

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

TRINIDAD VACCAREZZA

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: sentidos,
experiências e possibilidades**

BELO HORIZONTE
2020

TRINIDAD VACCAREZZA

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: experiências,
sentidos e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares.

BELO HORIZONTE
2020

V114d Vaccarezza, Trinidad, 1991-
T A docência na educação de pessoas jovens e adultas [manuscrito]
: experiências, sentidos e possibilidades / Trinidad Vaccarezza. - Belo
Horizonte, 2020.
210 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientador: Leôncio José Gomes Soares.
Bibliografia: f. 198-207.
Anexos: f. 208-210.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses.
3. Educadores de adultos -- Formação -- Teses. 4. Educação de adultos -
Belo Horizonte (MG) -- Teses. 5. Belo Horizonte (MG) -- Educação --
Teses. 6. Belo Horizonte (MG) -- Educação de adultos -- Teses.

I. Título. II. Soares, Leôncio José Gomes. III. 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

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: sentidos, experiências e possibilidades.

TRINIDAD VACCAREZZA

Dissertação 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 Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 18 de dezembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

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

Prof(a). Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
UFOP

Prof(a). Ines Assunção de Castro Teixeira
UFMG

Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Belo Horizonte, 18 de janeiro de 2021.

Dedico esta pesquisa a todas as professoras e a todos os professores da EJA que trabalham nas escolas e que não desistem de inventar, junto com os educandos e as educandas, (belos) horizontes de possibilidade para a vida e para a educação. Em especial, às professoras que participaram desta pesquisa. Esta dedicatória se estende a todos/as os/as profissionais da educação que são, sem dúvidas, trabalhadores e trabalhadoras essenciais para garantir o direito de uma sociedade de sonhar.

También dedico este trabajo a la abuela Negra y la abuela Virtudes. Ustedes fueron, son y serán los más importantes apoyos en mi camino.

AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo, muito profundamente, a toda a comunidade da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ao Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social por ter me recebido e acolhido como mestranda ao longo destes anos (2018 a 2020). A convivência nessa comunidade tem proporcionado contribuições incomparáveis para a minha formação acadêmica e humana. A cada uma das pessoas com as quais tive a oportunidade de compartilhar dos mais variados momentos, desde a resolução de questões burocráticas à preparação de aulas e seminários, muito obrigada! Meu sentimento de admiração e apreço por vocês, da FaE, é imenso.

Não tenho como continuar este agradecimento sem antes me referir à possibilidade de ter sido, por dois anos, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Sem isso, não teria sido viável a minha permanência no Brasil. Assim, este agradecimento se estende à população brasileira que lutou e conquistou importantes condições para o desenvolvimento da ciência e a pesquisa no País. Vocês possuem patrimônios excepcionais que devem ser custodiados e defendidos. Estou junto para continuarmos essa luta!

Ao meu orientador e professor Leôncio José Gomes Soares, Léo, junto a quem tive a honra de construir muitos aprendizados, ouvindo-o, observando-o e, principalmente, dialogando. Léo, um orientador para a vida, um amigo. Desejo que continuemos nos encontrando para seguirmos as conversas e as utopias. Meu agradecimento eterno por ter me recebido, acompanhado e guiado ao longo deste processo.

Ao Grupo de Pesquisa em EJA, o GRUPEJA. A cada uma das pessoas que conforma essa rede de afetos, cuidados e conhecimentos. A melhor mistura que eu já vi em um grupo: Adenilson, Ana Paula, Ana Rosa, Angelita, Carol, Clarice, Evely, Fernanda, Geovânia, Isamara, Jerry, Júlio, Léo, Luciana, Meiriele, Rafaela, Thays e Victoria. Vocês permitem vislumbrar como seria um mundo menos injusto e mais amoroso, um mundo *mais EJA*. Gracias por tanto.

Aos colegas do programa com os quais tive a oportunidade de aprender sobre educação, sobre o Brasil, sobre Belo Horizonte, e sobre tantas discussões e debates que foram extremamente formativos. Pelos encontros nas aulas, nos corredores, no Território Freiriano, na cantina e pela UFMG afora. Em especial, quero agradecer à Fernanda pelo carinho e amizade, pela sua ajuda fundamental para a finalização deste trabalho; à Natália, pela atenção brindada à leitura de parte do texto, e, mais uma vez, à Clarice e Meiriele. Vocês duas foram essenciais nesse processo, minha gratidão por vocês é infinita.

À minha mãe Eva e ao meu pai Juan por me mostrarem que o mundo é grande e precisa ser percorrido. Por despertarem curiosidades e apoiarem meus interesses e decisões, e me esperarem, sempre, com os braços abertos. Gracias ma, gracias pa, ¡les amo!

Ao Gabriel, companheiro do amor, por me acompanhar em cada passo dado e me apresentar o universo da música brasileira e suas diferentes manifestações. Por me mostrar, com o seu trabalho diário, a importância dos músicos e das musicistas independentes que fazem a música e a cultura mineira serem tão ricas e diversas.

A todos os artistas e as artistas da cidade de Belo Horizonte que conheci ao longo desses anos, hoje, amigos e amigas, que criam, resistem e nos brindam generosamente as suas artes. Não desistam!

Às minhas amigas da Argentina que vieram me visitar e conhecer o belo horizonte que me rodeia: Agustina e Emilia. Também, à Florencia e Ailín. Cada uma, na sua área, é docente e militante da justiça e do amor. Nossa amizade transforma.

Às minhas professoras e aos meus professores da Argentina do curso de Ciencias de la Educación da Universidad de Buenos Aires. Obrigada por terem compartilhado a sua convicção, intelecto e dedicação. Por serem pilares da minha formação. Aos funcionários e funcionárias que viabilizaram todas as questões burocráticas para a minha chegada na UFMG tanto em 2016 como em 2018. Em especial, ao Rodrigo.

Por fim, meu maior GRACIAS para as professoras que participaram desta pesquisa. Obrigada pelas suas palavras, reflexões e gestos. Minha admiração por vocês e seus trabalhos é profunda e marcou para sempre a minha passagem pelo Brasil.

A todos y a todas, ¡GRACIAS!

RESUMO

A implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade educativa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), Minas Gerais, caracteriza-se por um histórico de lutas de diversos setores da sociedade, dentre eles os próprios movimentos docentes, em busca da consolidação de uma política educativa para a EJA que considere e se organize em função das suas especificidades. Para a realização desta pesquisa, partimos da premissa de que a docência nesta modalidade se vê interpelada pela presença do público que a frequenta (ARROYO, 2012) e, portanto, assume características próprias que a diferenciam do trabalho com crianças. À vista disso, buscamos compreender e analisar como os (as) professores (as) da EJA têm interpretado e refletido em torno de suas experiências de docência em escolas da RME-BH. Procuramos indagar docentes que tivessem uma longa trajetória de trabalho na modalidade (dez anos como mínimo) e realizamos entrevistas narrativas com nove professoras que trabalham em escolas que possuem uma tradição na oferta da EJA, sendo uma de cada regional administrativa do município de BH. O material empírico produzido foi estudado a partir de um processo hermenêutico escalonado, que consistiu em atribuir novos sentidos àqueles já atribuídos pelos próprios sujeitos investigados (as) às suas experiências (GIDDENS, 1987). A partir disso, abordamos três dimensões da docência na EJA que foram elaboradas e analisadas com base nas entrevistas das professoras e que dizem respeito de modos próprios de ser docente nesta modalidade. Estas são: 1) a dimensão relacional da docência com pessoas jovens, adultas e idosas; 2) a dimensão da organização da docência diante da diversidade de tempos que conforma a EJA; 3) a dimensão das condições objetivas da docência na EJA nas escolas da RME-BH. As reflexões desenvolvidas apontam que as professoras de longa trajetória na EJA da RME-BH não só reconhecem como também se organizam e mobilizam a partir das especificidades do público da EJA, criando sentidos, posições, práticas e possibilidades para a docência nesta modalidade com o objetivo de garantir o direito à educação das pessoas que a frequentam.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Docência na EJA; Sentidos da docência na EJA; Professores de longa trajetória na EJA; Entrevistas narrativas.

RESUMEN

La implementación de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) como modalidad educativa en la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte (RME-BH), Minas Gerais, se caracteriza por una historia de luchas de diversos sectores de la sociedad, entre ellos los propios movimientos docentes, en búsqueda de la consolidación de una política educativa para la EJA que considere y se organice de acuerdo con sus especificidades. Para realizar esta investigación partimos de la premisa de que la docencia en esta modalidad se ve interpelada por la presencia del público que a ella asiste (ARROYO, 2012) y, por lo tanto, asume características propias que la diferencian del trabajo con niños/as. En este sentido, buscamos comprender y analizar cómo los/as docentes de la EJA han interpretado y reflexionado en torno a sus experiencias de enseñanza en las escuelas de la RME-BH. Identificamos docentes con una extensa trayectoria de trabajo en esta modalidad (diez años como mínimo) y realizamos entrevistas narrativas con nueve educadoras que actúan en escuelas que poseen una tradición en la oferta de la EJA, siendo una de cada región administrativa del municipio de Belo Horizonte. El material empírico producido se estudió sobre la base de un proceso hermenéutico escalonado, que consistió en atribuir nuevos sentidos y significados a los ya atribuidos por los propios sujetos a sus experiencias (GIDDENS, 1987). A partir de esto, abordamos tres dimensiones de la docencia en la EJA que fueron elaboradas y analizadas en base a las entrevistas de las educadoras y que se refieren a las formas particulares de ser docente en esta modalidad. Se trata de: 1) la dimensión relacional de la docencia con personas jóvenes, adultas y mayores; 2) la dimensión de la organización de la docencia frente a la diversidad de tiempos que son parte de la EJA; 3) la dimensión de las condiciones objetivas de la docencia en la EJA en las escuelas de la RME-BH. Las reflexiones desarrolladas señalan que las docentes de la EJA con larga trayectoria en la RME-BH no sólo reconocen sino que se organizan y movilizan en función de las especificidades del público de la EJA, creando sentidos, posiciones, prácticas y posibilidades en torno al trabajo de enseñar y educar en esta modalidad con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de las personas que a ella asisten.

Palabras clave: Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Docencia en la EPJA; Sentidos de la docencia en la EPJA; Maestros de larga trayectoria en la EPJA; Entrevistas narrativas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da Distribuição de Escolas Municipais e de Escolas Municipais com EJA por regional administrativa de Belo Horizonte/MG	86
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre as escolas visitadas	90
Quadro 2 – Docentes participantes da pesquisa	94
Quadro 3 – Trajetórias profissionais das docentes participantes da pesquisa	96

LISTA DE SIGLAS

- BH** – Belo Horizonte
- CABA** - Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- CAPE** - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
- CME/BH** - Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
- CNE/CEB** - Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica
- CONFINTEA** - Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CPP** - Coordenadoria de Política Pedagógica Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte
- CREFAL** - Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
- CTERA** - Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
- EMRB** - Escola Municipal da Regional Barreiro
- EMRCS** - Escola Municipal da Regional Centro-Sul
- EMRL** - Escola Municipal da Regional Leste
- EMRN** - Escola Municipal da Regional Norte
- EMRNE** - Escola Municipal da Regional Nordeste
- EMRNO** - Escola Municipal da Regional Noroeste
- EMRO** - Escola Municipal da Regional Oeste
- EMRP** - Escola Municipal da Regional Pampulha
- EMRVN** - Escola Municipal da Regional Venda Nova
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENEJAs** - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
- EPJA** - Educación de Personas Jóvenes y Adultas
- FAE** - Faculdade de Educação - UFMG
- LDBN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- MG** - Minas Gerais
- MGS** - Minas Gerais Administração e Serviços
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PET** - Projeto de Educação de Trabalhadores
- PROEF-1** - Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 1º Segmento
- RME-BH** - Rede Municipal de Belo Horizonte
- UBA** - Universidad de Buenos Aires
- UEMG** - Universidade do Estado de Minas Gerais
- UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais
- Sind-UTE** - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
- SGE** - Sistema de Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
- SMED** - Secretaria Municipal de Educação
- UNESCO/ OREALC** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/
Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: ¿quién escribe este texto?	15
<i>Pilares em movimento: sobre as minhas trajetórias de formação</i>	16
O direito e o dever de <i>ser mais</i>	22
INTRODUÇÃO	26
Especificidades reconhecidas, quais são as implicações para a docência?	30
Então, o que já sabemos sobre os docentes da EJA?	33
Delineando o problema de pesquisa	36
1. PERCURSOS METODOLÓGICOS: o início de uma expedição pedagógica	42
1.1. Primeiro momento: sujeitos, experiência, narrativas e memória	43
1.2. Segundo momento: devir pesquisadora	56
1.2.1. <i>Uma viagem: traçando um rumo</i>	59
1.2.2. <i>As saídas: para além do conhecido e habitado</i>	62
1.2.3. <i>Abrir caminhos: um modo de ser e estar no mundo</i>	63
2. UM OLHAR SOBRE A EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: tempos e espaços de luta e possibilidades para a docência	69
2. 1. Construção de uma política educativa para a EJA na RME-BH	73
2.2. Os/as docentes da RME-BH no centro: identidades possíveis	78
3. A EJA NA VIDA: sobre chegar na EJA e outras coordenadas	84
3.1. A oferta de EJA na RME-BH	87
3.2 A EJA nas escolas visitadas	90
3.3. Os encontros da expedição: primeiras descobertas	102
3.3.1. <i>Cindy, abrindo caminhos</i>	103
3.3.2. <i>Conceição, sobre o cair e (se) virar</i>	108
3.3.3. <i>Patrícia, a EJA e a cachaça</i>	111
3.3.4. <i>Lia, uma ponte</i>	114
3.3.5. <i>Antônia, uma palavra geradora</i>	117
3.3.6. <i>Sofia, adulta</i>	121
3.3.7. <i>Fernanda, entre desejos</i>	124
3.3.8. <i>Verônica, uma história e um olhar</i>	127

3.3.9. Mercedes, em transformação	130
4. SER DOCENTE NA EJA: entre relações, tempos e condições possíveis	134
4.1. Os espelhos da docência: algumas considerações.....	137
4.2. A dimensão relacional da docência na EJA.....	139
4.2.1. Como nomear essa relação? Algumas aproximações.....	144
4.2.2. Práticas que acolhem e circulam	146
4.2.3. As relações e seus contextos.....	151
4.2.4. As pessoas no centro, a vida no centro	157
4.3. A dimensão da organização da docência diante da diversidade de tempos da EJA.....	161
4.3.1. As docentes e os tempos e sujeitos da EJA: entre o desafio e a criação de outras temporalidades.....	162
4.3.2. A organização do trabalho didático-pedagógico na EJA: saberes e supostos em tensão	170
4.4. A dimensão das condições objetivas da docência na EJA.....	178
4.4.1. As marchas e contramarchas da EJA: um contexto em comum.....	180
4.4.2. Os efeitos das marchas e contramarchas da EJA na docência na RME-BH	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS: observações, pausas e poesia	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
ANEXOS	208

APRESENTAÇÃO: ¿quién escribe este texto?

Amar es verse como otro ser nos ve.

María Zambrano

Quem sou eu? Ou, melhor, ¿quién escribe este texto? Tentei diversas vezes começar a escrita deste trabalho por outras partes que o compõem, mas não foi possível iniciar esse processo sem antes me apresentar. Talvez seja essa a forma de *estar* no mundo que aprendi nos últimos três anos de minha vida. Como estrangeira, em quase todas as conversas iniciadas nesse tempo, surgia a necessidade de explicitar quem sou, de onde eu venho, porque estou aqui, antes de passar para outros assuntos. Às vezes aparecia como um pedido do/a outro/a para explicar o meu sotaque. Outras vezes como uma necessidade minha, já que não era possível continuar conversando sem situar a minha fala desde essa experiência singular que é ser de *outro* país. Como disse Miguel Arroyo (2000, p. 14)¹, “somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos”.

Porém, mesmo sendo isso tudo, esta *viagem* como pesquisadora no Brasil, me proporcionou tempos e espaços nos quais muitas das minhas certezas e das minhas histórias ficaram em suspenso. Me apresentar era o primeiro passo para iniciar as conversas, mas em geral, após esse momento, vinha a escuta, o lugar de escuta. Uma vontade de que o mundo e os/as outros/as se apresentassem, me contassem sobre si. Nesses momentos, a curiosidade e o mistério se faziam presentes. A sensação, muitas vezes, era a da irrupção de um “não-saber”, de perda do conhecimento até então construído, pois esses meus óculos com os quais eu costumava mirar, os ouvidos com que costumava escutar, precisavam ser suspensos para dar espaço a algo novo, diferente.

Carlos Skliar, diz no seu livro “¿Y si el otro no estuviera ahí?”

volver a mirar bien, es decir, volver la mirada más hacia la literatura que hacia los diccionarios, más hacia los rostros que hacia las pronunciaciones, más hacia lo innombrable que hacia lo nominado. Y seguir desalineados, desencajados, sorprendidos, para no seguir creyendo que “nuestro tiempo”, “nuestro espacio”, “nuestra cultura”, “nuestra lengua”, “nuestra mismidad” quiere decir “todo el espacio”, “toda la cultura”, “toda la lengua”, “toda la humanidad”. (SKLIAR, 2011, p.17).

¹ Para a escrita da dissertação, optei por usar o nome e sobrenome do/a autor/a quando é citado/a pela primeira vez. Nas citações seguintes, serão mantidas as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Tal postura tem como objetivo visibilizar a produção científica escrita por mulheres, a qual, em ocasiões, tende a ser prejudgada como masculina. Além disso, como uma opção política, optei pelo uso de uma linguagem não sexista, utilizando a grafia “o/a”.

A minha estadia no Brasil se tratou, em grande medida, sobre “*volver a mirar bien*”, como um modo de me desfazer daquilo que carrego, pelo menos por um instante, para poder estar com outros/as “*desarmada*”, como diria uma das professoras participantes desta pesquisa na sua narrativa. Olhar de novo, ou *volver a mirar*, significa ter uma segunda oportunidade de olhar para o mundo e as pessoas colocando em suspenso aquilo que somos e acreditamos ser por algum tempo (o necessário), e se abrir à experiência de navegar incertezas, deixando se surpreender pelo desconhecido. Talvez por isso estes últimos três anos têm sido, sem dúvida, tempos e espaços que geraram perguntas, mais do que respostas. É a partir desta experiência de estar no mundo que esta pesquisa foi criada e transitada.

Conhecer e aprender com *A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: experiências, sentidos e possibilidades* foi um desafio que agora toma forma de escrita, de *escritura*. Sobre o ato de escrever Jorge Larrosa (2009, p. 202) disse: “*escribimos, en primer lugar, para nosotros, para aclararnos, para tratar de elaborar el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa. Pero hay que escribir, también, para compartir, para decirle algo a alguien, aunque no lo conozcamos, aunque quizá nunca nos lea*”.

Após ter olhado, escutado e sentido, chegou a hora de compartilhar aquilo que foi tecido como reflexão em torno deste estudo. Agradeço a leitura e a oportunidade de, mais uma vez, me apresentar para abertos/as, iniciarmos este diálogo.

Pilares em movimento: sobre as minhas trajetórias de formação

El maestro debería viajar. E invitar a viajar. Dejar pasar lo que ya sabe. Atravesar lo que no sabe. Pasar un signo, una palabra, que pueda atravesar a quien lo reciba. Salirse de sí. Irse de excursión al mundo. Dar un signo de ese mundo. Pasarlo. Pasearlo. Construir la travesía del educar. Que el tiempo no pase como pasa el tiempo. Educar es el tiempo de la detención, de lo que se detiene para escuchar, para mirar, para escribir, para leer, para pensar. Donde unos y otros salen a conocer y desconocer qué es lo que les pasa. Más allá de desde dónde venimos. Más allá de hacia dónde vamos.

Carlos Skliar (2012, p. 77).

Então, para começar, ¿quién soy yo? Meu nome é Trinidad, sou argentina. Nasci em *Pilar*, um município da província de Buenos Aires que fica a 54 quilômetros da Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), capital federal do país, destino amplamente visitado por turistas brasileiros/as. Em *Pilar* completei minha trajetória como estudante da educação

básica; frequentei uma escola pública de educação infantil durante dois anos e fiz o equivalente ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio em uma escola privada. Lembro-me que, já com seis anos de idade, eu dizia “*cuando sea grande, quiero ser maestra*”. Algo que meu pai, comerciante de longa data da minha cidade, não gostava muito de ouvir. Recordo ele falando, algumas vezes, “*falta un médico y un abogado en esta familia*”. Eu entendia o recado, mas em nenhum momento chegou a passar pela minha mente a possibilidade de ser advogada ou médica. Por vários anos de minha infância, para mim, não havia brincadeira melhor do que recriar, no meu quarto, a típica cena escolar. Tinha um pequeno quadro verde, giz, caderno, lápis e, claro, uma caneta de cor para corrigir as atividades dos meus alunos imaginários. Eu escrevia no quadro, falava sozinha para a turma e já com a influência das vivências na escola privada, me fazia chamar de “Miss Trini”.

Quando eu fiz 16 anos tive meu primeiro aluno particular, um colega de sala do meu irmão, de 12, que estudava na mesma escola que eu. Acompanhava ele nos períodos de prova da disciplina “History”, uma matéria em inglês que fazia parte da grade curricular de nossa escola. Como ele começou a ter bons resultados, se espalhou a palavra entre os pais da sala e em seguida passei a ter mais alunos. De repente, aquela menina de seis anos que brincava de ensinar no seu quarto, estava com seus alunos, de verdade, explicando, corrigindo atividades e recebendo por isso.

Anos depois, já no meu curso de Ciencias de la Educación na Universidad de Buenos Aires (UBA), compreendi que o meu trabalho nessa época consistia em transmitir para esses garotos o que era necessário saber-fazer para ter boas notas nas disciplinas. Não trabalhava só com conteúdos curriculares, mas principalmente com a transmissão de modelos “exitosos” de ser aluno dessa instituição. Philippe Perrenoud (2006) entende o fazer do aluno como um ofício que é aprendido e construído por meio de diversos processos de socialização ao longo da trajetória escolar. Segundo ele, “o exercício do ofício do aluno é o resultado de uma socialização implícita, inclusive invisível, já que procede do currículo oculto, que censura pouco a pouco os modos de reação ineficazes e inoportunos” (PERRENOUD, 2006 p. 223, tradução nossa). Para este autor, no desafio de desenvolver este ofício, o aluno “pode trabalhar para salvar as aparências”, ou seja, “não trabalhar mais do que pela nota, para construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho e com o outro” (PERRENOUD, 2006, p. 15, tradução nossa).

O ofício de aluno que de alguma maneira transmitia para esses garotos respondia a uma aprendizagem feita ao longo de muitos anos de trajetória em uma instituição que promovia uma relação mercantil com o conhecimento escolar e com o sentido da educação.

