.

LEITÃO, C.F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. ANPED. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED, 2002*, Caxambu.

LENZI, L.H.C. Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos do MST. ANPED. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005*, Caxambu.

LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_ (et.al). Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e Linguagem*, Ano10, n.15, pp 138-160, Jan/Jun 2007.

LOCH, J.M.de P. *III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA*. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). Acesso em dez. 2020.

LOPES, M.G.R.A.A. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. ANPED. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006*. Caxambu.

LUDKE, M. BOING,L.A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.146, p.428-451, maio/agos.2012.

MACHADO, M.M. A prática e a formação de professores na EJA: Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. ANPED. 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF>>. Acesso em: 14 abril. 2021.

MACHADO, M.M. Formação de educadores para EJA Uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MARIANO, A. L. S. *Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED*. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramáticas Del Individuo*. Losada: Argentina, 2007.

MORAES, E.N.; MORAES, F.L.; LIMA, S de P.P. Características biológicas e psicológicas do envelhecimento. *Revista de Medicina de Minas Gerais*, 2010.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 7ed. 2010.

NACARATO, A. M.; PASSEGGI, M. da C. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. *Revista Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 18, n. 3, p. 287-299, set./dez. 2013.

NOBRE, D. Os discursos da/na construção do campo da alfabetização contínua de alfabetizadores/as e suas relações com o campo de formação de alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas. *Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998*, Caxambu.

NÓVOA, A. “Os Professores – Quem são? Donde vêm? Para onde vão?” In: STOER, S. (org.). *Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem Pluridisciplinar*. Porto, Afrontamento, 1991.pp. 59-130.

NÓVOA, A. (org). *Os educadores e sua formação*. Portugal: Nova Enciclopédia, 2.ed.1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 74, abril, 2001.

OLIVEIRA, A.M. A formação do adulto educador: uma abordagem na perspectiva da complexidade. ANPED. *Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED, 1999*, Caxambu.

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V.M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago.2004.

PAIVA, J. *Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ:DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a.

\_\_\_\_\_. In: SAMPAIO, M.N.; ALMEIDA, R.S. *Práticas de Educação de Jovens e Adultos. Complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b.

PAIVA, J.; FERNANDES, F. L. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. *Revista Teias*, v. 17, 2016.

PALUDO, C. Educação Popular. Verbete. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. *Dicionário Paulo Freire*. 3.ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PASSEGGI, M. da C. *A experiência em formação*. Educação, Porto Alegre, v.34, n.2, p.147-156, mai/ago. 2011.

PEDROSO, A.P. *Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios*. 2015. (Tese de Doutorado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). *O método autobiográfico e a formação*. 2.ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PINHEIRO, R.A. Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular. ANPED. *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008*, Caxambu. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

PORCARO, R.C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 39-57, jan./jun. 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.184-201.

RODRIGUES, R.L. Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In: SOARES, L. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, XV ENDIPE, 2010.

SANTOS, G.L. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, L.J. *Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, F.A.O.R.. *Especificidades na formação do educador da EJA: elementos para construção*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, F.R.; PORCARO, R.C.; SANTOS, S.M. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, L. (Org.) *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, F.A.O.R.; SOARES, L.J.G. *Relatório técnico-científico Final de Pesquisa As Especificidades da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas como indicadores de saberes necessários à formação do educador de jovens e adultos*. Belo Horizonte, UFMG, 2018.

SILVA, et.al. *Relatório Síntese. IV Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos: processos formativos em EJA: Práticas, saberes e novos olhares*. Brasília, 2012.

SOARES, L.J.G. *Aprendendo com a diferença - estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. 1 ed, 1.reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. n. 47, p. 83-100. Jun. 2008

\_\_\_\_\_. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: Um estudo sobre propostas de EJA. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.02, ago.2011.

\_\_\_\_\_. Valorização dos profissionais da Educação (piso, carreira e Formação) para a educação ao longo da vida. In: *UNESCO. Confinteavi. Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO, MEC, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confinteavi/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confinteavi/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf)>. Acesso em 20 jun.2016.

SOARES, L.J,G; SIMÕES, F.M. A formação inicial do Educador de Jovens e Adultos. *Revista Educação e Realidade*, n. 29(2), p. 25-39, jul/dez 2004.

SOARES, L.; PEDROSO, A.P.F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *Revista Educação Temática Digital*. Campinas, SP. v.15, n.2, mai-ago.2013.

SOARES, L.J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. *Arquivos analíticos de Políticas Educativas*. As especificidades nas propostas de Educação de Jovens e Adultos. v.22, n.66, junho de 2014.

SOUZA, Eliseu Clementino. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: *Boletim Salto para o futuro*, março de 2007, p. 3-13

\_\_\_\_\_. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*. Santa Maria. v. 39. n.1, jan./abr. 2014, p. 39-50.

STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 3.ed. 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SUÁREZ, D.H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M.N. *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. 103- 121

\_\_\_\_\_. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. 181-203 pp. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V.B. (org). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

UNESCO, MEC. *Confinteia VI. Marco de Ação de Belém. 2010*. Disponível em: [//http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confinteia/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confinteia/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf)>. Acesso em 20 jun.2016.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VIEIRA, M.C. Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. ANPED. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007*, Caxambu.

\_\_\_\_\_. Comunidades de práticas como espaços de formação inicial na educação de jovens e adultos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1015-1029, jul./set., 2019.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, L. J. (et al.) *Coleção Didática e Prática de Ensino. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e prática de ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 60-77pp.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações em Mannheim. *Revista Sociedade e Estado*, v.25, n.2, mai/ago.2010.

ZASSO, S. M. B.; SOBRAL, C. M.; PEREIRA, F.S. A formação da educadora na vivência de um processo de alfabetização de mulheres. ANPED. *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001*, Caxambu.

ZEICHNER, K.M.; DINIZ-PEREIRA, J.E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v.35,n.125,p.63-80,maio/ago.2005

### **Trabalhos acadêmicos analisados:**

ALVES, Rejane de Oliveira. *Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de educadores que ensinam matemática nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos*. (Tese de Doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ANDRADE, F.A.; SANTOS, M.E.S. Identidades reconhecidas: a história de vida do educador como fator de sucesso no âmbito da educação das pessoas jovens e Adultas. *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012*. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2198\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2198_int.pdf)

ASSUNÇÃO, O.H.G.; FALCÃO, R.O. O coordenador pedagógico e a formação continuada de educadores: uma pesquisa-ação no município de fortaleza. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015*. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 21.set.2017.

BARBETO, M.C.D.; *A Educação de Jovens e Adultos no município de Valinhos. Uma análise das políticas de formação de educadores no período de 2017-2018*. (Dissertação de mestrado). UNICAMP, Campinas, 2010.

DUARTE, R.G. Uma experiência de formação continuada de educadores: a formação de rede. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012*. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT082222\\_res.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT082222_res.pdf). Acesso em 24 abr.2013. Acesso em 24 set.2017.

FARIAS, A. F. *O processo de formação inicial de educadores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, 2016.



GONÇALVES, B.H. *Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação*. (Tese de doutorado). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

JÚNIOR, A.S.C. *Saberes construídos pelos educadores nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Sergipe, 2012.

JÚNIOR, A.S.C. *Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, 2017, Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AW8MZJ?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AW8MZJ?locale=pt_BR). Acesso de Dez. 2019.

LEITE, Y.U.F. et.al. Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010*. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>

LOSS, A.S. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015*. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 21.set.2017.

MACIEL, A.M. da R.; ISAIA, S.M.de A.; BOLZAN, D. P.V. Trajetórias formativas de professores universitários: Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional Docente. *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED, 2019*. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5130--Res.pdf>.

MEDRADO, J. de S. *Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de Matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2014.

PEDROSO, A.P. *Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PERRELLI, M. A. da S. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010*. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6895--Int.pdf>.

PIVETA, H.M.F. Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção. Da docência superior: discutindo concepções de formação e Docência. *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009*. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5130--Res.pdf>.