Competitividade, exigência de alto rendimento, culto ao mérito individual, mecanização do aprender, memorização de conteúdos, entre outros aspectos, marcaram minhas vivências como estudante da educação básica e influenciaram meu acionar como professora particular. Só a partir do meu ingresso em uma universidade pública, a UBA, eu consegui reconstruir esse singular ofício de aluna. Como diz o autor, “o ofício do aluno não é sempre o mesmo” (PERRENOUD, 2006, p. 219). Se na escola aprendi como ser uma aluna com notas boas, na universidade descobri que estudar e aprender são meus direitos. Passei de ser uma aluna “exitosa” a compreender que como cidadã tinha direito de me apropriar dos bens simbólicos da sociedade da qual sou parte, não só para poder me adaptar a ela, mas também para poder incidir nela. Foi nessa instituição que me entendi, pela primeira vez, sujeito ativo da educação e, portanto, da transformação. Como disse Freire (2015, p. 53)

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se *adapta*, mas a de quem nele se *insere*. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

De todas formas, antes de chegar na universidade, tive algumas vivências que marcaram a minha trajetória escolar. Em 2005, a minha escola passou a oferecer aulas de português e uma professora oriunda de Porto Alegre começou a ensinar a uma turma de adolescentes os encantos dessa língua. A paixão foi imediata, uma reação quase unânime do grupo, ansiosos/as, talvez, por aprender algo que de alguma forma fugia dos padrões de ensino aos quais estávamos acostumados. Como consequência desse entusiasmo, a professora decidiu organizar um intercâmbio com uma escola de sua cidade natal e assim foi que, em 2006, viajei pela primeira vez ao Brasil. Fomos recebidos por diferentes famílias e frequentamos por vinte dias uma escola privada de Porto Alegre. Também foi a primeira viagem para um país que não era hispanofalante. Lembro da sensação que se fazia presente em cada ato comunicativo: *arrisca!* Para me comunicar, tinha que arriscar: tentar, experimentar, errar, tentar de novo. Assim foram os meus primeiros encontros com a língua portuguesa, um pouco *desencajados*, mas cheios de sentido.

Essa experiência despertou, inevitavelmente, outras curiosidades. Por um lado, uma vontade de gerar mais encontros significativos com outras formas de habitar o mundo e produzir cultura. Por outro, a necessidade de descobrir algumas respostas a perguntas que ficaram abertas após essa primeira viagem para o Brasil. Assim foi que depois dessa viagem, vieram outras, já como jovem universitária e trabalhadora da educação. O meu primeiro emprego em uma escola em CABA me possibilitou, entre muitas outras experiências, iniciar

uma série de viagens por países sul-americanos no período das férias de verão. Com amigas do lado e mochila nas costas, visitei Chile, Bolívia, Peru, Equador, Uruguai, a própria Argentina e, novamente, o Brasil. Essas viagens deixaram marcas que dizem muito sobre a minha construção como pessoa e como cidadã latinoamericana². David Roas (2012) escreveu no prefácio do livro de Carlos Skliar, *“No tienen prisa las palabras”*:

Pero su mirar no es simple mirar: es pensar(se), descubrir(se), comprender(se), rebelar(se)... De este modo, viajar (sinónimo de vivir, de escribir) no es solo moverse, sino, sobre todo, explorar, “mirar por detrás de cada estatua”. Porque la realidad se sabe múltiple e inabarcable. “El mundo es casi todo lo que no ves y donde no estás”. Y eso obliga a seguir mirando, a seguir buscando. A que el viaje nunca termine. Como esa niña que lo observa todo con ojos muy abiertos: “Sabe que el mundo no le cabe en la mirada, pero lo intenta una y otra vez”.

Como mencionei, em 2012, consegui o meu primeiro trabalho como professora do Ensino Fundamental em uma escola construtivista em CABA. Nessa época, estava cursando o meu segundo ano de Ciências da Educação na Facultad de Filosofía y Letras da UBA e tinha acabado de sair do meu trabalho como alfabetizadora voluntária em uma ONG que atuava no interior da província de Buenos Aires. O ingresso nessa escola significou um momento intenso de formação. Nós, professoras da instituição, tínhamos encontros quinzenais com especialistas em Didática das três áreas de conhecimento propostas pelo desenho curricular: Práticas da Linguagem, Matemática e Conhecimento do Mundo. Junto com elas, planejávamos projetos e refletíamos sobre a construção de processos de ensino e de aprendizagem. O apoio ao trabalho docente e o incentivo à criatividade pedagógica eram constantes. A construção de cenários educativos significativos invocava, mais uma vez, aquela vontade de experimentação, aquele convite a se arriscar para poder criar, a tentar uma e outra vez para seguir buscando. Ao mesmo tempo, na época, crescia dentro de mim uma certeza, uma convicção.

Até a minha vinda para Belo Horizonte, trabalhei como professora nessa escola. Em paralelo a isso, como estudante, participei de diversos processos formativos que me foram aproximando cada vez mais das diferentes lutas pelo direito à educação. Em 2014, tive o meu primeiro contato com extensão na universidade. Participei durante dois anos do Programa de

² Nessa época de viagens, de estar sendo estrangeira e suspender as minhas certezas, uma identidade foi se formando. A música acompanhou com a sua poesia, verbal e/ou instrumental, esse tempo de formação. Mercedes Sosa cantava com muito fôlego este hino latinoamericano que ecoa forte em mim: Salgo a caminar/ Por la cintura cósmica del sur/ Piso en la región/ Más vegetal del viento y de la luz/ Siento al caminar/ Toda la piel de América en mi piel/ Y anda en mi sangre un río/ Que libera en mi voz/ Su caudal/ Sol de alto Perú/ Rostro Bolivia, estaño y soledad/ Un verde Brasil besa a mi Chile/ Cobre y mineral/ Subo desde el sur/ Hacia la entraña América y total/ Pura raíz de un grito/ Destinado a crecer/ Y a estallar/ Todas las voces, todas/ Todas las manos, todas/ Toda la sangre puede/ Ser canción en el viento/ ¡Canta conmigo, canta/ Hermano americano/ Libera tu esperanza/ Con un grito en la voz! (Armando Tejada GÓMEZ e César ISELLA, 1969).

Acciones e Investigaciones Educativas da Facultad de Filosofía y Letras, na sede comunitária do Centro de Estudios de Educación y Sociedad (CEES) em Villa Soldati³. Professores e estudantes do curso de Ciências da Educação nos encontrávamos todo sábado para criar, pôr em prática e refletir sobre o trabalho desenvolvido nas diferentes oficinas com as crianças e adolescentes da comunidade. Foram partilhas enriquecedoras, nas quais nos dedicamos a pensar e explorar dispositivos educacionais fora do contexto escolar, orientados à garantia do direito à educação em um sentido amplo.

Um modo de fazer educação nestas experiências foi deixando sua marca em mim: a práxis da ação-reflexão-ação (FREIRE, 2015b); a compreensão de que “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática e que se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 2015b, p. 73). As vivências iam se acumulando, assim como as reflexões em torno do meu papel como sujeito ativo da história. Mais certezas cresciam firmes. Por um lado, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. E por outro, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens -as pessoas- se libertam em comunhão”. As reconhecidas frases de Paulo Freire nos seus livros “*Pedagogia da Indignação*” e “*Pedagogia do Oprimido*”, respectivamente, foram explicando esta minha convicção: a educação. Uma *convicção* que só se torna *ação* se for compartilhada.

Estas reflexões me levaram a buscar o meu espaço de militância, desta vez mais perto da Educação Popular. Transitei por algumas organizações sociais, até que em 2015 comecei a participar da organização política e cultural El Hormiguero⁴. Uma grande parte da minha formação política deve-se à participação nos seminários, assembleias, aulas públicas e manifestações organizadas por este movimento. Junto com a juventude que o conforma, vivenciei formas de fazer política até então desconhecidas para mim. As atividades na rua, nos bairros, nos centros culturais, viravam ambientes alfabetizadores nos quais o objetivo era aprender a ler o mundo para transformá-lo. Os preceitos da Educação Popular guiavam não só os projetos educativos, mas a própria organização como um todo. A formação era

³ Villa Soldati é um bairro localizado na região sul de CABA com uma longa e rica história de formação e que se caracteriza, mais recentemente, pela presença de conjuntos habitacionais públicos construídos na década de 1970. É considerado um território cuja população encontra-se em situação de vulnerabilidade social, como consequência de sua não integração ao entramado urbano e às redes de serviços básicos.

⁴ El Hormiguero é uma organização política e cultural que nasceu em diferentes *villas* de CABA e que tem como objetivo transformar a realidade desses bairros a partir do fortalecimento de suas comunidades, promovendo espaços e dispositivos de luta pela garantia dos direitos à educação, comunicação, saúde e moradia. As *villas* são bairros populares. Este nome deriva da denominação *villas de emergencia* dado na década de 1950 aos assentamentos que emergiram como consequência do processo de urbanização não planejado em grandes centros econômicos do país.

permanente, no *movimento*, fruto de uma prática coletiva de ação-reflexão-ação em torno da maioria das atividades planejadas.

Em 2016, pela confluência de um conjunto de fatores e desejos, tive a oportunidade de realizar mais um intercâmbio internacional, mais uma viagem, esta vez como graduanda, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no curso de Pedagogia. Todas as minhas atividades em Buenos Aires ficaram em suspenso para fazer uma imersão de um ano na terra do educador que tanto tinha me acompanhado nas minhas ações e reflexões dos últimos anos.

Quando cheguei na UFMG, procurei participar de todas as disciplinas que abordassem Paulo Freire. Realizei um total de dez matérias ao longo desse ano; oito na Faculdade de Educação (FaE), uma correspondente à formação transversal oferecida pela universidade e outra voltada para o aperfeiçoamento da língua portuguesa. Das oito disciplinas cursadas na FaE, três delas abordaram conteúdos relacionados à educação popular e Paulo Freire: *Fundamentos teórico-metodológicos da Educação Popular*, *Organização da Educação de Jovens e Adultos* e *Práticas na Educação de Jovens e Adultos*.

Foi a partir dessas disciplinas que tive o meu primeiro contato sistematizado com o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), seus debates históricos e atuais. Aprendi sobre as lutas pelo direito à educação no Brasil, as experiências de educação popular de pessoas adultas dos efervescentes anos sessenta, as políticas educacionais para a EJA, o reconhecimento de suas especificidades, a sua organização no sistema educativo como modalidade e os desafios da formação de seus/suas educadores/as. Por meio dessas disciplinas, também conheci o PROEF-1 (Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 1º Segmento), um projeto de extensão que oferece Ensino Fundamental para pessoas jovens, adultas e idosas na UFMG. Procurei entender como funcionava e consegui participar como voluntária durante o segundo semestre do intercâmbio. Ao longo desses meses acompanhei aulas, observei o trabalho das monitoras, conheci a história de vida de muitas pessoas, compartilhei algo das minhas vivências na Argentina, bebi *mate* (mais conhecido no Brasil como “chimarrão”) com aqueles que tinham coragem de experimentar e tive a honra de estar presente na formatura dos/as educandos/as.

Também no segundo semestre de 2016, em outra disciplina que estava cursando, *Tecnologias digitais na escola*, a professora propôs às/aos estudantes que realizassem um trabalho de pesquisa em torno do tema “inclusão digital”. Para continuar me adentrando no mundo da EJA, aproveitei a oportunidade e decidi pesquisar a questão da inclusão digital de pessoas adultas nas escolas. A raiz dessa história foi quando visitei uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Estive na escola no período da noite, o que era, até então, um

cenário educativo que eu desconhecia. Ao chegar vi que os estudantes estavam jogando bingo em um dos pátios da escola e as cozinheiras tinham feito um bolo para a merenda. Lembro-me de eles estarem comendo, enquanto riam e jogavam. Estava escuro, um pouco frio, e o clima era de festa.

Por indicação das monitoras do PROEF-1, sabia de uma professora da EJA que trabalhava nessa escola e que, segundo tinham me contado, realizava um trabalho interessante com tecnologias digitais na sua turma de EJA. A conheci e, em seguida, ela se disponibilizou para a realização das entrevistas em torno do tema proposto pela disciplina. Por meio dessa experiência, ouvi pela primeira vez uma professora da RME-BH falar sobre o seu trabalho como docente e sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar da modalidade. O seu relato me despertou inquietudes que me acompanharam por alguns anos e que, sem dúvidas, fazem parte dos interrogantes que guiam esta dissertação. Como fruto desse trabalho - e dessas perguntas - criei um blog chamado *Penso, reflito, educo* no qual publiquei algumas reflexões em torno dessa experiência.

O direito e o dever de *ser mais*

Encontrarse con los problemas y las preguntas del otro: eso es quedar interpelado en el propio saber.

Norma Filidoro (2016, p. 92).

Em 2017 voltei para a Argentina. Retomei meus estudos na UBA, o trabalho na escola e a militância. Os conhecimentos e saberes construídos como estudante e educadora ao longo deste ano foram muito importantes para a minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Procurei colocar em diálogo minhas experiências de 2016, vivenciadas no Brasil e na UFMG, com as novas instâncias formativas que se apresentariam em 2017. Sabia que era o meu último ano na Licenciatura en Ciencias de la Educación e começava a sonhar com voltar ao Brasil.

No início do ano, recebi um convite para trabalhar como professora no Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) “Dora Acosta”. Nessa instituição construí a minha primeira experiência como formadora de futuras/os docentes. A sensação era de ter encontrado o tempo e o espaço para “pôr para fora” algo da minha trajetória feita até então como educadora, e compartilhar os aprendizados com futuras/os educadoras/es no marco de um processo formativo institucionalizado.

O ISFD “Dora Acosta” não é qualquer instituto de formação de *maestros* e *maestras*. Trata-se de uma instituição de gestão comunitária, localizada na Villa 31⁵, impulsada pela organização El Hormiguero. Começou a funcionar em 2014 e obteve o seu reconhecimento oficial pelo Ministerio de Educación de CABA em 2016. Este ISFD, seguindo os princípios da organização à qual pertence, tem como objetivo democratizar o acesso ao ensino superior para as/os moradoras/es da Villa 31 e promover a formação de docentes desde a perspectiva da educação popular. Em 2017, oficializou um convênio de colaboração com o Departamento de Ciencias de la Educación de minha faculdade, a partir do qual vários/as professores/as do meu curso se disponibilizaram para acompanhar tanto estudantes como professores/as do ISFD. Ao longo desse ano, dei as disciplinas *Alfabetización e Documentación narrativa de experiencias pedagógicas* junto com outras colegas professoras.

Esta experiência me ensinou outro modo de vivenciar a formação e o trabalho docente, pois todas as práticas pedagógicas desenvolvidas por nós, professores e professoras do ISFD, eram o resultado de um processo de reflexão e construção coletiva que se iniciava nas assembleias de docentes e continuava nas diferentes instâncias de planejamento de cada disciplina. Ter tido a possibilidade de habitar esses tempos e espaços foi mais uma semente plantada em torno de minha convicção de querer continuar aprofundando nos estudos - e nas experiências - de docência.

Para a universidade, retornei com a mesma sede de uma intercambista: comecei a buscar todas as disciplinas que abordassem a Educação de Jovens e Adultos, mas no início do semestre não estava sendo ofertada nenhuma. No mês de abril, ditosamente, foi publicada uma notícia no portal da minha faculdade que anunciava o começo de um novo projeto de extensão denominado “Fortalecimiento de procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en organizaciones y movimientos sociales”. Decidi me inscrever e foi a partir da participação nesse projeto que tive a minha primeira experiência de trabalho sistemático com pessoas jovens e adultas em processos de alfabetização. A maioria de nós, estudantes que decidimos nos inscrever no projeto, tínhamos em comum o fato de estarmos trabalhando como professoras do Ensino Fundamental, sermos estudantes de Ciencias de la Educación e termos tido a experiência de alfabetizar crianças. Muitas estávamos curiosas por aprender como acontecia esse processo com pessoas adultas.

⁵ A Villa 31 está localizada no conhecido bairro de Retiro em CABA, na região central da capital. Esta é uma das primeiras *villas* da cidade, e conta com mais de 40.000 habitantes.

Durante o primeiro semestre do projeto, tivemos aulas semanais com uma das diretoras do projeto, a Profa. Marcela Kurlat, nas quais refletimos sobre as particularidades dos processos de alfabetização de pessoas adultas desde uma perspectiva didática construtivista. Também trabalhamos sobre o reconhecimento das especificidades dos sujeitos que chegam aos espaços oferecidos por organizações e movimentos sociais em busca de aprender a ler e escrever. Estes espaços estão situados em bairros onde o direito à educação ainda se encontra vulnerado e são organizados por jovens militantes universitários que não necessariamente têm uma formação em educação, mas se desempenham como alfabetizadores/as. Nosso trabalho em campo consistia em acompanhar, como “parceiras-alfabetizadoras”, o trabalho desses/as alfabetizadores/as realizando observações participantes. A partir de nossos registros, organizávamos encontros mensais, em formato de reuniões, “cine-clube” ou jornadas de reflexão com os/as educadores/as dos movimentos para compartilhar as nossas observações e construir, em conjunto, propostas pedagógicas que pudessem potencializar e fortalecer os processos de alfabetização das pessoas adultas.

A participação neste projeto de extensão, me possibilitou adentrar na educação de pessoas jovens e adultas no meu país, tanto no campo teórico como no campo das ações, como estudante extensionista. Também, a partir deste projeto tive a oportunidade prática de compreender a importância da articulação das práticas universitárias (pesquisa, docência e extensão). Segundo Trincherro e Petz (2013, p. 62)

La práctica activa de extensión tal como la venimos construyendo demanda una tarea exhaustiva y sistemática de investigación, y que por su aporte a la construcción de conocimientos se despliegue hacia la docencia y procure impactar en la formación curricular y extracurricular del conjunto del estudiantado. (...) Incorporar contenidos referidos a las problemáticas nacionales más urgentes en el proceso de formación de los futuros profesionales es una de las maneras de establecer mayores niveles de pertinencia de las universidades públicas en relación a su compromiso con las realidades en la que se encuentra enclavada.

Este projeto de extensão surgiu como um caminho para construir respostas a problemáticas sociais reais, o qual demandou o diálogo com os conhecimentos já construídos, tanto dentro como fora da universidade, e a possibilidade de gerar outros, a partir da reflexão sobre a própria prática nos territórios. De alguma maneira, a compreensão deste movimento me acompanhou na decisão de me aproximar à prática da investigação. Como disse Freire (2015, p. 122, grifo do autor) “todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto”.

A minha trajetória como estudante, extensionista, intercambista, educadora, *maestra* e formadora de formadores/as, se construiu - e ainda se constrói - em territórios geradores de interrogantes, de conhecimentos, de ações e de vínculos. Os tempos e espaços vividos fazem parte da minha formação como profissional da educação, mas principalmente, da minha formação como humana. Neles aprendi sobre a ética do compromisso, da responsabilidade e do afeto. Aprendi que estar no mundo significa “necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2015, p. 57, grifos do autor) e que a minha convicção se move pela construção de modos de estar com o mundo e com os/as outros/as mais justos, mais amorosos, com espaço para mais gente. O campo educativo é o território onde escolho dar essa luta.

Foi assim que as reflexões e experiências dos últimos anos foram me instigando a transitar - ao seu devido momento - pelo campo da pesquisa. O desejo de voltar para a UFMG foi tomando forma de projeto de mestrado com interesses bem delineados. Por um lado, a vontade de continuar aprofundando no campo da educação de pessoas jovens e adultas e, por outro, a identificação com a experiência de ser docente, ambas temáticas que guiam a construção deste estudo.

Em suma, as travessias empreendidas para chegar à realização desta pesquisa foram várias. Algumas delas se encontram relatadas nas partes seguintes deste escrito, onde serão apresentadas e analisadas as narrativas sobre experiências de docência de professoras que trabalham na Educação de Jovens e Adultos há pelo menos dez anos em escolas da rede municipal das nove regionais de Belo Horizonte. Conhecer essas histórias por meio de suas narrativas significou ter, mais uma vez, a possibilidade de encontrar no “lugar de escuta” um chão para poder construir o meu lugar de fala. Na continuação, então, apresento as reflexões realizadas a respeito deste estudo.

INTRODUÇÃO

Um tema gerador: aprofundar em coletivo as indagações que vêm dessa experiência, dessa imagem tão chocante: final de tarde, filas de adolescentes, jovens, adultos à espera para deslocarem-se do trabalho para a educação. Entrada a noite, filas de volta. Esses deslocamentos, para onde os levarão? Os docentes-educadores/as também passageiros da noite, que respostas inventarão?

Miguel Arroyo (2017, p. 31, grifo nosso).

Assim como Arroyo, eu também fui interpelada por “essa imagem tão chocante”, geradora de perguntas e sentimentos contraditórios. Adolescentes, pessoas jovens, adultas e idosas mais uma vez, à espera da educação. Se considerarmos a imagem proposta pelo autor, podemos imaginar que essas pessoas estavam se dirigindo a um determinado território educativo, entre tantos outros possíveis: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola.

O retorno - ou o começo - da escola por parte desse diverso grupo de sujeitos responde a motivos dos mais variados. A história de cada um deles abraça anseios, expectativas e sonhos que são únicos e irrepetíveis. Porém, também sabemos que nessas experiências singulares, se encontram retratadas as histórias de milhares. Jovens com trajetórias escolares truncadas (Paulo César CARRANO; Andreia Cidade MARINHO e Viviane Netto Medeiros de OLIVEIRA, 2015), adultos/as que buscam ressignificar a vivência da exclusão precoce da escola durante a infância (Geovânia Lúcia dos SANTOS, 2003) e idosos/as que, só com a chegada da terceira idade, tiveram oportunidade de retornar ou iniciar o processo de escolarização (Isamara Grazielle Martins COURA, 2007).

Tendo conhecimento desta realidade que se faz presente nas escolas de EJA, “os docentes-educadores/as, também passageiros da noite, que respostas inventarão?”. Esta é, sem dúvidas, uma das perguntas que impulsiona e guia este estudo. Como os/as docentes da EJA enfrentam os desafios diários de seu trabalho com esses sujeitos? Que respostas eles/as têm inventado? Que reflexões em torno da docência na EJA puderam ser construídas? Que modos de ser educador/a foram possíveis como profissionais dessa modalidade? Suas experiências narradas, que podem nos ensinar?

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que a docência na EJA assume características próprias que a diferenciam do trabalho com crianças. Esta é interpelada e vê-se na necessidade de se pensar de um modo singular frente ao público jovem, adulto e idoso que frequenta as escolas, o que poderia dar lugar a outros arranjos nas experiências de

docência e à construção de sentidos diversos para o trabalho de educar e ensinar. Estas hipóteses se sustentam no reconhecimento das especificidades da EJA.

Para continuar, faz-se necessário voltar sobre algumas reflexões em torno da história da educação de pessoas jovens e adultas, já que a EJA possui uma história de constituição diferente da chamada educação básica “regular”. Segundo Arroyo (2001) a história da EJA é muito mais tensa do que a história da educação básica, pois nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, “sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (ARROYO, 2001, p. 221). Para o autor, “os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida” (ARROYO, 2001, p. 221).

As afirmações de Arroyo (2001) são interessantes para se pensar os modos nos quais a educabilidade desses sujeitos foi concebida ao longo da história da EJA, tanto dentro como fora da escola. Fazendo uma breve referência histórica, podemos recuperar o fato de o *analfabetismo* ter começado a ser visto, em vários países da América Latina, como um problema a erradicar a partir dos anos 30 (Lidia RODRIGUEZ, 1997). Rodriguez (1997, p. 291) aponta que nessa época o sentido da educação de adultos foi se configurando em termos de um sintoma social, “como aquello que aparece como una especie de ‘exceso’, de ‘sobrante’, aboible cuando las cosas empiecen a andar ‘normalmente’”.

Rodriguez (1997) discorre que esta visão supletiva (tanto no sentido de sua ação, como da sua natureza, pois a educação de adultos era pensada como algo que, quando se terminasse com o “problema” do analfabetismo, iria acabar) foi resultado de um sistema escolar incapaz de completar o projeto fundacional iluminista de “civilização” das classes populares, motivo pelo qual transformava as pessoas que desertaram, repetiram e não puderam ou se resistiram a ser incorporadas à cultura escolar moderna em “adultos” e “analfabetos”.