PORCARO, R.C. *Caminhos e desafios da formação de Educação de Jovens e Adultos*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

RINALDI, R.P. Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade escola. *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED*, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT0822\\_22\\_res.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT0822_22_res.pdf)> Acesso em 24 set.2017.

RODRIGUES, P.A.; CERDAS, L.; E PASCHOALINO, J.B.Q. Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na formação de educadores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPED (2010-2015). *Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED*, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreferenc\\_e\\_filte\\_r=21](http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreferenc_e_filte_r=21). Acesso em: 21.set.2017.

SILVA, M.J.M. *A formação do educador do PROEJA do IFPB/IFPB*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

SILVA, K. W.A da. *A educação de jovens e adultos na formação de educadores de matemática: expectativas e desafios*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, F.A.O.R. *Especificidades na formação do educador da EJA: elementos para construção*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, F.A.O.; SOARES, L.J.G.; SOARES, R.C e S. Educação de Jovens e Adultos e Propostas Curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED*, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/> Acesso em: 21.set.2017

SILVA, M.R. Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para educadores da educação básica. *Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED*, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreferenc\\_e\\_filte\\_r=21](http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreferenc_e_filte_r=21)Acesso em: 21.set.2017.

SOARES, R. C. S. *O educador de jovens e adultos e sua formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

STECANELA, N. Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED*, 2013 Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/176-trabalhos-gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas>. Acesso em: 21.set.2017.

VICENTINI, A.A.F. *Narrativas autobiográficas de educadores- formação na Educação de Jovens e Adultos: lugares reinventados em comunhão* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

VIEIRA, M.C. Comunidades de práticas como espaços de formação inicial na Educação de Jovens e Adultos: uma análise a partir da experiência do GENPEX /UNB. *Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED*, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreferenc\\_e\\_filte\\_r=21](http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreferenc_e_filte_r=21) Acesso em: 21.out.2017.

## 9. APÊNDICES

### APÊNDICE A. QUESTIONÁRIOS AOS MUNICÍPIOS PARA PESQUISA EXPLORATÓRIA.

- Respondente(s):

Nome: \_\_\_\_\_ Cargo: \_\_\_\_\_

Nome da Escola: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

1)- Há quantos anos a escola oferece a Educação de Jovens e Adultos – EJA? \_\_\_\_\_

2017				
Nº de estudantes matriculados/as na EJA	Média de idade dos(as) estudantes	Nº de classes de EJA por segmento:	Nº de educadores(as) na EJA por segmento /	
			Efetivos	Contratados
Fundamental I				
Fundamental II				
Ensino Médio				

5)- Há Pedagogos/as trabalhando na EJA? Se sim, quantos?

6)- Na escola há orientações curriculares (matriz curricular, CBC, ..) específicas para a EJA?

7)- A escola utiliza livros didáticos com a EJA? ( ) Sim ( ) Não

7.1- Se positivo, estes livros são específicos para a EJA?

8)- A escola utiliza outros materiais e recursos didáticos (jogos, mídias, ...)? Se positivo, quais?

9)- Quando e como acontecem as ACs com os(as) educadores(as) da EJA?

10)- Todos(as) os(as) educadores(as) da EJA participam das ACs?

11)- Os(as) educadores(as) da EJA participam das ACs no mesmo dia? Se não, qual critério é utilizado para dividir as turmas?

12)- Os(as) educadores(as) demonstram interesse pela realização das ACs? Como eles participam destes momentos?

13)- Quais foram as temáticas desenvolvidas nas ACs nos últimos anos? Como são escolhidos os temas para as ACs?

14)- Você, enquanto pedagoga/diretor(a) considera que os(as) educadores(as) precisam estudar mais quais temáticas? Por quê?

15)- Vocês consideram que seria interessante para a escola um trabalho colaborativo para a formação dos(as) educadores(as) da EJA, junto à Universidade? Por quê?

**APÊNDICE B. QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOEDUCACIONAL, FAMILIAR E CULTURAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.**

Nome: _____
Escola: _____
Cidade: Acaiaca ( )      Diogo de Vasconcelos ( )
Telefone pessoal: _____ E-mail: _____

**1. Sexo:** \_\_\_\_\_

**2. Estado civil:**

( ) casado(a), ( ) vive com companheiro(a); ( ) solteiro(a); ( ) separado(a),  
( ) divorciado(a); ( ) viúvo(a).