Já nas diversas campanhas desenvolvidas na década de 40 e 50 em diversos países latino-americanos, a maior parte delas financiadas e apoiadas por organismos internacionais como a UNESCO e a Organização dos Estados Americanos (OEA), o adulto analfabeto era entendido como um sujeito cujo “problema” (o analfabetismo) devia ser atendido para promover “o processo de desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 111). Assim, a pessoa adulta, assim como as nações latino-americanas consideradas “atrasadas”, era vista como um sujeito que ainda não podia ser considerado um cidadão pleno, pois encontrava-se “sub-desenvolvido”.

Apesar disso, o impulso que a chamada “educação de adultos” recebeu nas décadas de 40 e 50 permitiu que se desenvolvessem uma série de experiências que, ao serem implementadas nos territórios latino-americanos, encontraram realidades muito complexas, com elementos culturais, políticos e sociais que não tinham sido considerados no momento da sua formulação pelos organismos internacionais e pelos próprios estados nacionais (RODRIGUEZ, 2009). Nesse contexto, começou uma tomada de consciência da especificidade da educação de adultos, relacionada às particularidades dos seus sujeitos e às problemáticas que são próprias da América Latina. Segundo Rodriguez (2009, p. 67), nas décadas seguintes, se iniciou a discussão em torno “das implicaciones políticas derivadas de la vinculación de la modalidad con los sectores excluidos de los diversos bienes materiales y simbólicos, que dio origen a la corriente conocida como educación popular”.

A autora coloca como exemplo deste movimento a campanha de alfabetização da qual o próprio Paulo Freire foi responsável durante o governo de João Goulart (1961-1964) no Brasil, que terminou com o golpe de estado militar em 1964, mas que contou com apoio financeiro da Aliança para o Progresso (ALPRO), criada pelo presidente norteamericano John F. Kennedy. A ALPRO foi fundada a partir de uma concepção de desenvolvimento dos países latino-americanos que exigia a implementação de planos, programas e projetos tecnicamente elaborados com o fim de melhorar os “recursos humanos” dos países da região, por meio da colaboração financeira com Estados Unidos (RODRIGUEZ, 2009). Nesse marco, o apoio à educação de adultos foi amplificado, mas uma outra forma de compreendê-la também estava se gestando.

Segundo Rodriguez (1997) se iniciou, nessa época, nas diversas experiências, projetos e campanhas, uma passagem da ilusão desenvolvimentista à esperança freireana, uma perspectiva na qual “las posibilidades del desarrollo se ligarían más que a un ascenso personal, a la posibilidad de la acción política ligada al proceso de concientización y a la praxis de liberación” (RODRIGUEZ, 2009, p. 74).

Osmar Fávero e Marinaide Freitas (2011) caracterizam esses anos como um momento de ruptura com a forma institucionalizada até então conhecida na educação de adultos, no qual o conjunto dos movimentos de cultura e educação popular iniciaram novos entendimentos a respeito de diversos conceitos educativos. Rodriguez (1997) aponta que a ideia de liberação se torna, ao longo desses anos de efervescência política e social, o eixo organizador da proposta de educação de adultos em vários países da região, tendo conseguido se articular como totalidade discursiva nesse campo. Com isto, é relevante destacar que a educação de adultos, como discurso rupturista no campo pedagógico, interpela, mais uma

vez, à instituição escolar, se configurando como um lugar favorável à geração de alternativas pedagógicas. Neste sentido, o campo foi criando modos de reivindicação da escola que ofereceram renovados conceitos e imaginários pedagógicos, e colocaram a instituição escolar como “una necesidad histórica y social, que es del orden de la política y no de la naturaleza o la moral” (RODRIGUEZ, 1996, p. 6). Não é o objetivo deste capítulo realizar uma análise histórica da EJA, porém, isto posto, fica evidente a relevância da história da educação de adultos para a revitalização do campo pedagógico em geral e para o latino-americano e caribenho em particular.

Voltando a um passado mais recente, que será aprofundando no Capítulo 3 desta dissertação, a partir da retomada da democracia e com nova legislação no Brasil, instaura-se a EJA como uma modalidade da educação básica que possui uma especificidade própria (BRASIL, 2000) e cuja oferta deve se adequar às necessidades e disponibilidades de seus educandos, pessoas jovens e adultas (BRASIL, 1996).

Porém, apesar do conquistado reconhecimento, como destacam Leôncio Soares, Fernanda Aparecida Rodrigues Silva e Rafaela Carla Silva e Soares (2015), estes documentos pouco aprofundam sobre os aspectos considerados específicos. Nesse sentido, estes/as autores/as, entre outros/as estudiosos/as do campo, têm se dedicado a definir por meio de pesquisas, recuperação de experiências e sistematização de propostas de educação de pessoas jovens e adultas, tanto dentro quanto fora do âmbito escolar, quais seriam essas particularidades.

Tal como definem Soares, Silva e Soares (2015, p. 7) o conceito de especificidade é entendido como “um dos fatores que constituem a qualidade”. Para aprofundar em aquilo que é considerado específico da EJA, estes/as autores/as pesquisaram projetos de educação de pessoas jovens e adultas em diferentes regiões do Brasil⁶. Como resultado desse estudo, eles/as evidenciaram que todos os projetos pesquisados constroem as suas propostas de atendimento orientados pelas especificidades dos sujeitos que as frequentam. O reconhecimento das diversas condições históricas e socioculturais que caracterizam esses sujeitos ocupa um lugar central na organização dos projetos. A partir desta centralidade as propostas são organizadas tanto em termos de infra-estrutura, quanto de currículo, recursos

⁶ Os projetos pesquisados foram: Projeto Escola Zé Peão, da Universidade Federal da Paraíba, na região nordeste; Projeto Paranoá da Universidade de Brasília, região centro-oeste; Projeto de Ensino Fundamental 2º Segmento da Universidade Federal de Minas Gerais, região sudeste e Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores - CMET/Paulo Freire, no Rio Grande do Sul, região sul.

didáticos, formação de seus educadores/as e políticas de acesso e permanência (SOARES, SILVA e SOARES, 2015).

Em Belo Horizonte (BH), o Conselho Municipal de Educação também reconhece a dita centralidade no Parecer 093-02 que regulamenta a EJA nas escolas do município. Segundo este documento:

O presente parecer (...) trata da estrutura da educação de jovens e adultos a partir da proposição de que os sujeitos que cotidianamente a constituem nela ocupam um lugar de centralidade (...) traz também orientações sobre a organização e funcionamento da EJA compreendendo: a organização do tempo e do espaço, indicações curriculares, formação docente e processos de avaliação. (CME/BH Parecer 093/2002, p. 1)

O documento agrega:

Preservar a riqueza da herança da educação popular, sem descaracterizá-la, na concepção de educação de jovens e adultos que se articula aqui, é um desafio que se apresenta ao Sistema Municipal de Ensino e aos projetos políticos pedagógicos de EJA. Trazer para a escola pública de EJA o legado da educação popular significa pensar primeiro os sujeitos e a partir daí formular a estrutura e a organização dessa escola (CME/BH Parecer 093/2002, p. 11)

Sendo assim, é possível dizer que, no âmbito da EJA como modalidade da educação básica, o sujeito jovem, adulto e idoso que frequenta as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME-BH), também deveria ocupar um lugar central para que, a partir desta centralidade, seja estruturada a oferta. As propostas curriculares, a gestão dos tempos e espaços, a formação de professores/as e a reflexão em torno dos sentidos da escola para pessoas jovens, adultas e idosas são temas abordados no parecer como elementos que devem ser repensados e reconstruídos para responder às realidades dos/as educandos/as que frequentam a modalidade.

Especificidades reconhecidas, quais são as implicações para a docência?

Segundo Soares e Ana Paula Ferreira Pedroso (2016) refletir sobre as particularidades de ser professor/a de pessoas jovens e adultas torna-se fundamental considerando as conquistas realizadas no campo da EJA nos últimos anos. As especificidades desse público têm sido reconhecidas, de forma mais ou menos ampla, em diferentes documentos legais, e, com isso, a necessidade de uma formação adequada para o/a educador/a também foi incorporada. No Parecer Homologado CNE/CEB 11/2000, destaca-se:

a exigência de uma formação específica para a EJA [...] No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não,

com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante (BRASIL, 2000).

Fávero e Freitas (2011) demonstram, a partir dos escritos de Lourenço Filho, que esta não é uma questão nova, pois já em 1945 se reconhecia a necessidade de uma metodologia especial de ensino para o trabalho com jovens e adultos. Segundo Lourenço Filho (1945, p. 180 apud FÁVERO e FREITAS, 2011, p. 367) “quem pretenda ensinar a adultos, como às crianças, precisará de conhecer, por pouco que seja, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há na verdade, uma pedagogia especial para adultos”.

No mesmo sentido, Soares e Pedroso (2016) advertem que no I Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro em 1947 também já se destacava a necessidade de atender às especificidades dos processos educativos das pessoas adultas, assim como recomendava-se uma preparação adequada para o trabalho com este público. Apesar disso, somente nas últimas décadas esta problemática vem ganhando ênfase e, com isso, a produção científica sobre a formação docente na EJA vem aumentando, visando problematizar o perfil desse/a educador/a (SOARES e PEDROSO, 2016).

Em artigo sobre os resultados de uma pesquisa que visou estudar a relação entre a formação inicial em Pedagogia com habilitação para EJA e seus impactos no campo de atuação dos/as egressos/as, Soares e Fernanda Maurício Simões (2004) afirmam que um dos motivos pelos quais não existe uma demanda efetiva para uma formação específica do/a educador/a que trabalha com pessoas jovens e adultas pode ser explicado “pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada” (SOARES e SIMÕES, 2004, p.36).

O diagnóstico feito no I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos revela “a ausência de diretrizes e políticas públicas de formação de educadores de jovens e adultos sistemáticas” (Maria Clara DI PIERRO, 2006, p. 283). Além do mais, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) não apontam a necessidade de formação específica para trabalhar na EJA. Segundo Leôncio Soares (2008) as ações das universidades com relação à formação do/a educador/a de pessoas jovens e adultas têm sido tímidas e inclusive são raros os cursos de Pedagogia que oferecem

habilitação em EJA⁷. Mesmo assim, Soares (2016, p. 50) afirma que a EJA tem estado presente nos cursos de Pedagogia “por meio ora de disciplinas optativas, ora de disciplinas obrigatórias, pelo acompanhamento de estágios supervisionados no campo, pela realização de TCCs e em Projetos de Extensão”. Porém, o autor aponta que ainda é quase inexistente nos demais cursos de licenciatura.

Já no que diz respeito à legislação vigente em Belo Horizonte, o Parecer 093-02 estabelece que ao pensar a formação docente para os/as professores/as da EJA, é indispensável que se pense de forma continuada. Segundo o documento:

O professor precisa ser incentivado a produzir investigação e análise de sua prática com vistas a ampliar suas concepções, buscando elementos teóricos que sustentem a sua ação pedagógica; superando práticas educativas que reproduzem justificativas para as desigualdades sociais; transformando o ato educativo em criador de alternativas; assumindo as especificidades da EJA, percebendo-se enquanto um profissional que atua numa modalidade educativa diferenciada. Conseqüentemente, há que se pensar a formação docente para EJA de forma continuada (CME/BH, Parecer 093/2002, p. 48).

O parecer aponta que é comum encontrar nas escolas grupos de educadores/as da EJA que organizam o trabalho docente de forma coletiva, elaborando diversas propostas pedagógicas e refletindo sobre elas como uma equipe. Segundo o documento (op.cit., p. 51), as escolas municipais “vêm acumulando experiências na construção de uma organização mais coletiva do trabalho docente. Na educação de jovens e adultos, os educadores constituem-se, no cotidiano escolar, enquanto pertencentes ao coletivo da EJA”. Inclusive, assinala que o processo de discussão da regulamentação da EJA em Belo Horizonte “envolveu, principalmente, os trabalhadores em educação de EJA das escolas municipais e os alunos dessas escolas e representantes dos gestores da educação no município” (op.cit., p. 28). Nesse sentido, o parecer estabelece que, para elaborar os processos de formação continuada para esses/as educadores/as, é fundamental o reconhecimento destas equipes e suas experiências concretas de trabalho como ponto de partida.

Por último, o parecer ainda destaca a necessidade de se construir e definir um perfil para o/a educador/a da EJA para, a partir deste, elaborar critérios de ingresso dos profissionais. Em seguida, enumera alguns aspectos que podem compor esse perfil como “extrapolação da função de condutor da ação pedagógica, criticidade na prática pedagógica,

⁷ Na UFMG, por exemplo, incluiu-se desde 1986 a habilitação em Educação de Adultos no curso de Pedagogia, hoje denominada Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos, composta por cinco disciplinas. Segundo Silva Soares (2017), das 13 universidades públicas (estaduais e federais) mineiras, nove ofertam o curso de Pedagogia e apresentam uma disciplina obrigatória sobre EJA na matriz curricular. No entanto, só o curso da UFMG oferece essa formação complementar.

capacidade de interpretar e traduzir as necessidades e desejos dos educandos, compromisso com a luta pela identidade da educação de jovens e adultos” (CME/BH, Parecer 093/2002, p. 52).

Tendo em consideração o apresentado até agora, urge se perguntar sobre quais perfis de educadores/as da EJA têm sido construídos ao longo dos últimos anos, considerando a regulamentação da EJA em Belo Horizonte e tendo em vista a história de luta e organização que foi configurada em torno da consolidação da educação de pessoas jovens e adultas como modalidade de ensino nas escolas municipais da cidade. Como os/as docentes têm (re)criado e interpretado seu trabalho ao se tornarem educadores/as de pessoas jovens, adultas e idosas nas escolas de Belo Horizonte ao longo de suas diversas trajetórias? Para tentar responder estas perguntas, foi necessário, em primeiro lugar, revisar o que já sabemos sobre os/as docentes da EJA.

Então, o que já sabemos sobre os docentes da EJA?

Os estudos de Pedroso (2015), Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2012), Soares (2008), Maria Margarida Machado (2000), dentre outros, vêm afirmando que a maioria dos professores que trabalham na EJA não possuem uma formação inicial específica para trabalhar na modalidade. Em pesquisa finalizada recentemente, Soares e Silva (2018) buscaram analisar em que medida as especificidades da EJA têm sido consideradas na rede pública de ensino, estudando as realidades de escolas de duas regiões mineiras: a Microrregião de Belo Horizonte e a Microrregião dos Inconfidentes. A partir deste estudo, os/as autores/as concluíram que, de modo geral, os municípios trabalham com um perfil de professores/as que não têm transitado processos de formação preparatórios para lidar com as dificuldades e especificidades da EJA.

Rosa Cristina Porcaro (2011) e Soares e Pedroso (2016) afirmam que muitas vezes os/as professores/as que trabalham na EJA já pertencem ao ensino comum e são recrutados/as no próprio corpo docente do sistema. Sobre isto pode-se dizer que se trata de uma prática que persiste apesar das conquistas realizadas no campo da EJA. Já em 1971, com a criação do Ensino Supletivo a partir da LDBN 5692, recomendava-se que os/as professores/as recebessem formação específica para essa modalidade de ensino, mas “enquanto isto não fosse realizado, dever-se-iam aproveitar os professores do Ensino Regular que, mediante cursos de aperfeiçoamento, seriam adaptados ao Ensino Supletivo” (DI PIERRO e Sérgio HADDAD, 2000, p.117). Em certa medida, esta prática não só se mantém, como também

tem sido o fenômeno mais recorrente ao considerar tanto o recrutamento quanto a formação docente na EJA. Por um lado, porque tal como constata os estudos citados acima, os/as professores/as que trabalham na EJA provêm, na sua maioria, de outros níveis de ensino do sistema escolar. Por outro, porque esses/as docentes, ao ser “aproveitados/as” do chamado “ensino regular” para trabalhar na EJA, acabam sendo alvo de diversos processos de formação continuada nas redes de ensino que variam segundo os diferentes estados e municípios. Em alguns casos, inclusive, esta formação configura-se de maneira precária e emergencial (LAFFIN, 2012).

No que diz respeito à Belo Horizonte, dentre outros municípios mineiros pesquisados, Soares e Silva (2018) constataram que há uma ausência de concurso específico para professor de EJA, o que dificultaria ainda mais o ingresso de docentes que podem ter passado por processos de formação relacionados a esse campo e/ou desejam trabalhar nessa modalidade. Pelo contrário, o que alguns autores/as vêm assinalando é que, nesses casos nos quais não há concurso específico para trabalhar na EJA, os/as docentes acabam “caindo” nessa modalidade por outros motivos que não se relacionam necessariamente com uma afinidade com o campo. Ao que tudo indica, a EJA se configura, em geral, como um modo de complementação de carga horária do trabalho docente e menos como uma escolha ligada a uma identificação com um campo profissional.

Apesar disso, Soares e Silva (2018) destacam que, entre os/as docentes entrevistados/as, houve aqueles/as que mesmo não conhecendo previamente a EJA, acabaram criando uma afinidade com o campo e buscaram permanecer em contato com processos de formação continuada, na medida do possível. Nesse sentido, pode-se dizer que a formação em exercício assume uma relevância particular para os/as professores/as da EJA (LAFFIN, 2012). Estudos têm demonstrado que esta não acontece só a partir das ofertas das redes de ensino, quando houver, mas também efetua-se como processos de autoformação desenvolvidos pelos/as próprios/as sujeitos docentes enquanto se encontram trabalhando na modalidade (LAFFIN, 2007; PORCARO, 2011; PEDROSO, 2015). Silva, Porcaro e Sandra Meira Santos (2011) analisaram relatos de pesquisas apresentadas na ANPEd que visavam sobre a formação dos/as educadores/as da EJA e verificaram que a autoformação desses docentes se realiza por múltiplos caminhos ao longo de suas trajetórias.

À vista disso, interessa focalizar nas vivências singulares dos/as professores/as, considerando a centralidade que assume o lugar da experiência para os seus processos de constituição como docentes da EJA. Pedroso (2015) e Porcaro (2011) pesquisaram as trajetórias formativas de educadores/as que se desempenham em diversas propostas

pedagógicas de educação de pessoas jovens e adultas. Pedroso (2015) se propôs investigar os caminhos de formação percorridos por professores/as que formam parte do corpo docente de uma escola exclusiva de EJA em Belo Horizonte. Porcaro (2011) se perguntou sobre as dificuldades e desafios enfrentados por educadores/as que trabalham em projetos, programas e cursos de educação de pessoas jovens e adultas nas diferentes regiões do país e não possuem uma formação específica inicial na área. Ambas pesquisadoras concluíram que os/as docentes da EJA realizam “uma busca individual por essa formação, independentemente do nível de apoio encontrado para sua concretização” (PEDROSO, 2015, p. 108), demonstrando certo comprometimento com “a causa da EJA, interessados em fazer um bom trabalho e buscar individualmente a sua formação” (PORCARO, 2011, p. 156).

Desde o momento no qual esta pesquisa se configurava como projeto e eu estava realizando a revisão bibliográfica, notei que um dos grandes temas que tem preocupado diversos sujeitos do campo da EJA é o debate em torno da construção de um perfil para o/a educador/a de pessoas jovens e adultas e a sua formação. Isto é assim porque se considera que, em conjunto com outros fatores, este aspecto faz parte da consolidação de uma oferta educativa de qualidade para o respectivo público. Soares e Pedroso (2016) citando Arroyo (2006), estabelecem que “o caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores, associado a um caráter histórico desfigurado da EJA, explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação” (SOARES e PEDROSO, 2016, p. 256). Nas palavras do próprio Arroyo (2006, p. 18) “o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação”.

À medida que ia avançando nas leituras e participando desse debate de diferentes formas, alguns interrogantes cresciam. Refletia sobre como os documentos oficiais vigentes e as discussões no meio acadêmico em torno desta questão, criam, em maior ou menor medida, determinados sentidos em torno do que é ser educador/a (ou docente, ou professor/a?) da EJA e quais são os conhecimentos e habilidades esperados para realizar esse trabalho com qualidade. Também sentia, mesmo compreendendo a relevância da discussão, que os/as professores/as da EJA, tanto os/as que se encontram ainda em formação e podem vir a trabalhar no futuro nessa modalidade, quanto aqueles/as que já trabalham nela, têm sido alvo de diversos discursos que assinalam, principalmente, a sua falta - e a sua consequente necessidade - de formação. Comecei a me perguntar sobre como os/as próprios/as docentes da educação de pessoas jovens e adultas, que já estão trabalhando há uma maior quantidade de tempo na modalidade, têm se apropriado de e reformulado modos possíveis de ser

educadores/as da EJA, perante as questões mencionadas. Algo assim como, quais perfis de educador/a da EJA já existem, já foram construídos? Que modos de ser e estar na EJA eles/as têm inventado?

Sabemos que a dimensão da formação é indispensável para traçar parte desse perfil, mas para além de como esses/as educadores/as, professores/as, docentes foram se formando - ou não - no campo da educação de pessoas jovens e adultas, que outras miradas podemos construir sobre eles?

Delineando o problema de pesquisa

Os interrogantes acima têm como pressuposto a existência de uma multiplicidade de modos nos quais os/as docentes podem vivenciar e pensar sobre o seu trabalho com pessoas jovens, adultas e idosas na EJA. Não se trata de encontrar, por meio dessas perguntas, a essência de um perfil do/a educador/a da EJA, senão de tecer historicidades em torno dos modos que têm sido possíveis de ser e estar sendo docente nessa modalidade. Neste sentido, a temporalidade assume um lugar particular, pois me pergunto especificamente sobre aqueles/as docentes que já não são iniciantes na modalidade, senão que estão trabalhando na EJA há mais anos⁸.

A EJA nas escolas tem como uma de suas características a rotatividade na equipe docente (SOARES e SILVA, 2018). Esta situação pode ser analisada desde diversos ângulos. Autores/as vêm apontando que um dos fatores que influenciam este processo se relaciona ao fato de muitas redes não possuírem concurso específico para trabalhar na EJA (Jane PAIVA, 2006; SOARES 2008; PEDROSO, 2015). Portanto, como mencionamos previamente, o trabalho nesta modalidade acaba se configurando como uma forma de complementação da carga horária e, com isso, a rotatividade nos cargos aumenta. Tendo isto em consideração, os interrogantes que começaram a me acompanhar foram se delineando em torno de professores/as que tivessem permanecido na EJA, apesar destas possíveis circunstâncias. Por que eles/as ficaram? Desde quando eles/as estão na EJA? Como eles/as chegaram a trabalhar nessa modalidade? Foi para complementar a carga horária? Que outros modos de chegar na EJA foram/são possíveis?

⁸ Uma discussão mais ampla em torno deste critério será realizada no Capítulo 1 desta dissertação.

Além do mais, ao pensar em docentes que tenham permanecido na EJA por mais tempo, podemos considerar que, documentando os relatos de experiência destes/as educadores/as, teremos acesso à uma parte da história da constituição da educação de pessoas jovens e adultas como modalidade da educação básica na rede municipal de Belo Horizonte. Olhar para os caminhos traçados por esses/as docentes pode contribuir também a tecer uma memória da EJA desde a experiência de seus docentes nas escolas municipais. Nesse sentido, no momento em que foi realizada a revisão bibliográfica para este trabalho, a pesquisa realizada por Maria Clarisse Vieira (2006) sobre as trajetórias de reconhecidos/as educadores/as populares das décadas de 1960 em diante foi de grande inspiração. Nesse estudo a autora se propôs “registrar as trajetórias de educadores, cujos percursos de vida se imbricam à própria história da EJA, captando por meio de suas memórias algumas contribuições que a educação popular havia trazido ao campo teórico e prático da EJA” (VIEIRA, 2006, p. 8). Seguindo essa lógica de pensamento, a ideia de produzir um registro relacionado às trajetórias de docentes que não sejam iniciantes na EJA, senão que tenham acumulada uma densidade maior de experiências na modalidade, também motivou esta pesquisa no sentido de analisar em que medida as suas histórias se encontram entrelaçadas à própria história da EJA no município.

Sendo assim, novas perguntas foram surgindo junto com o entendimento de que compreender os modos em que os/as docentes da EJA, nas suas diversas trajetórias na modalidade e em diálogo com as suas experiências vividas, constroem formas de significar o seu trabalho como docentes, nos permite acessar tanto à sua história pessoal e profissional, como à própria história da EJA em BH. Citando Franco Ferrarotti (2007, p. 23) “la historia de vida puede ser vista, desde esta perspectiva, como una contribución esencial a la memoria histórica, a la inteligencia de un contexto”. Nesse sentido, nos questionamos, podem os percursos destes docentes contribuir com a compreensão do passado e do presente da EJA em Belo Horizonte? O que as suas trajetórias podem nos dizer sobre a construção desta política ao longo do tempo, desde o cotidiano da experiência escolar? Em que medida seria possível pensar em algumas marcas que identificam - ou vêm identificando - a EJA partindo dessas experiências de docência?

Junto com essas perguntas e pressupostos, existe a hipótese de que, quanto maior a quantidade de anos de trabalho na EJA, mais possibilidades teríamos de reconhecer nessas trajetórias os *perfis* docentes que foram sendo construídos na educação de pessoas jovens e adultas nas escolas. Como foi mencionado previamente, o termo “perfil” tem sido utilizado para se referir à necessidade de construir um *perfil do/a educador/a da EJA*. Aparentemente,

esta palavra refere-se a um conjunto de qualidades que tornaria o/a professor/a apto/a para o trabalho na EJA, e por isso o foco nos processos de formação como caminhos para a sua construção. Nesta pesquisa, me pergunto sobre os/as docentes que estão trabalhando na EJA, mas não para olhar suas possíveis qualidades e formações, senão para compreendê-los/las como sujeitos socioculturais “imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos” (Inês Assunção de Castro TEIXEIRA, 2007, p. 430) que, na sua condição de docentes, têm vivenciado experiências e construído sentidos e significados sobre o campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Partindo desta perspectiva, que sentidos adota a docência na EJA para esses/as professores/as?

Estes interrogantes partem de alguém que se encontra com a realidade desses/as docentes pela primeira vez, em vários sentidos. A prática de *estranhar* aquilo que se observa, se escuta, se pesquisa, é uma ação amplamente recomendada para pesquisadoras/es iniciantes como uma forma de iniciar o processo de problematização e desnaturalização do mundo que estamos imersas/os e que vai ser pesquisado. No meu caso, o mundo se apresenta hoje como constante estranhamento e, assim, a prática de *estranhar* assume outro desafio. Como estranhar aquilo do qual não sou - como outros são - parte? Que olhar construir, como *estrangeira que estranha*? Nesse sentido, esta pesquisa parte também desse tipo de perguntas que interpelam o modo no qual construir uma aproximação a esses sujeitos docentes. Por enquanto, é possível dizer em torno disso, algumas questões.

Em primeiro lugar, seguindo Teixeira (2007), ao tentar compreender a docência em sua fundação e historicidade, encontramos uma relação com um outro. Para a autora:

Por ser assim, talvez se possa dizer que a docência é algo da ordem da delicadeza, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar. 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. 434).

Entender a docência como um trabalho que é da ordem da delicadeza, nos inspira, então, a construir um olhar delicado sobre a docência. Freire disse “ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 2015, p. 138). Então, considerando o argumentado até aqui, compreendo que realizar uma pesquisa sobre a docência *exige querer bem aos educadores*. Isto significa, para mim, um compromisso com a construção de uma forma de me aproximar aos sujeitos desta pesquisa dando especial atenção àquilo que eles/as vivenciam e aos modos nos quais eles/as interpretam aquilo que experimentam.

Em segundo lugar, e conseqüentemente, neste estudo parte-se da premissa de que a docência na EJA - ou a condição docente, segundo Teixeira (2007) -, assim como a docência em geral, não pode se reduzir a uma concepção a priori do que ela é ou deveria ser (Alejandro VASSILIADES, 2012), já que os sentidos em torno dela respondem a uma construção histórica e contingente articulados às próprias práticas dos/as professores/as que processam esses sentidos, recriando-os e gerando novos. Desde essa perspectiva, esta pesquisa busca analisar os modos particulares nos quais os/as docentes, ao longo da sua trajetória na EJA, têm construído miradas, reflexões, ações e discussões acerca do seu papel frente ao cotidiano que enfrentam.

Ao mesmo tempo entendemos que a docência se instaura na relação social entre docente e discente (TEIXEIRA, 2007), já que

Um não existe sem o outro. 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. Da sua existência é a condição. Estamos, pois, nos domínios da alteridade. O outro está ali, diante do professor, da professora, podendo sempre surpreendê-lo, instaurando o inédito em sua ação instituinte, tanto quanto repetir ou repor o conhecido, o instituído (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

Ao compreender a docência, como disse a autora, nos domínios da alteridade, podemos dizer que esta se configura, também, nos domínios da experiência. Por um lado, como um trabalho que se faz em torno daquilo que *se apresenta*. Segundo Elsie Rockwell (1988), a docência implica o ensaio e a construção de soluções a problemas que o trabalho de educar demanda nas condições específicas em que estes problemas aparecem. Nesse sentido, a docência se configura, em partes, como um território de incertezas que, em grande medida, surge do reconhecimento - e da firme presença - da experiência da alteridade. A experiência, desde esta ótica, pode ser entendida como “algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede” (LARROSA, 2008, p. 89). Porém, por outro lado, o lugar da experiência é sempre o sujeito e com isso “es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” (LARROSA, 2008, p. 89).

Se a condição docente se entende, neste estudo, como aquilo que tem na sua fundação uma relação social (TEIXEIRA, 2007), uma relação entre outros/as que permite que aconteça algo exterior a mim, porém, em mim, poderíamos dizer também que a docência é da ordem da formação. Os sujeitos em relação se encontram dispostos e expostos aos acontecimentos, aos/às outros/as, e, portanto, estão abertos à se transformar;

De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia (LARROSA, 2008, p. 90).

A condição docente se funda em - e habilita - uma relação que, possivelmente, forma e transforma, pelo que é necessário compreender a experiência da docência não como um certo tipo de situações, mas como um modo de viver os acontecimentos (José CONTRERAS e Núria Pérez de LARA, 2010). Nos aproximar aos fenômenos educativos desde a noção de experiência supõe um olhar sobre o sucedido enquanto que subjetivamente vivido, que afeta e marca de maneira singular, e, portanto, demanda uma reflexão,

é a experiência a que nos imprime a necessidade de repensar, de voltar sobre as ideias que tínhamos sobre as coisas, porque justamente o que nos mostra a experiência é a insuficiência, ou a insatisfação de nosso pensar anterior; precisamos voltar a pensar porque já não vale o anterior à vista do que vivemos, ou daquilo que vemos que acontece, que nos acontece. O que faz que a experiência seja experiência é exatamente isso: que temos que voltar a pensar (CONTRERAS e LARA, 2010, p. 34, tradução nossa).

Transitando, então, a busca pela compreensão da educação, seus fenômenos e sujeitos desde a noção de experiência, o olhar construído para esta pesquisa demanda poder nos aproximar aos modos nos quais estes têm vivenciado, interpretado e (re)criado as suas próprias experiências como docentes da EJA. Que reflexões foram construídas ao longo desses caminhos? Quais soluções, saídas, arranjos, possibilidades os/as docentes têm configurado frente às suas diversas experiências?

Por último, para além destes interrogantes, também fui construindo outros que me instigaram a pensar em aspectos mais objetivos do trabalho dos/as professores/as na EJA. Enquanto realizava diversas leituras para aprofundar na realidade do trabalho docente em Minas Gerais me deparei com estudos em torno das condições de trabalho dos/as professores/as dos diferentes níveis de ensino, os quais analisaram fatores como a intensificação do trabalho docente, os impactos das políticas educacionais na precarização desses/as trabalhadores/as, a saúde dos/as docentes, a sua organização em sindicatos, os seus salários, carreiras e planos de formação, entre outros aspectos⁹. A partir dessas leituras, comecei a pensar sobre como os/as docentes da EJA vivenciam estas e outras condições do trabalho docente. Em que medida os desafios enfrentados, em termos de condições objetivas,

⁹ Uma das referências para fazer a revisão mencionada foi a leitura do livro “O Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais”, organizado por Adriana Duarte, Savana Diniz Gomes Melo, Dalila Andrade Oliveira e Livia Fraga Vieira. O livro foi publicado em 2012 e apresenta os resultados de uma pesquisa feita em diferentes municípios do Estado de Minas Gerais sobre as condições do trabalho docente e as políticas para educação a partir de análises de planos educativos. Ver Duarte *et al.* (2012).

se aproximam ou se distanciam daqueles que professores/as do ensino comum experimentam? Seria possível conhecer estas diferenças a partir das suas trajetórias? Estas perguntas se sustentam na hipótese de que pode haver uma particularidade nessas experiências já que a maior parte das escolas de Belo Horizonte oferece a EJA somente à noite (SOARES e SILVA, 2018) e com isso a organização da escola se reconfigura para funcionar em um terceiro turno. Sendo assim, a composição e a ordem da escola pode sofrer mudanças afetando, entre outros aspectos, a quantidade de funcionários disponíveis, a administração dos espaços e, em efeito, o trabalho dos/as professores/as. Interessa, então, tentar captar pistas em torno desta possível particularidade das condições objetivas da docência na EJA a partir das experiências vividas nas escolas da RME-BH.

Tendo em consideração o argumentado até aqui podemos dizer que o objetivo geral desta pesquisa consiste em identificar, compreender e analisar quais sentidos os/as docentes com ampla trajetória¹⁰ na EJA construíram em torno de suas experiências com as pessoas jovens, adultas e idosas que frequentam essa modalidade específica em escolas da rede municipal de Belo Horizonte.

A partir desse objetivo geral, desdobram-se alguns mais específicos: a) registrar as trajetórias de docentes com uma maior densidade de experiências na EJA para tentar identificar os modos possíveis de criar e recriar a experiência e o sentido de “ser educador/a da EJA”; b) tentar compreender em que medida essas trajetórias se entrelaçam com as suas próprias biografias e condições outras como sujeitos socioculturais; c) contextualizar os relatos dos/as docentes na história da EJA no município de Belo Horizonte, no sentido de registrar uma memória da modalidade, e d) analisar em que medida se configuram certas especificidades em torno da docência na EJA.

¹⁰ A discussão em torno do que se considera como “ampla trajetória na EJA” será realizada no próximo capítulo.

1. PERCURSOS METODOLÓGICOS: o início de uma expedição pedagógica

*Todo **proyecto** es por naturaleza anticipatorio, es decir que trabaja con lo preconcebido, instalando desde el comienzo lo que busca y lo que efectivamente encuentra o niega. Si tuviese que adjetivarlo diría que por muy abierto y ambicioso que pretendiese ser su temperamento, es decididamente cauto y tímido. El **trayecto**, por su parte, se nutre de la incertidumbre, opera por dentro de la sospecha, del asombro, está dispuesto al desplazamiento, lo que equivale a ser intempestivo y móvil. En trance con lo anterior, lo que encontramos en el trayecto son fracturas, momentos de extrañeza, desarreglos, desórdenes, viaje y el sometimiento a la interrogación de unas prácticas que ya se han instalado como permanentes, de las cuales no hay espacio para dudar. Insinuamos el cultivo de una variación con los otros, hacer surgir en la lengua ondas musicales, dar legitimidad a la experiencia vital que no es otra cosa que la modulación de la investigación en clave contemporánea.*

Alberto Martínez Boom (2008, p. 64, grifo nosso).

Este capítulo tem como objetivo apresentar os percursos metodológicos - e também teóricos e epistemológicos - empreendidos para a realização desta pesquisa. Trata-se de uma aproximação aos conceitos e fundamentos que guiaram este estudo e que atuaram como a urdidura sob a qual foram sendo despregadas as perguntas, os passos dados e as reflexões iniciadas. Considerando as palavras de Boom (2008) que abrem esta seção, poderíamos dizer que neste capítulo se apresenta também uma busca por uma forma de pesquisar que permita pensar a investigação em educação como projeto, mas também, como trajeto. Em definitiva, muito do que aprendemos por meio de um estudo tem a ver com aquilo que “vai se apresentando”, com como, ao buscar as respostas para as nossas perguntas, vamos nos surpreendendo e desordenando, à medida que estranhamos e viajamos pelas realidades que queremos investigar. Isto é mais do que afirmar ou negar aquilo que se buscava no início de um estudo.

Hacer surgir en la lengua ondas musicales é o convite feito por Boom (2008) e que eu interpreto, como pesquisadora em formação, como o desafio de ousar reinventar símbolos, notas e partituras para a pesquisa em educação e pedagogia, por meio da interrogação e desarranjo de práticas instaladas como permanentes. Com isto não estou querendo dizer que o presente estudo pretendeu fugir de determinadas regras ou paradigmas, senão que buscou,

em alguns percursos, legitimar a própria experiência para tentar fazer surgir dela, a própria voz.

Assim, além de conceitos e fundamentações teóricas, neste capítulo também abordei a construção de percursos, e trajetos, que me levaram ao encontro com as nove docentes participantes desta pesquisa. Sendo assim, o texto ficou dividido em dois momentos. No primeiro momento realizei uma aproximação a determinadas conceptualizações do campo da pesquisa em educação que sustentam o meu olhar sob este estudo e seus sujeitos. No segundo, busquei recuperar algumas reflexões em torno dos trajetos realizados a partir da minha própria experiência de pesquisa e de início do trabalho de campo, que viria a se configurar como uma espécie de expedição pedagógica, inspirada no Movimiento de Expedición Pedagógica Nacional realizado pelos/as *maestros/as* colombianos/as.

1.1. Primeiro momento: sujeitos, experiência, narrativas e memória

O foco deste estudo recai nas experiências de docentes com ampla trajetória na EJA em escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Algumas perguntas que guiaram a construção do trabalho foram: que significados são atribuídos pelos/as docentes ao ato de educar e ensinar pessoas jovens, adultas e idosas nas escolas? Quais sentidos guiam as suas práticas, funções, tarefas e responsabilidades com o público que compõe suas aulas? Que aspectos são comuns nas suas diversas experiências?

Os sentidos e significados atribuídos pelos/as docentes da EJA são entendidos, neste estudo, como uma porta de entrada para identificar, compreender e analisar como esses sujeitos têm interpretado e recriado modos de ser docente de pessoas jovens, adultas e idosas nas escolas de Belo Horizonte ao longo de suas trajetórias. Por isso, como um dos critérios de escolha dos sujeitos docentes, decidimos que teríamos em consideração aqueles/as que vêm trabalhando na EJA por uma quantidade maior de tempo. Como já foi destacado previamente, partimos do pressuposto de que a docência, tanto como campo intelectual como campo de ações de trabalhadores e profissionais da educação, vê-se na necessidade de se pensar de uma forma particular frente ao público jovem, adulto e idoso, dando lugar a outros arranjos e à construção de sentidos diversos para este trabalho.

No que diz respeito à construção do critério mencionado, qual seja, a decisão por realizar a pesquisa com docentes que não fossem iniciantes na modalidade, mas que, pelo contrário, tivessem permanecido por mais tempo nela, algumas considerações precisam ser

feitas. Em primeiro lugar, é importante dizer que a partir da bibliografia consultada, não foi possível encontrar um consenso em torno de como os/as pesquisadores/as têm delimitado o que se considera uma ampla trajetória na carreira docente. O que observamos é que, dependendo do problema de pesquisa, investigadores/as têm construído critérios diversos para selecionar os/as participantes de seus estudos, sendo a “quantidade de anos trabalhados” uma variável que não é definida sempre da mesma maneira. Algumas pesquisas trabalham com a noção de “docentes experientes”, mas em geral, esta categoria é utilizada para se opor a de “docentes iniciantes”. Estes estudos costumam realizar comparações entre esses grupos ou analisar em que medida os/as docentes experientes podem atuar como “mentores” ou “formadores” (Marcelo GARCIA, 1999; Denise VAILLANT, 2003) dos/as professores/as que estão em seus primeiros anos de carreira.

Já os conhecidos estudos de Michael Huberman sobre “o ciclo de vida profissional” de professores/as trazem um desenho de uma sequência do ciclo de vida profissional do/a professor/a com a delimitação de fases, transições, “crises”, entre outros aspectos, que atravessam a carreira de ensino e podem ser consideradas como “tendências centrais” vividas pelos seus praticantes (HUBERMAN, 1995). O autor realizou um esquema no qual traçou possíveis percursos de professores/as, assinalando grandes fases ou temas da carreira docente, relacionados aos anos transitados por estes. Segundo ele, apesar das continuidades na carreira docente, cada fase constitui, essencialmente, uma descontinuidade, operando-se modificações qualitativas em relação à fase anterior por parte dos indivíduos (HUBERMAN, 1995).

Sendo assim, o trabalho de Huberman (1995) estabelece: de 1 a 3 anos de carreira, os docentes encontram-se na fase de “entrada ou tateamento”; de 4 a 6 anos, é a fase da “estabilização e consolidação de um repertório pedagógico”; de 7 a 25 anos uma fase de “diversificação e ativismo”, dando lugar a um “questionamento” que leva à uma nova fase, de 25 a 35 anos na carreira, que pode ser de “serenidade e distanciamento afetivo” ou de “conservantismo”. Por último, o autor identifica o período dos 35 a 40 anos de carreira como a fase de “desinvestimento, sereno ou amargo” (HUBERMAN, 1995).

Porém, o autor destaca que existem importantes dilemas metodológicos em torno da ordenação da vida profissional em sequências e que, portanto, algumas precauções precisam ser tomadas pelos/as pesquisadores/as. Ele aponta que uma das “regras de conduta” do/a investigador/a deve ser

ouvir a pessoa que fala. O perigo, aqui, consiste em aplicar quadros explicativos às respostas das pessoas observadas, ou entrevistadas, o que conduz diretamente a

uma estandardização manifesta das respostas e, daí, a uma certa cegueira na análise dos dados. É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou (HUBERMAN, 1995, p. 55).

Levando estas questões em consideração, ao decidir realizar a pesquisa com docentes que tivessem uma maior trajetória na EJA, foi possível concluir que não seria pertinente ater-se a um critério predefinido de quantidade de anos e modelos de ciclos profissionais para determinar tais trajetórias. Optou-se, então, por construir um critério específico, atendendo à realidade do contexto dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa. Neste sentido, o critério de seleção dos docentes foi feito a partir de algumas ideias e premissas relacionadas com as bases teóricas e epistemológicas desta investigação que foram nos levando ao encontro desses sujeitos.

Pesquisar docentes implica ter consciência de que, ao dizer sobre estes sujeitos, estamos criando e recriando discursos em torno das múltiplas imagens de professores/as que circulam na nossa sociedade (ARROYO, 2000), seja para centrar nas suas figuras grandes expectativas ou para colocá-los em questão (Myriam SOUTHWELL, 2007). Autores/as têm insistido no fato do trabalho docente estar sendo colocado “sob suspeita” (Emilio Tenti FANFANI, 2012; Myriam FELDFEBER, 2018) por meio de diversos mecanismos de regulação do seu trabalho. Segundo Fanfani (2012, p. 2):

en América Latina primero se sospechó de la escuela y se comenzaron a aplicar pruebas nacionales e internacionales de aprendizaje a estudiantes de la educación básica. Los resultados demostraron que la escolaridad no corresponde con el desarrollo de conocimientos valiosos en las personas; ahora se sospecha de la calidad de los docentes.

A crescente suspeita pela “qualidade dos docentes”, quer dizer, de seu trabalho e sua formação, merece algumas ponderações. Após a conhecida publicação do documento “A Nation at Risk” em 1983, a partir do qual políticos estadunidenses começaram a responsabilizar aos/às docentes pelos baixos resultados obtidos nas provas aplicadas às escolas daquele país, começaram a circular na América Latina uma série de informes e propostas de diversos organismos internacionais que responsabilizam os/as docentes pela “baixa qualidade” da educação na região.

La hipótesis que sustenta este informe y muchas de las propuestas que circulan de la mano de organismos mundiales tales como el Banco Mundial, la OCDE, regionales como el Programa de Promoción de la Reforma en América Latina y El Caribe (PREAL) y think tanks como el Diálogo Interamericano, se basan en que

son los docentes los principales responsables de la baja calidad y que solo un docente regulado por las reglas del mercado (es decir, flexibilizado en sus relaciones laborales, que recibe incentivos en función de su productividad y construye su propia carrera) puede transformarse en un profesional al servicio de la mejora. (FELDFEBER, 2018, s/n, grifos da autora).

Ao longo das últimas décadas os/as docentes se converteram em alvo deste tipo de propostas, as quais foram traduzidas em políticas locais nos países latino-americanos e caribenhos. Geralmente, estas políticas estão ligadas ao incentivo da aplicação de provas estandardizadas para “medir” as aprendizagens dos/as estudantes - entendidos como indicadores da qualidade educativa- e à amplificação da oferta de programas de formação e capacitação docente. Estes processos formativos oferecidos, inclusive, podem ser problemáticos pois abrem as portas à iniciativa privada e, com isso:

(...) introducen criterios y perspectivas que no siempre se inscriben en el campo de los derechos, sino, por el contrario, fomentan y afianzan la perspectiva meritocrática bajo la idea de la educación como un “servicio” y la **formación como instancia individual**. Segundo, las propuestas de formación privada, tal como ha ocurrido en diversos momentos en la historia, son financiadas en su mayoría por los propios trabajadores/as de la educación, sufriendo no sólo una afectación salarial, sino también una precarización laboral, dado que, en su mayoría, la formación/capacitación se realiza fuera de las horas reconocidas laboralmente. (FELDFEBER et. al., 2018, p. 70, grifos nossos).

Estas análises mostram como o/a docente é colocado sob suspeita ao ser considerado o maior responsável pela qualidade da educação e com isso, novos modos de regular o seu trabalho e a sua formação são criados. Dessa maneira, ao mesmo tempo que as políticas para o setor buscam uma “melhora” na sua preparação, intensificam as suas tarefas, estimulam a rendição de contas e promovem valores de mercado para o seu trabalho e sua formação. No atual contexto político e social brasileiro, os/as docentes são alvo de discursos e ações por parte de setores ultraconservadores da sociedade que reforçam este lugar de suspeita. Sendo assim, as “soluções” apresentadas para os problemas educativos tendem a incentivar ainda mais a implementação de dispositivos de regulação do trabalho docente que deterioram o sentido e o valor do “público” e instauram a lógica do mercado como a única saída para melhorar a educação.

De acordo com o que foi exposto, esta pesquisa tem o compromisso de assumir um outro olhar sobre os/as docentes e seu trabalho. Em primeiro lugar, porque neste estudo não se pretende colocá-los/las sob suspeita. Pelo contrário, sendo conscientes dos discursos que circulam em torno dos/as professores na atualidade, algumas considerações apresentadas assumem aqui uma relevância particular. Para começar, a atuação e a formação docente na EJA é um campo de estudos que se encontra em crescimento (SOARES e PEDROSO, 2016).