**3. Idade:** ( ) até 35 anos ( ) 35 a 40 anos ( ) 40 a 45 anos ( ) mais de 45 anos.

**4. Escolaridade**

Educação Básica:

( ) Toda na rede pública; ( ) Toda na rede particular; ( ) Parte na rede pública e parte na rede particular.

Ensino Superior:

( ) Todo na rede pública; ( ) Todo na rede particular; ( ) Parte na rede pública e parte na rede particular. ( ) Modalidade presencial ( ) Modalidade EAD

**5- Formação e Prática Docente:**

**5.1-** Há quantos anos trabalha com a Educação de Jovens e Adultos? \_\_\_\_\_

**5.2-** Já trabalhou em outras atividades na área de Educação, além da docência? ( ) sim ( ) não.

Se positivo, em quais? ( ) supervisão escolar ( ) direção escolar ( ) coordenação de área  
( ) outra. Especifique: \_\_\_\_\_

**5.3-** Em qual segmento/modalidade de ensino você já trabalhou?

( ) Educação Infantil ( ) Ens. Fundamental ( 1º ao 5º ano) ( ) Ens. Fundamental- 6º ao 9º ano  
( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Educação de Jovens e Adultos

**5.4-** Em quais níveis de ensino leciona atualmente? (se necessário, marque mais de uma opção)

( ) Infantil ( ) Ens. Fundamental ( ) Ens. Fund. II ( ) EJA – Fund. I ( ) EJA – Fund. II

**5.5-** Das séries/ segmentos em que você trabalhou, de qual mais gostou? \_\_\_\_\_

**5.6-** Das séries/ segmentos em que você trabalhou, de qual menos gostou? \_\_\_\_\_

5.7- Qual(is) disciplina(s) você leciona na EJA? \_\_\_\_\_

5.8- Você participa de cursos de formação continuada na EJA? Com que frequência?

( ) Nunca participo ( ) Participo esporadicamente ( ) Participo com frequência

5.9- Se você participa de cursos de formação sobre a EJA, estes são geralmente oferecidos por:

( ) Escola na qual trabalho ( ) Secretaria Municipal de Educação ( ) Secretaria Estadual de Educação/ Superintendência Regional de Ensino ( ) Universidades ( ) Outro. Qual?

\_\_\_\_\_

5.10- Quando você participa de momentos de formação, estes acontecem:

( ) no seu horário de trabalho ( ) em horário fora do seu trabalho ( ) nos finais de semana.

## 6. Vida familiar:

### 6.1- Em relação ao seu pai:

- **Grau de instrução:** ( ) Analfabeto; ( ) Nunca foi à escola; ( ) Ensino Fundamental completo; ( ) Ensino Fundamental incompleto; ( ) Ensino Médio completo; ( ) Ensino Médio incompleto; ( ) Superior completo; ( ) Superior incompleto

( ) Pós-graduação

- Seu pai depende economicamente de você? ( ) sim ( ) não

- Ocupação profissional que exerceu durante maior tempo: \_\_\_\_\_

### 6.2- Em relação à sua mãe:

- **Grau de instrução:** ( ) Analfabeta; ( ) Nunca foi à escola; ( ) Ensino Fundamental completo; ( ) Ensino Fundamental incompleto; ( ) Ensino Médio completo; ( ) Ensino Médio incompleto; ( ) Superior completo; ( ) Superior incompleto ( ) Pós-graduação

- Sua mãe depende economicamente de você? ( ) sim ( ) não

- Ocupação profissional que exerceu durante maior tempo: \_\_\_\_\_

### 6.3- Em relação a seu companheiro/esposo:

- **Grau de instrução:** ( ) Analfabeto; ( ) Nunca foi à escola; ( ) Ensino Fundamental completo; ( ) Ensino Fundamental incompleto; ( ) Ensino Médio completo; ( ) Ensino Médio incompleto; ( ) Superior completo; ( ) Superior incompleto