Com isso, é indispensável refletir em torno das discussões que transpassam o campo da formação e do trabalho docente em vista de construir uma mirada crítica sobre os processos educativos a serem analisados na EJA. Por isso, é imprescindível lembrar que, apesar das especificidades da EJA, os/as docentes que trabalham nesta modalidade nas escolas também são parte de um sistema de ensino, e não se encontram isentos/as dos múltiplos fatores que condicionam o setor docente como um todo. O desafio encontra-se na construção de perguntas e reflexões que permitam atender às especificidades do campo em questão, sem perder de vista a sua inevitável interlocução com outros campos e aspectos da realidade educativa atual. O mesmo desafio se apresenta no sentido inverso desta ideia.

Ao problematizar sobre como construir um olhar que não coloque os/as docentes que trabalham na EJA sob suspeita, nos perguntamos sobre como falar e construir discursos, conhecimentos e análises que levem em conta, também, as condições de trabalho nas quais estes docentes desempenham a sua profissão, mas sem reduzir a isso a totalidade das suas experiências? Como pensar as suas trajetórias reconhecendo as limitações impostas por diversas condições que atravessa a EJA mas compreendendo os modos nos quais isto foi vivido, assumido e ressignificado pelos/as próprios/as docentes? Nesse sentido, os/as docentes não são entendidos aqui como objetos (de políticas, de provas, de capacitações), pelo contrário, são vistos como sujeitos ativos, políticos e socioculturais, principais protagonistas das atividades que desenvolvem cotidianamente em seus trabalhos.

Com estas perguntas-reflexões em mente, buscou-se realizar uma pesquisa centrada nas experiências, e os sentidos e significados que os/as docentes produzem em torno delas, como um caminho para colocar sob a lupa diversas formas de ser e estar nessa profissão. Esta busca também se sustenta no movimento que Clifford Geertz denominou de “refiguración del pensamiento social” (GEERTZ, 1994, p. 31). Segundo o autor, trata-se de um processo de renúncia por parte dos/as cientistas sociais de um ideal de explicação baseado em leis e exemplos, para assumirem outro baseado em casos e interpretações. Este movimento dentro das ciências sociais é conhecido como “giro interpretativo” (GEERTZ, 1994, p. 35) e se expressa como uma tendência dos/as pesquisadores de centrarem sua atenção nos sentidos e significados que as instituições, ações, imagens, expressões, acontecimentos e costumes têm para os sujeitos que possuem e participam de tais instituições, ações, etc.

Esta guinada se inscreve na compreensão da vida social “como algo organizado em términos de símbolos cuyo significado podemos alcanzar si estamos dispuestos a comprender esa organización” (GEERTZ, 1994, p. 34), e surge como resposta ao progressivo esgotamento do positivismo como modo de conhecimento das ciências sociais (Antonio

BOLÍVAR, 2002). Isso gerou um movimento de rupturas e mudanças dentro das ciências sociais e humanas iniciado nas primeiras décadas do século passado, mas que continua se desenvolvendo até os dias de hoje (Maria da Conceição PASSEGGI, 2011). Como consequência, no marco de uma perspectiva interpretativa, os sujeitos e suas relações são colocados no centro da análise, com um interesse nos sentidos e significados que estes constroem em torno de suas experiências, em contraposição à busca por regularidades e leis que regem os fenômenos sociais. Sendo assim, a linguagem começa a ocupar também um lugar central, pois, como disse Bolívar (2002, p. 2) ao retomar o filósofo espanhol Ortega y Gasset, “frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia”. Em palavras da autora Christine Delory-Momberger (2009, p. 38):

El espacio-tiempo según el cual figuramos los límites de nuestra existencia es de hecho el mismo en el que nacen nuestras historias, o sea, construcciones según las cuales aprendemos nuestra vida. Jamás alcanzamos directamente lo vivido. Apenas tenemos acceso a ello a través de las historias. Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos.

No mesmo sentido, António Nóvoa (2003) afirma que em nome da diversidade, multiplicidade e heterogeneidade, rejeitar o abstrato e o universal à luz do concreto e do específico, nos permite historicizar, contextualizar e pluralizar os fenômenos sociais, destacando o singular, o contingente e o cambiante. Para Bolívar (2002), a consideração das experiências vividas como chave da interpretação hermenêutica, surge ante o desengano pós-moderno das grandes narrativas e a reivindicação do sujeito nas ciências sociais. A partir deste movimento de guinada hermenêutica, “se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central” (BOLÍVAR, 2002, p. 4).

Para o campo de pesquisa em educação, isso exige, segundo Nóvoa (2003), afrontar as complexidades dos fenômenos educativos a partir da sofisticação de nosso repertório analítico. A decomposição em variáveis dos fenômenos educativos e a pretensão de explicação por meio de princípios universais e abstratos se encontra em declive (BOLÍVAR, 2002), gerando um terreno fértil para o surgimento de paradigmas e perspectivas que leva às ciências sociais a colocar o foco nas subjetividades que foram silenciadas outrora.

Neste marco, alguns conceitos começam a se distinguir nos percursos desta pesquisa. Com o enfoque nos sujeitos, nas suas relações humanas, nos seus processos de construção de subjetividades, e nas suas diversas vivências no mundo contemporâneo, a noção de *experiência* começa a assumir um lugar destacado nas ciências sociais e na educação. Interessa, então, mencionar o que entendemos por experiência e, em especial, a sua relação com o campo de pesquisa em educação. Afinal, o que pesquisamos quando dizemos, por exemplo, que estudamos as experiências de docentes na EJA?

Um dos primeiros expoentes que teoriza sobre o conceito de experiência é John Dewey. Não é nossa pretensão dissertar aqui sobre o movimento da Escola Nova e seus fundamentos, mas acreditamos que é importante destacar que a discussão deste conceito possui uma tradição dentro do campo pedagógico (María Eugenia MIGUEZ, 2018). No último livro de Dewey sobre educação, *Educación y experiencia*, publicado em 1938, o qual é considerado a síntese da sua obra, o autor elabora o conceito central do seu pensamento pedagógico: a noção de *experiencia educativa*.

Para Dewey (2010) a experiência constitui a totalidade das relações do indivíduo com o seu ambiente e, ao se tratar de uma relação, esse conceito possui um aspecto ativo e outro passivo que se manifestam simultaneamente. Ativo porque diz respeito da ação do indivíduo no mundo. E passivo, porque ao agir sobre o mundo, este também atua sobre o indivíduo. Porém, segundo o autor, a experiência não transforma só o indivíduo e o mundo, também modifica as experiências passadas e futuras. Desde esta concepção, podemos compreender a preocupação do pedagogo estadunidense na discussão sobre a relevância de uma educação baseada em experiências, pois para ele,

(...) el efecto de una experiencia no se limita a su apariencia. Ello plantea un problema al educador. La misión de éste es preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando a su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen futuras experiencias deseables. Así como ningún hombre vive o muere por sí mismo, así tampoco una experiencia vive o muere por sí. Independientemente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores. De aquí que el problema central de una educación basada en experiencia es seleccionar aquel género de experiencias que vivan fructífera y creadoramente en las subsiguientes (DEWEY, 2010, p. 75).

Dewey (2010) estabelece que nenhuma experiência acontece no vazio, pois existem fora do indivíduo fontes que dariam lugar a uma diversidade de experiências. Ao mesmo tempo, destaca que a atividade do indivíduo muda em algum grau as condições objetivas sob as quais se teve a experiência. Acrescenta, ainda, que estas experiências também têm efeitos nas experiências antigas e ulteriores do indivíduo, pois o que caracteriza toda experiência é

ser una “fuerza en movimiento” (DEWEY, 2010, p. 81), ou seja, a sua qualidade de continuidade. Neste sentido, “la experiencia penetra en ella (la persona), pues influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito” (DEWEY, 2010, p. 82).

Como assinala Larrosa (2006), a questão da experiência tem muitas possibilidades no campo educativo. Diversos campos disciplinares recuperaram esta noção e construíram seus próprios estudos em torno dela. Nesta pesquisa, interessa retomar esse conceito para se pensar a docência, em específico, a docência na educação com pessoas jovens, adultas e idosas nas escolas, mas a partir da perspectiva de que pensar a noção de experiência em educação implica, em definitiva, entender a educação e seus fenômenos como experiência (CONTRERAS e LARA, 2010).

No caso deste trabalho, sobre as experiências de docência, pretende-se compreender quais foram os sentidos educativos construídos em torno delas. E aqui, o “educativo” tem duas dimensões, pelo menos. Por um lado, compreender os sentidos educativos, porque a experiência *educa*, forma, transforma. Sendo assim, é interessante pensar que, ao estarem narrando as suas experiências vividas, os/as docentes estão realizando uma reflexão em torno delas. Nesse sentido, eles/as estão dizendo respeito de algo *novo* em relação às suas experiências, algo que essas experiências permitiram elaborar e dilucidar. Por outro lado, o questionamento em relação aos sentidos educativos dessas experiências refere-se à questão, também central, de toda pesquisa em educação: quais questões pedagógicas estas experiências suscitam? O que elas nos oferecem para continuar pensando e (re)criando a educação e a educação de pessoas jovens, adultas e idosas?

Sendo assim, concordamos com Contreras e Lara (2010) quando dizem que pesquisar a experiência significa se aproximar daquilo que pessoas concretas vivenciam e experimentam em si mesmas, e que as fazem pensar diante do vivido e tentar construir um sentido em torno daquilo que (me, te, lhe, nos) aconteceu, “la experiencia lo es en la medida que reclama significados nuevos para lo vivido. Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo que no se lo habíamos encontrado” (CONTRERAS e LARA, 2010, p. 22).

A experiência diz respeito, então, a uma relação pensante com os acontecimentos e, portanto, está sempre relacionada a um saber próprio, produzido a partir dela. Contreras (2011), citando a pedagoga italiana Luigina Mortari (2002), estabelece que:

Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo

según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida. (CONTRERAS, 2011, p. 26, apud MORTARI, 2002, p. 155).

Diante do que foi apresentado até aqui, pode-se pensar que compreender a experiência e seus efeitos desde essa perspectiva, implica uma determinada noção sobre o sujeito da experiência. Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, publicado em 1996, nos lembra sobre o que nos faz ser “gente”, o que nos identifica e nos faz ser sujeitos e não objetos da história:

Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do *suporte ao mundo* nos coloca. Renuncio a participar e cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo. (FREIRE, 2015, p. 53, grifo da autora).

O autor chama de “suporte” o espaço-tempo no qual os indivíduos encontram-se, por determinação da sua espécie, destinados a sobreviver, centrando as suas ações na satisfação das suas necessidades mínimas que garantam a sua sobrevivência. Para Freire (2015), este espaço-tempo corresponde ao momento dos animais, que atuam de forma “herdada, adestrada” e é fundamentalmente diferente ao “mundo” dos homens e mulheres: “a experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à animal no suporte” (FREIRE, 2015, p. 50). Esta mudança entre esses espaços-tempo, mundo e suporte, se dá, segundo o autor, pela consciência do inacabamento do ser humano. Para ele, “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 2015, p. 50) e essa inconclusão, que se sabe como tal, é a que faz da educação um processo permanente: “Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade” (FREIRE, 2015, p. 57). O autor afirma que esta inconclusão assumida é o saber que funda toda “experiência educativa” entre “educandos, educadoras e educadores, juntos” (FREIRE, 2015, p. 57). Sendo assim, pode-se dizer que a consciência de nosso inacabamento se manifesta como uma disponibilidade ao aprender, à busca e construção de nosso “ser mais” como uma forma de nos tornar sujeitos:

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (FREIRE, 2015, p. 58).

Para Freire, então, quem assume a sua inconclusão, encontra-se em uma atitude de permanente disponibilidade e abertura, como uma forma de estar no mundo e com o mundo. Como uma experiência que habilita o tocar e ser tocado, o perguntar e responder, o concordar

e discordar, ao mesmo tempo em que implica o permanecer sensível àquilo que nos chama, que nos manda sinais, que nos apela (FREIRE, 2015). Em suas palavras:

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 2015, p. 131).

A partir destas reflexões, encontramos no educador Paulo Freire uma noção do sujeito que se torna o que é na experiência de sua inconclusão, permanecendo aberto, disponível e, portanto, buscando ser mais, intervindo no mundo, sempre em relação aos outros. É interessante observar como aparece a ideia, aqui, de um sujeito que é ao mesmo tempo receptivo - de tal maneira que se abre, se entrega, se disponibiliza- e ativo, por chamá-lo de alguma maneira, pois por meio dessa abertura, aprende, se educa com os outros e com o mundo, se constituindo como sujeito da sua história e da história do mundo. Nas palavras de Freire (2015, p. 133): “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Estas reflexões contribuem para pensar nos modos como conhecer e se aproximar das experiências que os/as docentes vivenciaram, transitaram e construíram ao longo de sua trajetória na EJA. Pode-se afirmar que, enquanto pesquisadora, não terei acesso às experiências em si, quer dizer, ao que de fato aconteceu na vida dos sujeitos desta pesquisa. As experiências são sempre subjetivas e têm lugar no sujeito. Porém, os/as autores/as aqui apresentados/as possibilitaram pensar em caminhos para conhecer as experiências dos sujeitos, através da pergunta sobre quais foram os sentidos construídos em torno delas. Em outras palavras, se as experiências (nos) acontecem e nos formam, quais foram as reflexões possibilitadas? O que eles/as pensaram e ressignificaram sobre o vivido em relação à docência na EJA?

Partindo destas perguntas, bases e fundamentos teóricos e epistemológicos, buscamos nos aproximar de docentes com uma ampla trajetória na EJA nas escolas da RME-BH para compreender e analisar os modos possíveis de ser e estar exercendo a docência nesta modalidade. Agregamos, agora, que há uma relação entre a tarefa de pensar o subjetivo, aquilo que é da ordem da experiência dos sujeitos, e o ato de narrar. Com isso em mente, levantaremos, nos seguintes parágrafos, algumas considerações em torno da narratividade e da pesquisa narrativa em educação, pois acreditamos que este é um caminho fértil para a abordagem desta investigação.

Segundo Jean D. Connelly e Michael F. Clandinin (1995), entende-se por “narrativa” tanto a qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada, como o nome dos procedimentos da pesquisa que vão ser utilizados para o seu estudo. Para eles, “la narrativa es tanto el *fenómeno* que se investiga como el *método* de la investigación” (CONNELLY e CLANDININ 1995, p. 1, grifos dos autores).

Ao escutar as experiências de docentes da EJA, teremos acesso, na verdade, à narrativa construída em torno dessas experiências de docência. Isto é assim porque, ainda segundo os autores citados, a narrativa é uma forma de caracterizar a experiência humana. Delory-Momberger (2009, p. 39) afirma que “cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos. De la única forma que uno accede a su vida es percibiendo lo que vive por intermedio de la escritura de una historia (o varias): de cierto modo, solo vivimos nuestras vidas narrándolas con el lenguaje de las historias”. Para diversos/as autores/as, essa ideia está relacionada ao lugar central que ocupa a linguagem nas faculdades cognitivas humanas para a explicação da vida social, ou seja, os modos nos quais os agentes humanos criam e recriam símbolos no decorrer de suas práticas sociais (Anthony GIDDENS, 1987). Na perspectiva hermenêutica, a ênfase na compreensão e interpretação dos fenômenos sociais e humanos, também se explica através da centralidade dada à linguagem e à criação de elementos simbólicos para narrar (e compreender e interpretar) a ação humana.

Olhando por este ângulo, pode-se dizer que, por meio do ato de narrar, os sujeitos buscamos compreender, interpretar e outorgar sentidos e significados às nossas práticas e ações, configurando uma história, a nossa história, expressando o que fazemos, o que pensamos, o que sentimos, o que nos aconteceu na nossa singular vivência de experienciar o mundo. Bolívar (2002, p. 6) diz que “el sentido de una acción, lo que la hace inteligible, solo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo, y más ampliamente, en el horizonte de su vida”. Tendo isto em conta, a própria inteligibilidade de uma experiência remete a possibilidade de os sujeitos contarem, relatarem e narrarem as suas histórias, valendo-se de diversos elementos simbólicos. Considera-se, assim, que “el hecho biográfico encuentra en la narrativa su forma de expresión más inmediata” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 39), fazendo do discurso narrativo “a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Sendo assim, pode-se pensar a narrativa como aquela qualidade que permite aos seres humanos integrar, estruturar e interpretar as nossas experiências e acontecimentos vividos, nos inscrevendo em um tempo, para poder, então, escrever a nossa própria história¹¹.

Continuando com a construção da urdidura teórica deste estudo, a noção de “memória” será considerada. Partimos do entendimento de que há uma estreita relação entre o tema “memória” com justiça e a afirmação ética dos direitos humanos (Leonor ARFUCH, 2014), e que existe um cruzamento entre “lo biográfico y lo memorial, la manera sutil en que se entraman, en diversas narrativas, la experiencia individual y la colectiva, en el camino de una memoria histórica” (ARFUCH, 2014, p. 71).

Esta conceptualização é do interesse deste estudo, pois é uma das justificativas em relação à escolha pelo trabalho com docentes que tenham uma trajetória mais longa na EJA. A relevância dessa escolha está no fato de as experiências, mesmo sendo subjetivas, não acontecerem fora das condições históricas e culturais com as quais os sujeitos interagem. Dessa maneira, ao narrar suas experiências, os/as docentes também estarão permitindo acessar a tempos e espaços determinados nos quais aconteceram e viveram parte das suas experiências de docência. Em função disso, o encontro com professores/as que possuem uma ampla trajetória nessa modalidade da educação básica pode colaborar com a reconstrução dessa memória -ou memórias- sobre a educação de pessoas jovens, adultas e idosas na cidade. Sendo assim, buscamos considerar os modos nos quais os/as docentes, ao realizarem um esforço por recriar a memória individual no ato de narrar, enquadram a própria história de docência na memória coletiva da história da profissão e da modalidade (Belmira Oliveira BUENO *et al.*, 1993).

Ainda sobre a memória, podemos nos perguntar: o que significa registrar parte da memória (pedagógica, histórica, social) da EJA por meio de relatos de docentes com ampla trajetória nesta modalidade? Qual é o seu valor político? Assim como assinalam Haddad, Paiva e Soares (2019, p. 3) a EJA vem sendo reconhecida gradativamente como direito humano “inscrita em legislações e orientações por parte dos governos anteriores, com

¹¹ O ato de narrar, assim como a experiência dos sujeitos, nunca acontece no vazio. Os seres humanos temos encontrado diversos modos de reconstruir as nossas histórias, subjetividades e identidades por meio do discurso narrativo. Essas formas dizem respeito a momentos históricos diferentes e acontecem no marco de determinadas culturas e grupos sociais (Leonor ARFUCH, 2014). No campo da pesquisa nas ciências sociais e humanas, a pesquisa sobre histórias de vida, para dar um exemplo, se inscreve no movimento científico e cultural que, frente ao declive dos grandes paradigmas como estruturalismo e behaviorismo, buscou focalizar nas histórias de vida e na biografia como lócus para a compreensão da historicidade do sujeito e suas aprendizagens (PASSEGGI, 2011).

incremento de políticas e recursos, fruto da pressão da sociedade não só no Brasil, mas também no plano internacional”. Os/as autores/as chamam atenção sobre os ataques que a educação para as pessoas jovens, adultas e idosas vem sofrendo no atual contexto nacional, o qual se caracteriza, em parte, pela assunção de um governo eleito em 2018 que dissolveu, já nas suas primeiras ações, a estrutura que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) dedicava a essa modalidade de ensino. Além disso, no plano do governo atual, não houve menção nem à EJA, nem ao número elevado de pessoas consideradas analfabetas que ainda existe no Brasil (HADDAD, PAIVA e SOARES, 2019). Segundo os autores,

Em seu programa de governo para a educação, defendeu expurgar o educador (Paulo Freire) das escolas. A posição do vitorioso quanto à educação de adultos se restringiu a atacar o mais importante educador brasileiro, justificando que seu pensamento não deveria ser respeitado, mas excluído das escolas brasileiras, num claro anúncio de estreiteza de pensamento que visa construir uma escola não interessada em desenvolver o espírito crítico dos estudantes, apenas a aprendizagem formal de conteúdos voltados ao mercado de trabalho. (HADDAD, PAIVA e SOARES, 2019, p. 3).

Sendo assim, configura-se um valor político na recuperação das experiências de docência na EJA, como um modo de manter viva a memória da modalidade e seus atores na atualidade, os quais se encontram “sob suspeita”. Os rostos singulares cujas memórias individuais constituem uma memória coletiva nos lembram que “la memoria vive en el presente y en cada uno de nosotros” (ARFUCH, 2014, p. 80) e, ao mesmo tempo, nos interpelam “no solo en el afecto sino -sobre todo- en la responsabilidad” (ARFUCH, 2014, p. 81).

Habilitar a reconstrução dessas memórias no marco de uma pesquisa possui, também, um valor epistemológico particular. Segundo Daniel Suárez (2011), o que sucede nas escolas tem a ver, quase sempre, com “lo que *les* sucede a docentes y estudiantes, con los significados particulares que *les* otorgan a sus prácticas y vivencias, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y lugar particulares” (SUÁREZ, 2011, p. 390, grifo do autor). Porém, muitas vezes, essas histórias, que são as dos protagonistas cotidianos da experiência escolar, são desconsideradas e descartadas por diversos motivos e atores sociais. Em primeiro lugar, assim como aponta Suárez (2011), os sistemas educativos, as práticas escolares e seus atores estão sendo cada vez mais regulados por distintos dispositivos de planejamento e gestão que criam técnicas, discursos e instrumentos para medir, controlar, corrigir e reorientar. Estes mecanismos não buscam necessariamente recuperar a memória pedagógica das escolas e seus atores para melhorar a sua implementação. Pelo contrário, tendem a não ser ouvidos por

aqueles que tomam as decisões sobre os sistemas escolares porque “para la tradición de pensamiento pedagógico centrado en la eficiencia y el control, esos relatos e historias forman parte de las dimensiones subjetivas que justamente hay que controlar para que la innovación y la mejora escolar sean posibles” (SUÁREZ, 2011, p. 394).

Apesar dos grandes avanços em termos do reconhecimento das subjetividades em educação e da recuperação das histórias de vida e sua relevância para o campo pedagógico, ainda há pesquisadores/as que tendem a compreender os/as professores/as como uma variável a ser ajustada para que as inovações no ensino sejam realizadas com sucesso, processo que vem sempre da mão do saber técnico, experto e altamente especializado de agentes externos, mas não dos próprios sujeitos educativos. De acordo com Suárez (2011, p. 393) essa “teoria do déficit” de qualificação profissional de professores/as se sustenta em uma visão das experiências destes/as como “un conjunto de anécdotas triviales, pre-profesionales, que los docentes usan para contarse entre sí lo que les pasa”. Com isso, as experiências que carregam uma memória escolar e pedagógica particular ora são desconsideradas no momento de elaborar e implementar políticas e processos de formação, ora são vistas como aquilo que deve ser mudado e reformado. Assim, essas experiências tendem a ser excluídas da participação no debate público sobre os chamados problemas da educação e os caminhos possíveis para a sua melhora.

Por fim, entende-se que nesta pesquisa os sujeitos docentes são reconhecidos como sujeitos políticos e educativos que podem e devem intervir (e já o fazem) no debate em torno da educação, problematizando questões e dando soluções, atuando como intérpretes ativos do mundo escolar (SUÁREZ, 2014).

1.2. Segundo momento: devir pesquisadora

A intenção deste segundo momento é relatar algumas reflexões e desafios vividos no trabalho de campo desta pesquisa, no projeto feito trajeto. Assim, tendo colocado a urdidura, as bases deste estudo, agora o objetivo é começar a deixar ver as cores que aparecem com os fios da trama. Para isso, será necessário contar uma história, a história dos (meus) percursos. Estes percursos foram anotados, em parte, em um diário de campo. Porém, eles foram principalmente *sentidos*, *vividos* por mim. As conversas iniciadas, os cafés compartilhados, os afetos trocados. O reconhecimento da subjetividade na pesquisa também é o

reconhecimento da subjetividade de quem investiga. Neste ponto, retomo a Contreras e Lara (2010, p. 48)

La investigación, como búsqueda, es tanto hacia fuera como hacia dentro, hacia lo que manifiestan las experiencias estudiadas, y hacia lo que hacen en nosotros. Parte de la búsqueda es poder encontrar la forma de expresar el sentido de lo educativo que nos despierta el habernos acercado a esa realidad que hemos querido estudiar, a la que hemos querido acercarnos para ver qué nos tenía que decir, qué nos hacía pensar, qué se nos revelaba en esa relación entre dicha realidad y nosotros. Por todo ello, la investigación, en cuanto que experiencia, se cuenta en primera persona: sostenida por quien cuenta su experiencia de aprender que es de lo que en definitiva trata el investigar.

O caminho que foi sendo construído nesta pesquisa está relacionado com a possibilidade de ter me posicionado como um sujeito de aprendizagem durante o processo investigativo. O interior e o exterior se relacionavam, conversavam e tencionavam nessa experiência de aprender a investigar e aprender com o investigar. Foi necessário mirar simultaneamente tanto para dentro de mim como para fora, e assim construir sentidos, sensibilidades, disposições e ações em torno desta pesquisa.

Neste momento optei por me aproximar mais dos debates em torno das “narrativas de formação” (DELORY-MOMBERGER, 2011) para (re)construir a história dos trajetos percorridos no decorrer do trabalho de campo. Segundo Delory-Momberger (2009, 2011), o modelo da narrativa de formação se desenvolveu em torno da noção de *Bildung*, herdada de pensadores iluministas alemães. Este conceito parte do reconhecimento pleno e integral do indivíduo como ser singular que se desenvolve em uma determinada temporalidade que é a de compreender a vida como uma vida em devir.

Como quem vai se tornando sujeito da sua história, a vida em devir, fala de um indivíduo em aprendizagem permanente e contínua, ou seja, de cada experiência, há a possibilidade de interpretar, dar coerência e sentido ao vivido. Isso remete, então, a outra questão analisada pelos/as estudiosos/as do campo das narrativas e que se relaciona com as potencialidades do trabalho com histórias de vida e com narrativas de formação: a questão sobre como as pessoas adultas aprendem. Existe um consenso sobre o potencial formativo de reconstruir a própria história de vida, que também é uma história sobre a formação.

Levando em conta o que foi afirmado, entendo que a reconstrução de minha história, neste caso, como pesquisadora deste estudo é pedagógica, pois carrega em si um caráter formativo. A partir deste lugar, é que empreendo a tarefa de refletir em torno dos meus percursos no trabalho de campo.

Para isso, utilizei como referência uma discussão iniciada por Fernando Bárcena em um artigo escrito em conjunto com Jorge Larrosa e Joan-Carles Mèlich Sangrà (2006). Os autores propõem pensar a educação como uma tripla experiência: de viagem, saída e de um começo. Para eles:

(...) la experiencia es un viaje y, por eso, pensada como experiencia, la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse. Se trata de un viaje en el que se *hace* una experiencia, la de una confrontación con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las identidades fijas e inmutables (...) El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo (BÁRCENA, LARROSA e MÈLICH, 2006, p. 237, grifos do autor).

Segundo Bárcena, Larrosa e Mèlich (2006), estes três elementos remetem à experiência do pedagógico como aquilo que viaja e, ao ser externalizado, se confronta com o desconhecido. Nesse confronto, único e não possível de ser planejado na sua totalidade, radica a possibilidade de um novo começo, de ter inaugurado, com o gesto primordial da viagem, um novo caminho.

Enquanto revisava meu diário de campo e as observações que transcrevi em meus cadernos sobre os encontros que serão narrados a continuação, percebi que esses escritos estavam atravessados por especificidades relacionadas aos territórios transitados. Lembrei da *Expedición Pedagógica Nacional de Colombia*. Este movimento ocorreu entre os anos 1999 e 2002, e é descrito pelos seus protagonistas como uma mobilização social pela educação. Liderada pela Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia) e levada à frente por *maestros* e *maestras* de diversas regiões colombianas, buscou construir uma “mirada distinta acerca del campo educativo, y es caracterizada como un proceso de construcción colectiva de conocimiento y como una experiencia nueva de formación” (EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL, 2003, p. 8).

A *Expedición*, como ela foi reconhecida, teve o objetivo de mover os/as docentes para “fora” das escolas para se (re)encontrar com o seu entorno e sua cultura, “para regresar y encontrarse ellos mismos” (EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL, 2003, p. 9) em uma viagem pelas escolas da Colômbia. O objetivo era construir conhecimento pedagógico realizando uma viagem para dentro e para fora das escolas, sempre *al ras del piso*. Isso levou os/as professores/as viajantes a definirem a pedagogia da expedição em termos de *geopedagogia*: “la pedagogía es el paso, el camino o viaje desde la escuela hacia los territorios, desde el aula hacia las producciones de cultura, desde el estudiante hacia la oralidad y escritura del entorno” (EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL, 2003, p. 10).

Lembrar desta experiência foi muito importante enquanto realizava a minha própria *expedição*, principalmente, para recordar o caráter situado da construção de conhecimento, haja vista as especificidades de nossos territórios latino-americanos. Sendo assim, é indispensável atender o chamado de Oscar Jara por um “esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde la realidad específica de América Latina” (JARA, 2018, p. 27), tarefa que o autor empreendeu por meio do seu compromisso com o desenvolvimento teórico e prático da sistematização de experiências educativas. Esta pesquisa não possui tais características metodológicas, mas reconhece o valor epistemológico e geopolítico do registro e trabalho com experiências de docentes que não são de qualquer lugar. São docentes da educação de pessoas jovens e adultas que trabalham na rede pública de ensino em Belo Horizonte, Brasil e é a partir desse reconhecimento fundamental que iniciei a pesquisa.

Agora sim, algumas palavras, reflexões e aprendizados em torno da *minha expedição pedagógica!*

1.2.1. Uma viagem: traçando um rumo

Em janeiro de 2019 fiz o meu primeiro contato com a gerência da EJA da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte e consegui marcar um encontro com quem era a gerente na época, Glausiree, mais conhecida por “Gal”. Fiquei um pouco nervosa com esse encontro, porque era a primeira “viagem”, minha primeira ação efetiva de entrada em campo. Eu já havia tido contato com algumas pessoas da SMED, mas agora era diferente. Estava indo sozinha e como pesquisadora.

Durante os anos de estadia no Brasil ouvi diversas variações do meu nome. “*Trindá... Trinidad, Trindade... Como você se chama mesmo?*” Essa foi e continua sendo uma pergunta frequente quando inicio uma conversa com alguém pela primeira vez. Gosto de ouvir como as pessoas resolvem pronunciar meu nome, independentemente da fidelidade à minha resposta. Dessa vez eu ia me encontrar com Gal e sabia que pelo menos uma coisa teríamos em comum: nossos nomes eram um pouco estranhos (ou estrangeiros?) e difíceis de pronunciar. Por ali poderíamos começar nossa conversa.

A reunião com Gal transcorreu de forma agradável. Rimos sobre os nossos nomes e as suas variações, conversamos sobre a pesquisa e ela respondeu algumas de minhas perguntas. Uma das minhas principais questões era como encontrar docentes com uma ampla

trajetória na EJA. Essa questão não pode ser resolvida no momento, pois Gal não tinha as informações adequadas e exatas. Apesar disso, essa primeira saída para o campo foi bem-sucedida, já que me senti um pouco menos estrangeira e, ainda, surgiram novas ideias para a pesquisa. Uma dessas ideias foi a de desenvolver a pesquisa com docentes das nove regionais de Belo Horizonte, agregando, assim, mais um critério na seleção dos/as professores/as.

Na tentativa de sistematizar os critérios e achar uma maneira de encontrar os sujeitos da pesquisa, analisei o caderno, “EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH” (2000), pertencente à coleção de Cadernos da Escola Plural, que foi indicado por meu orientador, Leôncio Soares, Léo. Neste caderno havia um quadro informações sobre as escolas que ofereciam os chamados “cursos de suplência” na época, em que era detalhado o ano de início do curso em cada escola e a sua regional. Também havia pequenos textos com relatos de “Experiências em EJA”, nos quais estavam descritos, brevemente, a experiência de EJA de algumas escolas em que eram realizados trabalhos que se destacavam por alguma razão em particular. Seja pela história de constituição do curso, por sua organização e funcionamento inovadores ou pela realização de projetos diferenciados e atividades de reflexão e formação de seus docentes.

Nesse momento de reflexão e busca, uma ideia começou a se delinear. Pensamos que talvez, nas escolas que tem uma longa tradição de oferta de EJA, poderíamos encontrar professores/as que também estivessem trabalhando há mais tempo na modalidade. A hipótese inicial era que em uma escola onde a oferta de EJA existia há algum tempo, o trabalho desenvolvido estivesse mais consolidado. Isso poderia ser por causa da presença mais consistente e estável dos/as mesmos/as docentes. Outro aspecto interessante seria que o fato de esses profissionais trabalharem em escolas com essa tradição de oferta da EJA terem tido, também, experiências particulares e diferenciadas.

Tomamos, também, a decisão de que seria relevante pesquisar uma escola de cada regional. Diversificar os territórios abrangendo as nove regionais da cidade poderia colaborar na prevenção do risco de pesquisar escolas e sujeitos que não possibilitem o reconhecimento da diversidade de propostas, aspecto que caracteriza a oferta da EJA no município. E ainda, seria possível compreender como, apesar dessa dispersão, estas experiências se assemelham.

A partir desse momento, buscamos descobrir quais eram as escolas que ofereciam EJA há mais tempo na RME-BH e se as mesmas mantinham a oferta dessa modalidade. Foi feita uma lista de escolas e um novo encontro foi marcado com Gal na SMED, no início de março de 2019. De acordo com o conhecimento que a gerente tinha em relação às escolas, ela afirmou que a hipótese inicial pensada para a pesquisa poderia ser corroborada. A lista

com os nomes das escolas foi analisada por Gal, quem foi marcando as que ela mesmo recomendava enquanto fazia comentários a respeito de cada instituição, citando uma característica ou algo que era destaque em relação às outras escolas. Essa conversa contribuiu na escolha dos critérios dessa pesquisa, bem como, fez com que surgissem algumas reflexões. As decisões que vão sendo tomadas ao longo do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa vão adotando matizes e implicações relacionadas, dentre outros aspectos, à subjetividade, no caso, da pesquisadora. Isto não se configura como um problema, mas como um fato ao qual é necessário permanecer atenta para manter a coerência nas definições e deliberações que vão sendo tomadas no decorrer do desenvolvimento dos estudos.

Com essa lista, os comentários da Gal e os nossos objetivos, fizemos uma primeira seleção. Mantivemos nosso critério, priorizando as escolas que oferecem EJA há mais tempo, no entanto, foi agregada outra definição, já que, em alguns casos, mais de uma escola começou a oferecer EJA no mesmo ano em uma mesma regional. A partir disso, decidimos que íamos incluir o critério da escola ter certo reconhecimento pela sua trajetória na EJA. Buscamos, então, quando necessário, selecionar as escolas que, além de serem das mais antigas na oferta de EJA, também fossem reconhecidas por fazerem ou terem feito um trabalho diferenciado no que diz respeito à modalidade. Para isso, foram consideradas pesquisas feitas em escolas da EJA da rede municipal de Belo Horizonte que tivessem utilizado também esse critério para escolher o lócus do estudo. Isso dificultou o trabalho em alguns aspectos, porque em algumas teses e dissertações revisadas, não aparecia o nome real das escolas e em outras o critério de escolha não é apresentado de forma precisa. Portanto, para poder compreender melhor essa situação, foi definido que era preciso conhecer e encontrar com informantes-chave, como por exemplo, ex-funcionários da SMED e diretores de escolas, para perguntar sobre as instituições de algumas regionais. Utilizamos, ainda, como fonte para chegar a esta informação o caderno mencionado previamente (BELO HORIZONTE, 2000) e as experiências relatadas neles. Com toda essa informação, fechamos a nossa lista com as nove escolas e iniciamos o contato.¹²

¹² Uma das escolas que estava na lista e foi posteriormente visitada não cumpriu com o requisito de ter uma tradição de oferta da modalidade. Pelo contrário, esta escola oferecia EJA fazia apenas quatro anos no momento da pesquisa. Algumas escolas reconhecidas pela sua tradição de oferta da modalidade na regional em questão tinham sido amplamente pesquisadas. Foi neste sentido que outras opções foram consideradas. A partir do contato com alguns informantes-chave sobre escolas dessa regional, decidimos que a escola escolhida para iniciar os contatos cumpria com o requisito de ter certa reconhecida relevância para a comunidade na qual se encontra, sendo a oferta da EJA o resultado de uma demanda própria dos/as habitantes desse determinado território.

1.2.2. As saídas: para além do conhecido e habitado

O primeiro contato que eu fiz com uma das escolas foi por telefone. Por conta do meu sotaque, fiquei apreensiva se as pessoas iriam me escutar prontamente, ou mesmo, entenderem o que iria falar. Mesmo sendo fluente na língua portuguesa no Brasil, sei que para algumas pessoas é mais difícil compreender um sotaque que é distinto do delas, e ainda mais, se a conversa ocorrer por telefone. Ao ligar, a pessoa que atendeu parecia estar com pressa já que nas escolas, como assinala Teixeira (2003, p. 169), “às vezes, o tempo não dá tempo”.

A partir de então, entrei em contato com cada escola que foi previamente selecionada, me apresentando, contando sobre a pesquisa e, na medida do possível, perguntando se havia professores/as que estivessem trabalhando por um período mais longo na EJA. Em geral, conversava com o/a coordenador/a da EJA. Algumas respostas foram imediatas, “sim! Temos algumas professoras mais antigas aqui, venha conhecer elas um dia”. Em outras, a fala era mais agitada e menos interessada, dizendo que não sabiam se tinha professores/as mais antigos/as ou afirmando que acreditavam que sim, mas que seria bom verificar essa informação.

Após ter feito contato com as nove escolas, foi iniciado o momento das visitas nas instituições, e assim, conheci as **nove professoras** que fazem parte desta pesquisa, sendo que cada uma trabalha em uma regional diferente. Os encontros com elas foram únicos, irrepetíveis e transformadores. No total, realizei 23 saídas “para o campo”, ou seja, por Belo Horizonte e suas nove regionais. Conheci bairros que nunca tinha ouvido falar e explorei territórios que estavam longe dos espaços pelos quais costumava transitar.

Cada *saída* demandou uma organização diferente. Pensar e planejar como ir e voltar foi um desafio em vários sentidos. Precisou que eu me organizasse, por exemplo, financeiramente, já que eu fui na maioria das escolas utilizando transporte coletivo, mas como a EJA acontece em geral no período da noite, preferia retornar com alguém que eu conhecesse. Em busca de garantir isso, consegui que o companheiro de uma colega, que trabalha com um aplicativo de transporte individual, me buscasse a maioria das ocasiões. Também foi necessário vencer alguns “medos” em relação à andar “sozinha” pela cidade. Porém, eu percebi que tinha um preconceito que fui desvelando ao longo dessas saídas. Como estrangeira, costumava reclamar porque, na minha opinião, a diferença do que acontece em

Buenos Aires, em Belo Horizonte “as pessoas andam pouco a pé na rua”. Porém, quando comecei a transitar por espaços que eram novos e diferentes para mim na cidade, entendi que os lugares pelos quais *eu* costumo andar tem pouca gente caminhando nas calçadas, pois a maioria utiliza carro. Na verdade, eu nunca havia visto tantas pessoas na rua, nas calçadas, nos espaços públicos, como as que vi em alguns bairros que eu conheci nos trajetos desta pesquisa. Assim escrevi algo destes pensamentos no meu caderno de campo:

Belo Horizonte, 13 de junho de 2019

Caminho ao meu segundo encontro com Conceição, na regional Leste

Cheguei rápido, muito rápido, às 17:10 já estava descendo do ônibus. Como tinha percebido no mapa, fiz um trajeto diferente desta vez. Como em outras ocasiões, fui por diferentes momentos a única pessoa branca no ônibus. Observar isso me constrangia ao mesmo tempo que me chamava a atenção e me gerava mais estranhamento sobre esse meu lugar na cidade. Quando o ônibus passava pelo Alto Vera Cruz, observava as pessoas na rua, andando, andando pela rua mesmo, não pela calçada. Fazia calor. Muita gente comprando, passeando. Mulheres, homens, crianças, jovens, cachorros. Nessas horas vejo a ocupação da rua de uma forma tão diferente à qual eu costumo ver nos lugares que frequento da cidade. Tem algo nessa forma de circular, de ocupar o espaço que faz com que a rua não fique tão impessoal. A sensação é de comunidade... Não é assim em todos os bairros de BH. Os rostos, os corpos. Nesse momento pensei também na América Latina. Em como essas imagens-vivências me são conhecidas, não por ter transitado por ali antes, mas porque me lembra. Eu reconheço esses lugares e essas formas como comuns, nossas, latinoamericanas. Modos de estar que nos pertencem, de certa maneira. Somos tão parecidos e ao mesmo tempo tão diferentes. Pensava, enquanto ia no ônibus, como isso complexifica as análises regionais, entre países do Sul, ao mesmo tempo que as enriquece.

O processo de sair e me encontrar com as professoras desta pesquisa nos seus diversos espaços gerou a necessidade de permanecer por um tempo fora de mim. Ou seja, ao fazer a pesquisa, me senti convidada a estar sempre em movimento, no trânsito por territórios (internos e externos) que talvez não conhecia, mas que estava aberta para poder conhecê-los e aprender com eles. Aprender, talvez, seja algo parecido a uma viagem, a um conjunto de saídas que gera desconfortos, que surpreende e que suspende, por alguns instantes, os nossos saberes, ao assumir o risco da liberdade de explorar novos modos de ser e de estar.

1.2.3. Abrir caminhos: um modo de ser e estar no mundo

Os itinerários que percorri pela cidade marcaram o meu olhar sobre esta pesquisa. Se a sensação era de um profundo deslocamento enquanto viajava de ônibus pelos diferentes espaços percorridos, quando chegava às escolas, de alguma forma, algo me parecia familiar: as cores, a distribuição dos espaços, os cheiros, os cartazes de boas-vindas, as pessoas, os grupos fazendo tarefas que eu reconhecia, dentre outros aspectos.

A visita nas escolas foi o principal caminho por meio do qual conheci as professoras, sujeitos desta pesquisa. A grande maioria dos encontros acontecia às sextas-feiras, o dia reservado para formação e reunião de docentes da EJA nas escolas. Outras vezes, os encontros eram realizados antes das aulas começarem, em qualquer dia da semana, entre as 18h e 19h. Em quase todas as escolas fui recebida, primeiramente, por alguém da coordenação ou da direção. Normalmente, era apresentada ao grupo de docentes reunidos na sala de professores, às vezes como estagiária, estudante de mestrado ou de outras maneiras, e com certa empolgação, como: *“Ela é da Argentina, veio fazer uma pesquisa aqui com a gente!”*. Após isso, em geral, eu me apresentava para o grupo e contava sobre a pesquisa.

As primeiras visitas nas escolas tiveram a função de corroborar se nas instituições escolhidas havia docentes com ampla trajetória na EJA. E foi por meio desses encontros que foi sendo definido o que seria, no caso desta pesquisa, uma “ampla trajetória”. Em algumas ocasiões, após ser apresentada para o grupo de docentes, a pessoa com a qual tinha feito o primeiro contato por telefone, levava-me até a professora da escola que considerava ter o perfil para poder participar da pesquisa, em geral, por ser a mais antiga na EJA ou avaliar o trabalho dela positivamente. Isso aconteceu em três escolas. Em outras, eu apresentava a pesquisa e seus objetivos e observava como professores/as se levantavam da mesa ou paravam de prestar atenção na minha fala quando eles/as sentiam que não se encaixavam nos critérios. Após terminar a minha apresentação, alguns/mas me explicavam porque acreditavam que não poderiam participar e, em algumas ocasiões, já assinalavam alguém que poderia. Isto aconteceu em quatro escolas. Nessas sete escolas, cada vez que eu apresentei a pesquisa, expliquei que estava em busca de docentes mais antigos da EJA, que me interessava registrar as suas experiências de docência na modalidade.

Nas duas escolas restantes, o contato foi direto com as docentes. Em um dos casos, eu já conhecia uma das professoras, quem trabalhava em uma escola que cumpria com os requisitos construídos. Ela foi, ademais, a primeira professora de EJA que conheci em Belo Horizonte, o que se apresenta como um motivo mais subjetivo, porém, coerente, para tomar a decisão de convidá-la para participar. Com a outra professora, eu conversei pela primeira vez por Facebook após terem me enviado o seu contato. Por coincidência, ela trabalhava na

primeira escola que ofereceu EJA, na época denominado “curso de suplência”, em uma das nove regionais. Portanto, a escola já estava na nossa lista. Falamos de forma descontraída por meio do chat da rede social e marcamos um encontro na escola. O seu entusiasmo por participar da pesquisa foi enorme, já que, como ela me disse: “*Eu tenho 32 anos de EJA, eu acredito, não, eu tenho certeza que eu sou a professora mais antiga que está atuando na EJA!*”¹³.

Após as primeiras visitas em cada escola, tive a sorte de me encontrar com as nove docentes que participaram desta pesquisa. Todas possuem mais de dez anos de trabalho na EJA¹⁴. Apesar de termos buscado a diversidade de gênero nas visitas realizadas, não encontrei nenhum homem para participar da pesquisa que estivesse disposto ou cumprisse com os critérios que foram sendo definidos.

Realizei com essas nove mulheres docentes *entrevistas narrativas*. Com três delas aconteceram dois encontros para completar as entrevistas. Com outra professora, foram feitos três encontros, pois o tempo que ela dispunha para a reunião era sempre muito curto. Os encontros aconteciam em torno de 45 minutos, entre um turno de trabalho e outro. É importante destacar que ela é a docente mais nova que foi entrevistada. A maioria das outras professoras já havia aposentado em um dos seus cargos. Porém, ela trabalhava em três horários. No decorrer do desenvolvimento do trabalho de campo encontramos essas diversas marcas de temporalidades tão singulares e, ao mesmo tempo, tão relacionadas com as condições de vida e trabalho dos/as docentes (TEIXEIRA, 2003).