( ) Pós-graduação

- Seu esposo depende economicamente de você? ( ) sim ( ) não

- Ocupação profissional que ele exerceu durante maior tempo: \_\_\_\_\_

### 6.4- Em relação aos filhos:

Você tem filho(s)? ( ) sim ( ) não Se positivo, quantos? \_\_\_\_\_

Qual a idade dele(a)(s)? \_\_\_\_\_

Depende(m) economicamente de você? ( ) sim ( ) não

Qual o grau de escolaridade dos(as) filhos(as)? \_\_\_\_\_

## 7)- Aspectos socioculturais:

7.1- Você tem o costume de ler livros? ( ) Sim ( ) Não

Quais foram os dois últimos livros que você leu?

---

**7.2- Você tem o costume de ler jornais?** ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, com que periodicidade?

( ) esporadicamente ( ) diariamente ( ) semanalmente

Qual jornal você tem o costume de ler? \_\_\_\_\_

**7.3- Você tem o costume de ler revistas?** ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, com que periodicidade?

( ) esporadicamente ( ) diariamente ( ) semanalmente

Qual revista você tem o costume de ler? \_\_\_\_\_

**7.4- Você tem o costume de assistir televisão?** ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, com que periodicidade?

( ) esporadicamente ( ) diariamente

Cite dois programas a que você assiste com mais frequência:

---

**7.5- Você tem o costume de assistir filme?** ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, com que periodicidade?

1-Diariamente 2- Semanalmente 3- Quinzenalmente 4- Mensalmente 5- Raramente

Na TV( ) Em vídeo ( ) No cinema ( )

**7.6- Você tem o costume acessar a internet?** ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, com que periodicidade?

( ) esporadicamente ( ) diariamente

**7.7- Com quais grupos você se relaciona?**

*Codificação de frequência:*

1- Nunca

4- Quinzenalmente

7- Diariamente

2- Raramente

5- Semanalmente

3- Mensalmente

6- Algumas vezes na semana

<b>Grupo</b>	<b>Frequência</b>
Família / Parentes	
Vizinhos	
Grupos religiosos	
Grupos culturais e artísticos	
Grupos esportivos (times de futebol, vôlei, ...)	
Grupos de lazer (jogos, dança, ...)	
Grupos de Jovens	
Partidos políticos	
Sindicatos	
Cooperativas	
Grupos de promoção de eventos festivos e celebrativos	
Grupos de defesa dos direitos civis/sociais (associação de bairros, defesa do meio ambiente, ...)	
Grupos de atividades de comércio de bens e serviços (Avon, Natura, ...)	
Grupos assistenciais (voluntários de hospitais, creches, etc.)	
Outros. Especificar	


\*Baseado em BROOKEN.;CUNHA,M.A.de A. Educadores dos anos iniciais: perfis em mudança.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.



## APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos da pesquisa

 <p><b>UFMG</b> UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO -</p>
---	---

Eu, Maria de Fátima Joaquin professor(a) da rede Municipal, do município de Diogo de Vasconcelos, pertencente à 25ª Superintendência Regional de Ensino, atuo como professora da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Fui convidado(a) pelos pesquisadores Angelita Aparecida Azevedo Freitas (Doutoranda em Educação - UFMG), Leôncio Gomes Soares Nunes (Orientador e Professor da UFMG) e Fernanda Oliveira Rodrigues Silva (Co-orientadora, Professora da UFOP) a participar da pesquisa que vêm realizando sobre a construção de saberes docentes em ambiente colaborativo. Concordo em participar da pesquisa fornecendo informações por meio de questionário e sessões reflexivas.

Por decisão própria, entendendo a minha importância enquanto sujeito desta pesquisa, o meu nome e as informações por mim apresentadas, poderão ser divulgados na referida pesquisa.

Fui informada de que posso em qualquer momento desistir de participar da pesquisa, se julgar necessário.