No que diz respeito à realização das entrevistas narrativas, busquei dialogar com autores/as que discorrem sobre as particularidades das mesmas com o objetivo de me preparar para esse momento. Delory-Momberger (2012) afirma que o modelo de entrevistas

¹³ Durante a sessão de defesa desta dissertação, a professora Inês Teixeira fez uma observação muito pertinente sobre a recorrência do uso do termo “atuar” em lugar de “trabalhar” para se referir ao trabalho desenvolvido pelos/as professores/as, quer dizer, para nomear o trabalho docente. Ela chamou a atenção, recuperando, as reflexões de Michel Foucault, sobre o poder que o discurso e, portanto, as palavras têm de produzir realidades. O discurso, para o filósofo, são práticas que não traduzem lutas ou sistemas de dominação, mas são os próprios meios de luta e dominação. Para ele, o discurso é uma forma do poder. Nesse sentido, cabe refletir sobre os efeitos de realidade produzidos pela opção de usar o termo “atuar” em lugar de “trabalhar” para falar sobre a docência, assim como cabe indagar a que interesses beneficia e responde essa eleição. Cabe problematizar em que medida ao usar outros termos para se referir ao *trabalho* de professores/as, se habilita a possibilidade de se criarem sentidos para o trabalho docente que acabam invisibilizando as particularidades e complexidades dessa profissão, assim como as suas pautas de luta e reivindicação. No caso do termo “atuar”, pode se pensar quais as consequências de pensar a docência como uma “atuação” em lugar de um trabalho ou uma profissão. Após a observação da Profa. Inês Teixeira, modifiquei todas as partes nas quais eu como autora tinha utilizado o termo em questão, deixando apenas as falas das próprias professoras sem alterações.

¹⁴ Vale dizer que uma das docentes entrevistadas possui menos de dez anos de trabalho na EJA da RME-BH, mas trabalhou por alguns anos com educação de pessoas jovens e adultas em outro âmbito que não o escolar.

“diretivas” ou “semidiretivas” funciona quando esta obedece a uma função de ilustração e de demonstração de uma hipótese colocada a priori pelo pesquisador e que busca ser corroborada. Nessas circunstâncias, este tipo de entrevistas busca os argumentos concretos que os relatos possam fornecer para sustentar a tese que ele quer produzir. Assim sendo, a autora insiste em que as perguntas feitas pelo/a entrevistador/a, neste caso, tendem a fazer com que o/a entrevistado/a responda em direção ao que o/a pesquisador/a precisa ouvir para ilustrar ou defender a sua hipótese. Nas entrevistas narrativas, Delory-Momberger (2012) assinala que o caminho é o contrário. O/a entrevistador/a deve “seguir ao narrador”,

Em se tratando de seguir os atores, o narratário não pode mais anteceder o narrador, só pode correr atrás dele e tentar ficar o mais perto possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca ultrapassá-lo. Ao se manter até o fim esta posição (de epistemologia e de método), chega-se a esta afirmação paradoxal: a questão do narratário só pode vir depois, seu questionamento só pode ser ulterior (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528).

Delory-Momberger (2012), então, faz a pergunta para o/a leitor/: quem interroga quem em uma entrevista narrativa? Este questionamento me acompanhou como guia na realização das entrevistas, pois compreendi que para realizar uma entrevista deste tipo devia estar, mais uma vez, aberta e disponível a ser interpelada, mais do que buscar propor constantemente a interpelação. Mesmo que esta atitude se manifestasse em mim mais naturalmente em cada encontro, principalmente por causa de estar percorrendo territórios (geográficos, teóricos, intelectuais, afetivos) tão novos para mim, entendi que no momento da narrativa, principalmente, devia permanecer em um lugar de escuta. Esse seria o lugar que habilitaria um possível diálogo posteriormente.

As experiências vivenciadas com as professoras desta pesquisa me mostraram que, antes de começar o momento da gravação propriamente dito, foi necessário criar algum tipo de laço no qual as duas pudéssemos encontrar algo que nos unia, mesmo que de forma frágil. Cada encontro foi marcado por essa busca de “algo em comum”, que em geral se apresentava de forma espontânea na conversa prévia à gravação, que era totalmente aberta e livre de roteiros. Digo “gravação” pois uma reflexão importante é: em que momento começa a entrevista? Só quando aperta-se “rec”? Lembro de Sofia, uma das professoras entrevistadas, e as mensagens por áudio de WhatsApp que trocamos até conseguir marcar o nosso segundo encontro. Sofia estava passando por um momento delicado com a sua família. Além de trabalhar três turnos na escola, estava acompanhando a mãe algumas noites da semana, quem encontrava-se internada. A mãe que, alguns anos atrás, tinha aprendido a ler e escrever na EJA.

Em momentos anteriores às gravações tive a oportunidade de conversar sobre diversas questões com elas: viagens, férias, comida, música, estadias em Buenos Aires, política e assuntos ligados às suas experiências como docentes que não foram retomados por elas no momento da gravação. Com isso, ao começar a gravar já existia entre nós uma espécie de “chão”, que permitia sustentar uma mirada, um olhar nos olhos. Connelly e Clandinin (1995, p. 5) afirmam que as pesquisas narrativas ocorrem dentro de uma relação entre pesquisadores e os sujeitos participantes que se constitui como uma “comunidad de atención mutua (caring community)”. Eu duvido sobre a possibilidade de ter criado uma “comunidade”, mas a *atención* foi uma atividade constante em cada encontro. Havia uma atenção recíproca, porque existia, entre nós, uma disposição em participar, em encontrar horários compatíveis para as reuniões. Em um dos encontros de devolução das narrativas, uma das professoras, Patrícia, deu-me um presente que, segundo ela, era “*uma lembrancinha de Natal*”. Na Argentina, quando as pessoas dão de presente o que aqui se costuma denominar como “lembrancinha”, ou seja, um pequeno presente, algo com um custo mais baixo, mas não por isso com pouco valor, nós dizemos que estamos dando “*una atención*”.

Tendo, então, construído esse tempo e espaço de atenção, quando sentia que era a hora de apertar o “rec”, propunha a quase todas as professoras que começassem a narrativa a partir da seguinte questão: *Como e em que momento aparece a EJA em sua vida? Como tem sido, desde então, a experiência de ser professora nesta modalidade?* Porém, tiveram algumas exceções. No caso da Mercedes, uma das professoras entrevistadas, o dia em que a conheci na escola, ela sentou-se na minha frente e disse: “*Eu estou há onze anos na EJA e desde que eu entrei na EJA eu mudei como pessoa!*”. Foi por isso que ao nos reencontrarmos para realizar a primeira entrevista decidi começar por essa sua fala e perguntei: “*Por que você disse que, desde que você entrou na EJA você mudou como pessoa? Quem era Mercedes antes e quem é agora?*”. Tomei a liberdade de experimentar, neste sentido, outra abordagem, porque pelo curto tempo que tínhamos para realizar a entrevista, imaginei que poderíamos marcar um segundo encontro, onde seria possível aprofundar, ou inclusive, fazer a pergunta original.

As narrativas, se desenvolveram, então, a partir de uma pergunta inicial e, de modo geral, os meus outros interrogantes, assim como sugere Delory-Momberger (2012), vieram após deixar a narradora se expandir da maneira mais ampla e aberta possível com a pergunta desencadeadora. As minhas outras perguntas foram direcionadas a esclarecer tempos cronológicos ou para solicitar mais detalhes sobre alguma experiência relatada. Em todos os casos, eu tinha avisado para as entrevistadas que iria realizando algumas anotações no meu

caderno. Costumava anotar datas, palavras ou expressões que não compreendia e também ideias que apareciam enquanto escutava. Foi importante sempre me manter alerta e avaliar se no momento era adequado anotar ou não, pois queria evitar os constrangimentos que isso pudesse ocasionar em certos momentos, e também não queria perder um olhar que, por algum motivo, me buscasse.

Porém, em uma das entrevistas adotei uma postura mais condutiva. A professora ao ver que eu anotei alguma informação no caderno rapidamente interrompeu o seu relato, olhou para o meu caderno e disse: “*que mais, que mais?*”. A partir de então, deixei de anotar e disse a ela que continuasse falando sobre o que estava narrando. Essa pergunta e a “auto-interrupção” foi recorrente e as minhas respostas dadas aos comentários “*que mais?*” feitos pela professora buscaram, dentro do possível, retomar alguma de suas falas para continuar a entrevista.

No entanto, o que prevaleceu nas entrevistas narrativas foi, sem dúvidas, uma postura de escuta. Skliar (2007) afirma que saber escutar é reconhecer a diferença que habita nos seres humanos:

Siempre que nos enfrentamos con otro estamos ejerciendo el oficio de traductores, y no importa que supuestamente ese o esos otros hablen nuestra misma lengua. Lo más difícil es intentar colocarse en el lugar de otro, tratar de correrse de la autorreferencialidad y dejarse interpelar por la diferencia que estando allí no necesariamente la vemos o la alcanzamos a comprender (SKLIAR, 2007, p. 29).

Meu olhar, minha escuta, o meu permanecer na espera, com dúvidas e desentendimentos, para depois poder perguntar, conversar e dialogar, foram vivências profundamente atravessadas por este particular lugar de *estar sendo estrangeira*. Este lugar é constitutivo desta pesquisa e se configurou como uma experiência de formação em si mesmo. *Estar sendo estrangeira* foi uma aprendizagem que vai além da minha condição atual, pois se transformou em um novo modo de ser e estar no mundo e com o mundo. Ser estrangeira, mas como um gesto que funda uma relação baseada na escuta, em um olhar atento que acompanha e que compreende que há algo que é desconhecido. Com esse gesto, também, a/o estrangeira/o se relaciona, porque existe uma abertura àquilo que não conhece e, como disse Freire sobre o fundamento desta abertura (ou aventura, ou expedição?): “A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica: a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (FREIRE, 2015, p. 133).

2. UM OLHAR SOBRE A EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: tempos e espaços de luta e possibilidades para a docência

Los pueblos que cantan siempre tendrán futuro.

Víctor Heredia (1996).

Para a realização deste capítulo, elaborei um breve percurso pela história da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) a partir do momento de sua expansão na década de 90. Trata-se de uma aproximação histórica a determinados tempos e espaços que foram vivenciados na RME-BH, com o intuito de destacar e refletir em torno do protagonismo dos sujeitos docentes nessa história.

Este capítulo também teve o objetivo didático e pedagógico de situar a pesquisadora, de *me situar*. Tomar conhecimento de processos históricos que fazem parte da EJA em Belo Horizonte foi mais um caminho aberto por esta *expedição*. Uma expedição que incluiu tanto a circulação física por um território particular e diverso, como é Belo Horizonte e suas nove regionais, e também a circulação teórica e afetiva por tempos e espaços passados que me auxiliaram na compreensão do presente que é, em certa medida, tão *estrangeiro* para mim. Este caminho também se constituiu como uma maneira de me aproximar às narrativas das professoras deste estudo. Compreendi que para poder olhar, escutar, entender, enfim, me envolver com e nas narrativas de experiências de docência delas, precisava investigar também como elas tinham chegado até os tempos e espaços atuais: *Quem veio antes de você? De onde? Quando? Quais caminhos já tinham sido trilhados e permitiram a sua passagem?* Acredito que, afinal, são essas as perguntas que fazemos para quem não conhecemos mas queremos muito conhecer.

O breve percurso histórico que aqui apresento se constitui, então, como um momento no qual me propus *fazer memória*. Para os/as maestros/as do movimento colombiano da Expedición Pedagógica Nacional, devemos ser capazes de compreender o passado para nos perguntar sobre o presente, pois só assim seremos capazes de construir o futuro (EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL, 2003). *Cantar* o que fomos para imaginar o que queremos ser.

Fazer memória se tornou, ao longo da minha formação como cidadã e educadora argentina, um imperativo, uma forma de reflexão política que se instituiu como uma via indispensável na luta pela defesa dos direitos humanos, e pelo direito à educação. No campo pedagógico em geral, e na educação de pessoas jovens e adultas em especial, fazer memória

exige reconhecer, como disse a autora argentina Lúcia Rodríguez (1997), que provavelmente seja uma constante na história de nossa sociedade negar aos/as “vencidos/as” a possibilidade da *palavra*. Assim, a autora se pergunta: quem são “os/as esquecidos/as” pelo discurso pedagógico hegemônico? Quem são “os/as vencidos/as” na história da educação? Como seria uma educação para essas pessoas? As respostas para essas perguntas, segundo Rodríguez (1997), não podem ser encontradas sem antes fazer memória, quer dizer, sem recuperar uma discussão histórica que crie algumas lentes através das quais olhar o presente. Neste texto, não pretendo explorar em profundidade a história da educação das pessoas jovens e adultas e seus sujeitos, mas pareceu-me indispensável retratar, ao menos, uma parte de meus estudos sobre essa história no Brasil, pois este foi definitivamente um movimento intelectual fundamental para poder me aproximar do presente que estava investigando.

Sob outra perspectiva, este estudo me permitiu, de alguma maneira, me sentir parte de uma história. Mesmo na minha condição de *estrangeira*, à medida que avançava na compreensão histórica, crescia o sentimento de identificação e, por momentos, a minha condição de *latinoamericana* se destacava mais, como se fosse essa a posição subjetiva que me permitia vislumbrar uma ponte, um diálogo, uma *canCIÓN en común* entre a minha (nossa) história e aquela da qual buscava (e ainda busco) me aproximar.

As lutas dos setores docentes na década de 90 na Argentina marcaram o meu processo de construção de cidadania. Durante os primeiros anos da década, começou no meu país um movimento crescente de descontento com as medidas de corte neoliberal que estavam sendo aplicadas pelo governo de Carlos Saúl Menem¹⁵. Os setores docentes levavam à frente a luta pela defesa da educação pública, que estava atravessando uma profunda crise de desfinanciamento por causa da transferência de responsabilidades de diferentes segmentos do serviço educativo para os setores privados. Junto com a crise econômica crescente no país, o movimento docente e sindical conseguiu instalar na agenda pública a discussão em torno dos efeitos perversos das políticas neoliberais, denunciando os mecanismos de exclusão social que estas medidas introduziram e disputando, no plano ideológico, o processo de deslegitimação da escola pública que tinha sido instaurado pelo governo “menemista”.

Em abril de 1997, após inúmeras greves, marchas com centenas de milhares de pessoas nas ruas e mesas de negociação malsucedidas com o governo, o movimento docente

¹⁵ Carlos Saúl Menem foi presidente da República Argentina entre os anos 1989 e 1999. Pertencente ao Partido Justicialista, protagonizou a primeira transferência pacífica entre dois presidentes democráticos de distintos partidos, após o fim da última ditadura cívico-militar em 1983.

decidiu instalar “la Carpa Blanca docente”¹⁶ na Plaza del Congreso, em pleno centro da Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A “Carpa Blanca”, como é conhecida na Argentina, foi um acontecimento político-pedagógico que buscou gestar novas formas de luta para ampliar o consenso social respeito do direito social à educação e dos direitos dos/as trabalhadores/as da educação (Silvia VAZQUEZ, 2003). Lembro-me quando, com meus seis anos de idade, recebemos na minha casa os meus tios da província de San Juan. Eles eram professores de escola pública e tinham vindo para Buenos Aires para participar da Carpa Blanca. Também recorro, dessa época, uma conversa que tive com a minha mãe, na qual ela me explicava que tanto meus tios quanto outros docentes do país levavam vários meses sem receber os seus salários e que, por isso, estavam reclamando. Lembro-me da preocupação que eu senti por meus primos, seus filhos: *como a família estava fazendo para viver sem salário? Eles tinham o que comer?* Meus tios ficaram apenas um par de semanas na nossa casa, mas a Carpa Blanca permaneceu por 1.003 dias instalada na frente do Congresso Nacional.

Vazquez (2003) analisa essa experiência de luta que marcou a história da Argentina e se transformou em um símbolo da defesa de outros direitos sociais, já que habilitou a compreensão, por parte de uma parcela da sociedade, de que a defesa da educação pública era fundamental para garantir o sentido e a continuidade de outras lutas:

Esa primera sensación de que la Carpa estaba llamada a condensar en su territorio físico y simbólico la multiplicidad de pequeñas grandes batallas contra el modelo, fue expandiéndose hasta límites inusitados; junto a los docentes, allí estuvieron los familiares de José Luis Cabezas, y de María Soledad Morales peleando para recuperar la justicia negada por el poder, los familiares de las víctimas de la AMIA y la Embajada de Israel, los padres de Miguel Bru y Sebastián Bordón, muertos por el gatillo fácil y otras nuevas formas de represión contra los jóvenes. Estuvieron las incansables Madres y Abuelas, los eternos jubilados, los religiosos comprometidos socialmente que, como Marta Pelloni o Carlos Cajade, que batallan contra el hambre y la prostitución de nuestros pibes. La Carpa fue caja de resonancia y contención de las luchas cotidianas de los trabajadores: desde el drama personal de un compañero hasta los que se expresan a través de los conflictos sindicales. Y es a través de estos gestos que la Carpa Blanca se transforma en **Carpa de la Dignidad**. Desde sus aspectos más visibles pueden citarse por un lado el acierto de CTERA para instalar como producto massmediático un hecho político cuyo signo ideológico no se desdibujó con la exposición pública, y por el otro, el permanente compromiso de tantos y tantos escritores, músicos, artistas plásticos, bailarines, actores, rockeros, periodistas, gente de teatro, cineastas, titiriteros, murgueros, deportistas de todas las disciplinas... tantos y tantos que expresaron como nunca antes la articulación de un consenso de los trabajadores de la cultura en defensa de uno de sus bienes más preciados: la educación pública (VAZQUEZ, 2003, p. 40, grifo nosso).¹⁷

¹⁶ Na Carpa Blanca, instalada no dia 2 de abril de 1997 na frente do Congresso Nacional, os/as “maestros/as” acampavam e se revezavam para fazer jejum. A mídia fez uma cobertura quase diária dos 33 meses de acampamento dos/as docentes.

¹⁷ Nesta citação, aparecem os nomes de vítimas de diferentes delitos cometidos durante o governo de Carlos Saúl Menem por pessoas que, de alguma maneira, tinham uma ligação com o poder político e por isso

Como disse Luis Alberto Spinetta, um grande referente da música popular argentina em um dos maiores festivais culturais realizados na época em apoio à Carpa Blanca, “*hoy somos todos docentes*”. Esse dia de dezembro de 1997 o cantautor trocou a letra da sua música “*Barro, tal vez*” e cantou:

*Si no canto lo que siento
Me voy a morir por dentro
He de gritarle a los vientos hasta reventar
Aunque solo quede tiempo en mi lugar
Ya lo estoy queriendo
Ya me estoy volviendo canción
Maestro, tal vez...*

Os diversos grupos da sociedade civil e suas ações em torno dessa histórica luta elaboraram novos marcos discursivos para a educação na Argentina. Guiados pelo movimento docente, estavam, de fato, nos educando, sendo *maestros* e *maestras*, nos mostrando, principalmente às novas gerações, outras formas de ser cidadãos e cidadãs, e com isso, outras formas de ensinar e aprender. No meu caso particular, estavam abrindo caminhos para me encontrar, anos mais tarde, com o meu desejo de ser também uma *maestra*.

Ao longo da realização deste trabalho, desde o meu ingresso no programa de pós-graduação, busquei construir um caminho que me permitisse conviver com o meu sentimento de estranhamento de uma maneira não paralisante. Tentei construir uma ponte (histórica, teórica, afetiva) que permitisse o diálogo, que abrisse possibilidades e criasse vínculos em lugar de muralhas. Assim sendo, neste capítulo procurei trazer *a minha conversa* com a história recente da educação na RME-BH, com a história de seus docentes e suas lutas, da EJA e suas discussões. Com isso, é evidente que determinados processos (ou canções) ressoaram mais agudamente em mim, me levando a explorar uns percursos em lugar de outros possíveis para a realização deste capítulo e, porque não, desta pesquisa.

permaneceram impunes na época. Se menciona o atentado ocorrido contra a Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA) em julho de 1994; o maior atentado terrorista que aconteceu na Argentina contra a comunidade judaica e pelo qual o próprio presidente foi investigado. Utiliza-se, também, a expressão “gatillo fácil”, que refere-se ao uso abusivo por parte das forças de segurança de armas de fogo. E, por último, é nomeada a CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), a maior entidade gremial da Argentina, cujas ações foram fundamentais para a construção do movimento de luta sindical dos docentes.

2. 1. Construção de uma política educativa para a EJA na RME-BH

Hay mucho que investigar todavía, que inventar e innovar en este mundo, pero hoy por fin hemos entendido que nada se habrá ganado realmente y que incluso todo podría volverse peor que antes, si no aprendemos a reconocer, respetar y custodiar lo bueno que ya existe, que ya se nos ofrece como un regalo cotidiano del cielo y de la tierra.

Luisa Muraro (2008, grifo nosso)

No início da década de 90 ocorreu, em todo o território nacional brasileiro, uma grande expansão das matrículas do Ensino Fundamental em cumprimento às exigências da Constituição de 1988 (Glaura Vasques de MIRANDA, 2007). A educação torna-se direito de todos/as, independentemente da idade, e começa, segundo Di Pierro (2005, p. 1116) um “movimento inconcluso de redefinição da identidade da educação de jovens e adultos desencadeado pela transição de paradigmas político-pedagógicos e pela percepção da diversidade cultural dos sujeitos de aprendizagem”.

Assim, ao longo dos primeiros anos dessa década, o município de Belo Horizonte se destacou pela ampliação da oferta dos então chamados cursos de suplência, oferecendo, no turno da noite, vagas para pessoas jovens e adultas realizarem o Ensino Fundamental em escolas municipais. O primeiro curso regular de suplência na RME-BH foi implantado em 1971 na Escola Municipal Marias das Neves. Durante a década de 80 apenas mais duas escolas passaram a oferecer estes cursos: a Escola Municipal George Ricardo Salum e a Escola Municipal Honorina Rabello, nos anos 1985 e 1986 respectivamente. Segundo Leôncio Soares e Ana Rosa Venâncio (2007) ao longo das décadas de 1970 e 1980 a criação de cursos de suplência se deu, sobretudo, por iniciativa da rede particular de ensino e pela Secretaria Estadual de Educação¹⁸.

Já a partir do início da década de 90 houve um crescimento da oferta desses cursos sob responsabilidade da RME-BH. O atendimento ao público jovem, adulto e idoso se dava de duas maneiras diferentes nas escolas da RME-BH. Por um lado, existia o Ensino Fundamental Regular Comum noturno e por outro o Ensino Regular de Suplência. Ao longo

¹⁸ A passagem da expressão “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos” se deu com a promulgação da LDBN 9.394/96, incorporando conceitos debatidos nas edições das Conferências Brasileiras de Educação (SOARES, 2016). Com isto, a EJA deixou de se configurar como um subsistema paralelo ao chamado ensino regular e passou a ser integrada como modalidade do ensino básico comum. No decorrer deste texto, para unificar a denominação da oferta de educação para pessoas jovens e adultas na RME-BH utilizaremos a expressão “EJA”.

da década de noventa estas formas de organizar o atendimento ao público jovem, adulto e idoso foram colocadas em questão em prol da construção de uma nova lógica para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas na RME-BH.

No que se refere aos sujeitos docentes, durante os anos de expansão não apenas da EJA, mas de toda a RME-BH, grande parte do corpo docente, segundo Miranda (2007), participava de movimentos de renovação pedagógica e pressionava por mudanças no sistema escolar. Maria da Consolação Rocha (2009) cita, na sua tese de doutorado intitulada: “Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte”, um documento da Secretaria Municipal de Educação (SMED) no qual se descreve a RME-BH da seguinte maneira:

É uma Rede que se encontra em “ebulição”, onde os profissionais reivindicam, participam, cobram dos dirigentes posições claras, transparentes e sérias no trato com a Educação. É uma Rede que cresceu ao vivenciar os conflitos gerados pelo processo de democratização. É uma Rede que avançou ao revelar que não aceita mais a “harmonia camuflada” que abafa divergências e sufoca as oposições (PBH/SMED, 1989, p. 7, apud ROCHA, 2009, p. 99).