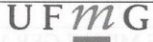
Sinto que fui esclarecido(a) em relação à proposta de participar da pesquisa e concordo em participar voluntariamente, uma vez que reconheço a importância e as possíveis contribuições que poderá trazer à formação e profissão dos Professores na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Maria de Fátima Joaquin  
Professor(a)

Diogo de Vasconcelos, junho de 2018.

Atenciosamente,  
Angelita Aparecida Azevedo Freitas  
Pesquisadora responsável- [posmra@yahoo.com.br](mailto:posmra@yahoo.com.br)

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos da pesquisa

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO -
--	--

Eu, Juscilina de Fatima da Cruz Gomes professor(a) da rede Estadual, do município Acima, pertencente à 25ª Superintendência Regional de Ensino, atuo como professora da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Fui convidado(a) pelos pesquisadores Angelita Aparecida Azevedo Freitas (Doutoranda em Educação - UFMG), Leôncio Gomes Soares Nunes (Orientador e Professor da UFMG) e Fernanda Oliveira Rodrigues Silva (Co-orientadora, Professora da UFOP) a participar da pesquisa que vêm realizando sobre a construção de saberes docentes em ambiente colaborativo. Concordo em participar da pesquisa fornecendo informações por meio de questionário e sessões reflexivas.

Por decisão própria, entendendo a minha importância enquanto sujeito desta pesquisa, o meu nome e as informações por mim apresentadas, poderão ser divulgados na referida pesquisa.

Fui informada de que posso em qualquer momento desistir de participar da pesquisa, se julgar necessário.

Sinto que fui esclarecido(a) em relação à proposta de participar da pesquisa e concordo em participar voluntariamente, uma vez que reconheço a importância e as possíveis contribuições que poderá trazer à formação e profissão dos Professores na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

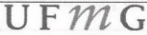
Juscilina de Fatima da Cruz Gomes

Professor(a)

Diogo de Vasconcelos, junho de 2018.

Atenciosamente,  
 Angelita Aparecida Azevedo Freitas  
 Pesquisadora responsável- [posmra@yahoo.com.br](mailto:posmra@yahoo.com.br)

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos da pesquisa

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO -
--	--

Eu, Mauriliane professor(a) da rede Municipal, do município Diogo de Vasconcelos, pertencente à 25ª Superintendência Regional de Ensino, atuo como professora da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Fui convidado(a) pelos pesquisadores Angelita Aparecida Azevedo Freitas (Doutoranda em Educação - UFMG), Leôncio Gomes Soares Nunes (Orientador e Professor da UFMG) e Fernanda Oliveira Rodrigues Silva (Co-orientadora, Professora da UFOP) a participar da pesquisa que vêm realizando sobre a construção de saberes docentes em ambiente colaborativo. Concordo em participar da pesquisa fornecendo informações por meio de questionário e sessões reflexivas.

Por decisão própria, entendendo a minha importância enquanto sujeito desta pesquisa, o meu nome e as informações por mim apresentadas, poderão ser divulgados na referida pesquisa.

Fui informada de que posso em qualquer momento desistir de participar da pesquisa, se julgar necessário.


Sinto que fui esclarecido(a) em relação à proposta de participar da pesquisa e concordo em participar voluntariamente, uma vez que reconheço a importância e as possíveis contribuições que poderá trazer à formação e profissão dos Professores na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Mauriliane Aparecida dos Reis Santos  
 Professor(a)

Diogo de Vasconcelos, junho de 2018.

Atenciosamente,  
 Angelita Aparecida Azevedo Freitas  
 Pesquisadora responsável- [posmra@yahoo.com.br](mailto:posmra@yahoo.com.br)

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos da pesquisa

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO -
--	--

Eu, Patrícia Paula Coelho professor(a) da rede Municipal, do município de Diogo de Vasconcelos, pertencente à 25ª Superintendência Regional de Ensino, atuo como professora da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Fui convidado(a) pelos pesquisadores Angelita Aparecida Azevedo Freitas (Doutoranda em Educação - UFMG), Leôncio Gomes Soares Nunes (Orientador e Professor da UFMG) e Fernanda Oliveira Rodrigues Silva (Co-orientadora, Professora da UFOP) a participar da pesquisa que vêm realizando sobre a construção de saberes docentes em ambiente colaborativo. Concordo em participar da pesquisa fornecendo informações por meio de questionário e sessões reflexivas.

Por decisão própria, entendendo a minha importância enquanto sujeito desta pesquisa, o meu nome e as informações por mim apresentadas, poderão ser divulgados na referida pesquisa.

Fui informada de que posso em qualquer momento desistir de participar da pesquisa, se julgar necessário.

Sinto que fui esclarecido(a) em relação à proposta de participar da pesquisa e concordo em participar voluntariamente, uma vez que reconheço a importância e as possíveis contribuições que poderá trazer à formação e profissão dos Professores na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Patrícia Paula Coelho

Professor(a)


Diogo de Vasconcelos, junho de 2018.

Atenciosamente,

Angelita Aparecida Azevedo Freitas

Pesquisadora responsável- [posmra@yahoo.com.br](mailto:posmra@yahoo.com.br)

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos da pesquisa

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO -
--	--

Eu, Paula Costa nascimento professor(a) da rede municipal, do município Diogo de Vasconcelos, pertencente à 25ª Superintendência Regional de Ensino, atuo como professora da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Fui convidado(a) pelos pesquisadores Angelita Aparecida Azevedo Freitas (Doutoranda em Educação - UFMG), Leôncio Gomes Soares Nunes (Orientador e Professor da UFMG) e Fernanda Oliveira Rodrigues Silva (Co-orientadora, Professora da UFOP) a participar da pesquisa que vêm realizando sobre a construção de saberes docentes em ambiente colaborativo. Concordo em participar da pesquisa fornecendo informações por meio de questionário e sessões reflexivas.

Por decisão própria, entendendo a minha importância enquanto sujeito desta pesquisa, o meu nome e as informações por mim apresentadas, poderão ser divulgados na referida pesquisa.

Fui informada de que posso em qualquer momento desistir de participar da pesquisa, se julgar necessário.

Sinto que fui esclarecido(a) em relação à proposta de participar da pesquisa e concordo em participar voluntariamente, uma vez que reconheço a importância e as possíveis contribuições que poderá trazer à formação e profissão dos Professores na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Paula Costa nascimento

Professor(a)


Diogo de Vasconcelos, junho de 2018.

Atenciosamente,

Angelita Aparecida Azevedo Freitas

Pesquisadora responsável- [posmra@yahoo.com.br](mailto:posmra@yahoo.com.br)

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos da pesquisa


 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO -</p>
---	---

Eu, Luci Oliveira, professora da rede municipal do município de Diogo de Vasconcelos, pertencente à 25ª Superintendência Regional de Ensino, atuo como professora da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Fui convidado(a) pelos pesquisadores Angelita Aparecida Azevedo Freitas (Doutoranda em Educação - UFMG), Leôncio Gomes Soares Nunes (Orientador e Professor da UFMG) e Fernanda Oliveira Rodrigues Silva (Co-orientadora, Professora da UFOP) a participar da pesquisa que vêm realizando sobre a construção de saberes docentes em ambiente colaborativo. Concordo em participar da pesquisa fornecendo informações por meio de questionário e sessões reflexivas.

Por decisão própria, entendendo a minha importância enquanto sujeito desta pesquisa, o meu nome e as informações por mim apresentadas, poderão ser divulgados na referida pesquisa.

Fui informada de que posso em qualquer momento desistir de participar da pesquisa, se julgar necessário.

Sinto que fui esclarecido(a) em relação à proposta de participar da pesquisa e concordo em participar voluntariamente, uma vez que reconheço a importância e as possíveis contribuições que poderá trazer à formação e profissão dos Professores na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

  
\_\_\_\_\_  
Professor(a)

Diogo de Vasconcelos, junho de 2018.

Atenciosamente,  
Angelita Aparecida Azevedo Freitas  
Pesquisadora responsável- [posmra@yahoo.com.br](mailto:posmra@yahoo.com.br)