Nesse contexto de “ebulição”, algumas melhorias foram sendo progressivamente conquistadas pelos movimentos docentes. Entre elas, são mencionadas pelas autoras citadas a gestão democrática para a escolha de diretores/as de escolas e dos membros do colegiado escolar, a introdução de projetos pedagógicos nas escolas e os programas de formação continuada de professores/as (MIRANDA, 2007; ROCHA, 2009). As autoras coincidem em que faltava na época um projeto educacional que preservasse as conquistas alcançadas e articulasse a diversidade de projetos pedagógicos que faziam parte da RME-BH. Como garantia para continuar avançando na consolidação de uma política para uma educação pública de qualidade, instaurou-se o Programa Escola Plural em 1995¹⁹.

Como é de amplo conhecimento, o programa Escola Plural buscou reorganizar os tempos e espaços escolares partindo das experiências já existentes nas escolas municipais de Belo Horizonte e visando a promoção da autonomia das instituições para a criação de suas próprias propostas político-pedagógicas (ROCHA, 2009). Segundo Miranda (2007, p. 61), o grande objetivo da Escola Plural era:

ter uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não-excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e

¹⁹ Na época, a gestão Frente Popular se encontrava no poder, liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com Patrus Ananias como prefeito e Célio de Castro como vice-prefeito. A gestão do Frente Popular assumiu a prefeitura em 1993. A professora e ex-deputada federal, Sandra Starling, assumiu o cargo de Secretária Municipal de Educação. Após nove meses no cargo, Glaura Vasques de Miranda e Miguel Arroyo assumiram a SMED até o final da gestão, em 1996 (ROCHA, 2009).

sexo. No horizonte das propostas, estava a implantação de uma nova concepção de educação e, por conseguinte, de uma nova lógica de ordenamento escolar. Pretendia-se um currículo mais diversificado culturalmente, que incorporasse atividades artísticas, valorizasse a história, a literatura, a abertura para a comunidade, sem descuidar das disciplinas tradicionais. Pretendia-se, também, que os alunos das escolas públicas municipais tivessem avanços progressivos em seu desenvolvimento escolar. Havia uma séria crítica à cultura da reprovação e da repetência. Nas discussões, enfatizava-se uma escola aberta à comunidade, mais alegre e prazerosa, que contribuísse para o novo desafio das políticas públicas: a permanência de crianças e jovens na escola pública.

Segundo Soares e Venâncio (2007) a implantação do Programa Escola Plural teve um grande impacto na história da EJA nas escolas municipais de Belo Horizonte, pois “o programa surge, inicialmente, como uma proposta político-pedagógica para o ensino fundamental; no entanto, expressa concepções de natureza política que são referências para toda a educação básica” (ibidem, p. 145).

Na publicação “*Cadernos da Escola Plural - EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH (2000)*”²⁰ os/as autores/as explicam que como resultado das reflexões realizadas na primeira Conferência Municipal de Educação realizou-se o primeiro Seminário de Educação de Jovens e Adultos em 1995. O objetivo do evento foi aprofundar as análises acerca das dimensões formadoras da vida adulta. A reflexão coletiva sobre as especificidades do campo da EJA como modalidade de educação e a sua inserção no programa Escola Plural levou ao movimento de educadores/as, professores/as universitários/as, entre outros segmentos da sociedade civil, a definir três pontos fundamentais a serem discutidos e aprofundados para pensar uma política para a EJA na RME-BH: “o perfil sociocultural dos educandos jovens e adultos, a configuração das dimensões formadoras da vida adulta e a adequação da organização do trabalho, dos tempos e dos espaços às especificidades da vida adulta” (BELO HORIZONTE, 2000, p. 5).

Antes de continuar com este percurso histórico relacionado especificamente à realidade de Belo Horizonte, é importante destacar determinados processos e acontecimentos que estavam tendo lugar na década de noventa com relação à educação e ao campo da educação de pessoas jovens e adultas no País e no mundo.

Em primeiro lugar, cabe dizer que esses anos foram marcados pelas reuniões preparatórias e posteriores à realização da V Conferência Internacional de Educação de

²⁰ Assim como está explicitado na apresentação dessa publicação, a Secretária da SMED da época, Maria Céres Pimenta Spínola Castro, anuncia que o caderno foi fruto de um processo articulado pela Coordenadoria de Política Pedagógica (CPP) e pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) da SMED que envolveu escolas municipais, pesquisadores/as de universidades e equipes pedagógicas dos Departamentos de Educação das administrações regionais da cidade. No ano da publicação, quem ocupava o cargo como prefeito era Célio de Castro (PSB) e Fernando Pimentel (PT) como vice-prefeito.

Adultos (CONFINTEA). Fruto desta conferência foi assinada a Declaração de Hamburgo (1997) e cunhado o termo “educação ao longo da vida”. A Declaração fala sobre um “novo conceito de educação de adultos” que leva em consideração os contextos socioeconômicos, ambientais e culturais, junto com as necessidades individuais das pessoas, como elementos necessários a uma nova visão da educação. Esta visão compreende que o processo de aprender acontece durante a vida inteira e, portanto, provoca disrupções em torno do que se considera como práticas adequadas para e com os sujeitos dessa educação. Por isso, incentiva que os processos educativos sejam “encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida” (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p. 23).

Segundo Soares (2007), a ampliação do conceito de educação para além da escola e ao longo da vida, reconhecendo a dimensão educativa de outros espaços de convívio social, foi um princípio colocado pelos movimentos populares. Foi neste período histórico tão relevante para o campo que se consagrou a expressão “Educação de Jovens e Adultos” (FÁVERO; FREITAS, 2011). Esta foi a denominação adotada na nova LDBN 9.394/96, a partir de cuja promulgação a EJA deixou de se configurar como um subsistema paralelo ao chamado ensino regular e passou a ser integrada como modalidade do ensino básico comum.

Nessa época, também, como consequência das mobilizações de diversos coletivos emergiram os Fóruns regionais de EJA em alguns estados brasileiros e começaram a se realizar de forma anual os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs). Estes movimentos buscavam manter ativas as discussões engendradas na V CONFINTEA, cujos princípios começaram a ser considerados como norteadores de propostas para a educação de pessoas jovens e adultas em diferentes partes do mundo (Raquel Silveira Martins de MELO; SILVA, 2017).

Outro acontecimento que merece destaque é a criação no Brasil do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996. O FUNDEF foi considerado um instrumento fundamental para a implementação dos processos de reforma educacional realizados nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (CARVALHO, 2014). No que se relaciona ao campo da educação de pessoas jovens e adultas, a emenda suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 o artigo que responsabilizava o governo e a sociedade civil por “erradicar o analfabetismo” e universalizar o ensino fundamental em um prazo de dez anos. Para agravar ainda mais a situação da modalidade, um veto presidencial excluiu as matrículas da EJA do cômputo geral de matrículas que

poderiam ser requeridas ao FUNDEF²¹ (CARVALHO, 2014). Esse conjunto de ações teve um grande impacto nos recursos a serem destinados para a EJA ao longo da década em questão.

Este breve panorama nacional mostra uma das contradições que caracterizou o período em questão. Apesar dos avanços produzidos em termos conceituais, e expressados em documentos internacionais e defendidos por diversas organizações da sociedade civil em nível local, a EJA permanecia confinada a uma posição marginal na agenda pública. Segundo um estudo regional que buscou traçar uma cartografia das políticas e programas dos governos e da sociedade civil na história recente da EJA em vinte países da América Latina e o Caribe, esta situação se repetiria em outros países na mesma época (DI PIERRO, 2008), assim como pode ser observado na introdução deste capítulo. No marco da reforma do papel do Estado sob orientação neoliberal, as medidas sociais desenvolvidas pelos governos da região neste período se caracterizam, em geral, pela descentralização, privatização e focalização das políticas. Inclusive, na publicação já citada neste texto, *Cadernos da Escola Plural* (BELO HORIZONTE, 2000), os/as autores/as ressaltam que com a transferência progressiva das atribuições da EJA para os estados e municípios, o resultado não foi considerado positivo de modo geral, pois:

(...) enquanto a União vem se desobrigando cada vez mais da sua necessária ação indutora das ações educativas voltadas para esse segmento da população (pessoas jovens e adultas), estados e municípios têm encontrado grandes dificuldades financeiras e administrativas para cumprir suas atribuições legais (BELO HORIZONTE, 2000, p. 11).

De todas formas, Di Pierro (2008) aponta que a desconcentração de responsabilidades em direção aos governos municipais foi avaliado, em ocasiões, de forma positiva, já que:

Operando com a hipótese de que o poder local é mais permeável ao controle social das políticas públicas e à mudança educativa, o informe brasileiro relata que governos locais progressistas influenciados pelo paradigma da educação popular introduziram inovações político-pedagógicas na EPJA que lhe conferiram maior flexibilidade e pertinência (DI PIERRO, 2008, p. 382).

Isto posto, é possível afirmar que as possibilidades de gerir a descentralização da gestão educativa e seus efeitos foram diferentes para cada município. Os/as autores/as do

²¹ Esta situação seria revertida em 2007 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da lei Lei nº 11.494/2007. Porém, vale agregar que quanto ao tratamento dado à EJA, dois pontos foram veementemente questionados na regulamentação deste fundo, segundo Carvalho (2014): 1) a limitação de um percentual máximo de quinze por cento dos recursos do Fundeb para esta modalidade de educação e 2) a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA, de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental “regular” urbano, no ano de implantação do FUNDEB, sendo o menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica.

caderno (BELO HORIZONTE, 2000) insistem em afirmar que o município de Belo Horizonte destacou-se por destoar da realidade nacional, haja vista que a partir da década de 90 observou-se um vigoroso processo de expansão da educação de pessoas jovens e adultas na Rede Municipal da cidade. Segundo os/as autores/as, isto deve-se “justamente pela sensibilidade de suas últimas administrações municipais às demandas dos setores populares pela ampliação da oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos” (BELO HORIZONTE, 2000, p. 13).

Retomando, assim, a reflexão sobre a história da RME-BH, pode-se dizer que o programa Escola Plural atuou como um marco local dentro do qual foi possível continuar o processo de construção e reconhecimento das especificidades da EJA como modalidade. Os eixos norteadores do programa constituíram-se como princípios que dialogavam, em certa medida, com as discussões e lutas que estavam sendo desenvolvidas em torno da efetivação do direito à educação de pessoas jovens e adultas no País e no mundo. A sensibilidade com a formação humana, a escola como tempo de vivência cultural e experiência de produção coletiva, a busca pela garantia de permanência dos/as alunos/as na escola, a socialização adequada para cada idade/ciclo de formação, a construção de uma nova identidade de escola e seus profissionais, podem ser pensados como princípios que brindaram uma base sob a qual o atendimento de pessoas jovens e adultas poderia ser construído neste período de efervescência política-pedagógica na RME-BH.

Assim sendo, a implantação do programa incentivou a reflexão e mobilização de profissionais da educação que, junto com outros setores da sociedade civil, construíram finalmente as bases para a elaboração das diretrizes político-pedagógicas específicas para a EJA na RME-BH. Estas foram regulamentadas no dia cinco de junho de 2003, com a Resolução 001-2003 pelo Conselho Municipal de Educação - CME-BH, tendo como base o Parecer 093/2002.

2.2. Os/as docentes da RME-BH no centro: identidades possíveis

En esta línea, y humildemente, el trabajo pretende recuperar una de las lecciones aprendidas por los maestros en su propia historia. Historia que habla de cómo los docentes logramos zafar del mandato de ser actores de los libretos que otros escriben, para intentar ser sujetos colectivos, constructores de políticas. Y nos quedamos soñando con otra educación posible en cuya construcción tenga un lugar más relevante que el que hoy tiene ese saber hecho de experiencia del que tanto nos hablaba Paulo Freire. Silvia Andrea Vazquez, (2003).

Desde esse movimento de expansão e construção iniciado na década de 90 até os dias atuais, as propostas de EJA na RME-BH se caracterizam pela sua diversidade. Cada uma delas se materializa no cotidiano das escolas, principalmente no turno da noite²², entre buscas, experimentações, encontros e desencontros. Como disse Fernanda, uma das docentes entrevistadas para esta pesquisa, “*É porque a gente fala EJA mas EJA são muitas. EJA são muitas e depende de onde a gente atua, né...*”

É interessante salientar, ao considerar essa história, uma experiência que se destacou pela especificidade da sua constituição na década de 90. Especificamente no ano de 1995, a SMED iniciou uma parceria com a Escola Sindical 7 de Outubro e o Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo - Centrale Italiana di Sindacati di Lavoratori, e implantou, na região industrial do Barreiro, o Projeto de Educação de Trabalhadores (PET). Pelo seu caráter experimental, o projeto propiciou a construção de uma proposta diferenciada para o atendimento de pessoas jovens e adultas na RME-BH, tendo como objetivo atuar como mais um polo irradiador de debate e subsidiar no processo de construção de uma política-pedagógica para a EJA na cidade (Charles Moreira CUNHA, 2003).

Com as suas particularidades, o PET faz parte da história da EJA na RME-BH e, também, da história dos/as docentes desta cidade. Cunha (2003) pesquisou o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as do projeto²³ e concluiu que, a partir dessa experiência, estes/s construíram:

(...) condições de atribuir ao próprio trabalho um significado novo, não somente de dar aulas, mas de construção de uma escola inclusiva, que considere os sujeitos, que os conheça e que, também, possibilite que conheçam a si mesmos, e ainda que o trabalho não se dê de maneira isolada, em campos separados, que se constitua numa atividade individualista. (CUNHA, 2003, p. 203).

Porém, ao considerarmos o conjunto de experiências que estavam sendo desenvolvidas na época com pessoas jovens e adultas, os/as autores/as da publicação *Cadernos da Escola Plural* (BELO HORIZONTE, 2000), afirmam que foi observada uma

²² Em *Cadernos da Escola Plural - EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH* os/as autores/as relatam a existência de algumas escolas que, na época, tinham decidido abrir uma ou mais turmas durante o turno da manhã. Porém, isto não se constituiu como o mais frequente na RME-BH ao longo da sua história. Como exceção, destaca-se a Escola Municipal Caio Libano Soares, fundada em 1991 e localizada na região centro-sul de Belo Horizonte. Diferentemente das outras escolas, esta foi criada para atender, inicialmente, funcionários/as da Prefeitura que precisavam concluir o Ensino Fundamental. Hoje em dia é a única escola exclusiva de EJA da RME-BH que oferece atendimento nos três turnos. Vale salientar que a escola não dispõe de um prédio próprio e funciona no 5º e 6º andar da SMED.

²³ Ver: CUNHA, Charles Moreira. O Trabalho docente em Equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos. A experiência do Projeto de Educação dos Trabalhadores – PET. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

grande variedade de estilos e modos de organização do trabalho pedagógico²⁴. Por um lado, isso enriquecia a construção de possibilidades, mas por outro, demonstrava a dispersão de propostas e, em muitos casos, apontava a existência de modelos que reproduziam o trabalho feito com crianças, no âmbito da educação com o público jovem e adulto. Neste sentido, os/as autores/as explicam que no processo de implementação do Programa Escola Plural nas propostas de EJA nas escolas:

(...) fizeram-se notar, de início, inúmeras dificuldades na compreensão e implementação da nova proposta: falta de experiência na elaboração coletiva de projetos, dificuldade de trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, dificuldades para o envolvimento de alunos na definição dos projetos pedagógicos inclusive nos processos de avaliação, dificuldades relacionadas à flexibilização dos tempos e espaços e à elaboração de diferentes tipos de registro.

Fruto da discussão em torno desta diversidade de experiências de EJA no município, e principalmente, do reconhecimento das chamadas “dificuldades” na implementação do programa, definiu-se que uma “nova identidade” era necessária para o profissional da EJA e cresceu a preocupação em torno do/a professor/a e a sua formação. (BELO HORIZONTE, 2000).

Neste sentido, cabe refletir que, mesmo considerando que a Escola Plural foi um programa caracterizado pela participação ativa de diversos sujeitos do campo político-pedagógico, as transformações escolares obedecem a lógicas complexas e processos históricos de longa data (Thomas S. POPKEWITZ, 1994). Os processos de mudança, sejam estes definidos de forma centralizada ou por coletivos docentes, implicam definições respeito dos lugares de saber dos sujeitos escolares e da possibilidade destes se constituírem em sujeitos de conhecimento e de política (SUÁREZ, 2011). Ao falar dessas “dificuldades”, cabe considerar, então, o lugar que tinha sido habilitado para a participação dos/as docentes nos processos de elaboração de políticas públicas, no planejamento e implantação de currículos e no reconhecimento de suas experiências e saberes antes deste grande movimento de renovação pedagógica vivenciado na RME-BH. Nos perguntamos, portanto: que outras formas de compreender a docência e seus sujeitos puderam ser gestadas a partir do período histórico em questão? Se uma “nova identidade” se fez necessária para o/a professor/a da EJA, qual seria essa identidade? A partir de que elementos, experiências, sujeitos ela seria feita?

²⁴ Cabe mencionar que até a aprovação do Parecer 093-02, o atendimento ao público jovem, adulto e idoso se dava de duas maneiras diferentes nas escolas da RME-BH. Por um lado, existia o Ensino Fundamental Regular Comum noturno e por outro o Ensino Regular de Suplência. Ao longo da década de noventa estas formas de organizar o atendimento ao público jovem, adulto e idoso foram colocadas em questão em prol da construção de uma nova lógica para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas na RME-BH.

Vera Masagão Ribeiro (1999) reflete que para pensar o tema dos/as educadores/as de pessoas jovens e adultas e a sua formação é necessário enquadrar a discussão na problemática mais ampla da constituição da EJA como campo pedagógico. Segundo ela, “com suas potencialidades e fragilidades, a educação de adultos tem uma história feita de muitas histórias, no Brasil, na América Latina e nos demais continentes, cada uma com suas peculiaridades, nas quais o esforço por construir **uma identidade própria** é uma constante” (RIBEIRO, 1999, p. 190, grifo nosso).

Neste sentido, Graciela Messina (2004) assinala que quando são evocadas as figuras dos/as educadores/as de pessoas jovens e adultas, muitas vezes aparecem imagens ligadas ao “educador popular” e/ou “alfabetizador/educador solidário/voluntário”, as quais, considerando a história da EJA na América Latina e o Caribe, encontram-se associadas à diversas experiências do campo da Educação Popular, da chamada educação “não formal” e/ou de programas governamentais centrados na alfabetização inicial. Segundo Messina (2004), estas figuras implicam práticas educativas diferentes à figura do “educador funcionário”, quem possui um título docente e está sujeito a uma carreira em um lugar fixo dentro de uma instituição. De todas formas, Messina (2004) afirma que a questão dos/as educadores/as de pessoas jovens e adultas, sejam estes funcionários/as do Estado ou educadores/as populares, é um dos campos mais esquecidos pelas políticas públicas da região, especialmente no que diz respeito à sua formação, profissionalização, acreditação e condições de trabalho.

O trabalho de Messina (2004) foi realizado no marco do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)²⁵ a pedido de UNESCO/ OREALC (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura/ Oficina Regional de Educación). Este fez parte do balance intermediário que se desenvolveu para o seguimento da V CONFINTEA. O trabalho buscou identificar as principais oportunidades de formação para os/as educadores/as de pessoas adultas na América Latina e o Caribe. Como foi mencionado na seção anterior, em um contexto de crescente reconhecimento das especificidades do trabalho educativo com pessoas jovens e adultas, o tema da necessidade de elaborar e oferecer processos formativos específicos para os/as educadores/as começou a ser instalado com maior força.

²⁵ Em 1950, após a realização da Primeira Conferência de Educação de Adultos de Elsinor (1949) organizada pela UNESCO, se criou o Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), atual Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, o qual tem sido uma referência relevante a respeito da educação de pessoas jovens e adultas na região.

A partir de sua pesquisa, Messina (2004) apontou a existência de uma grande diversidade de processos formativos relacionados à educação de pessoas jovens e adultas, os quais se desenvolvem em contextos institucionais muito diferentes. Por isso, a autora levanta a discussão sobre a inviabilidade de falar em *uma* “formação de educadores” para o trabalho com o público em questão. Ela afirma que “la complejidad del campo no dejó dudas acerca de la imposibilidad de soluciones únicas y aplicables de un lugar a otro” (MESSINA, 2004, p. 5).

Partindo destas considerações, cabe retornar nossa análise para o contexto da RME-BH e refletir sobre como os próprios sujeitos docentes, ao longo da história que aqui foi apresentada, foram construindo sentidos, significados, experiências e possibilidades para a compreensão e o exercício da docência na EJA e para a criação de diversas identidades docentes. Ao mesmo tempo, também pode ser interessante se perguntar sobre os sentidos produzidos em torno da formação. Quer dizer, quando o docente se envolve em dinâmicas de afirmação pedagógica e se expressa em termos políticos, sindicais e cognitivos como sujeito -coletivo- de saber legítimo do seu campo (María Cristina Martínez PINEDA, *et al*, 2015), quais são as formas de compreender a formação ou a profissionalização docente que podem surgir?

Para dar continuidade à reflexão, o Parecer 093-02 afirma que “o processo de discussão da regulamentação da EJA envolveu, principalmente, os trabalhadores em educação de EJA das escolas municipais e os alunos dessas escolas e representantes dos gestores da educação no município” (BELO HORIZONTE, 2002, p. 28). O parecer destaca o papel dos/as professores/as que, no interior de suas aulas e escolas, desenvolviam experiências inovadoras no campo da EJA, assumindo as reflexões propostas pela Escola Plural e construindo um olhar mais atento às especificidades do trabalho com pessoas jovens e adultas²⁶.

Arroyo (2000) descreve as discussões que se vivenciavam entre os/as docentes na época como um momento de “alargamento” dos horizontes da docência. Nas palavras do autor:

²⁶ O desenvolvimento dessas ações aconteceu em um momento no qual outros atores do campo educativo estavam envolvidos na luta pela efetivação do direito à educação do público em questão, tal como foi explicitado anteriormente. Os representantes da SMED assumiram um papel protagônico, incentivando e articulando atividades de discussão, formação e construção de uma proposta político-pedagógica para a EJA. O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE) mobilizou diversos espaços que abordavam estes debates. Em 1998 também iniciou-se um diálogo com professores/as da UFMG, a partir do qual se fundou o Núcleo Político-Pedagógico de Educação de Jovens e Adultos (BELO HORIZONTE, 2002).

A docência se politizou e adquiriu novas dimensões e saberes (...) A postura crítica passou a ser uma opção política e ideológica, para muitos uma coerência com o caráter histórico, humano, de toda ciência. De uma docência neutra, coerente com uma visão naturalizante de cada área do conhecimento se passou a uma visão social, histórica. Nenhum saber se explica por si mesmo, os fatos e suas explicações não acontecem naturalmente, à margem das ideologias, interesses e tensões humanas. É nesse remoinho de tensões onde passamos a ver-nos como docentes. (...) Esse alargamento do horizonte da docência foi extremamente positivo. Trouxe inseguranças, vontades de ler mais, de acompanhar os avanços, de participar nos congressos e encontros, de ter tempos para estudo e debate (ARROYO, 2000, p. 87).

Assim como assinala Arroyo (2000), interessa recuperar como esses tempos e espaços vivenciados na RME-BH habilitaram um “alargamento” dos sentidos, dos modos e das “auto-imagens” de docência que não se reduziam à implementação mecanizada de mudanças, próprias de uma visão do docente como sujeito de controle (PINEDA, *et al.*, 2015). Pelo contrário, foi sendo construída uma visão do docente como sujeito de saber (PINEDA, *et al.*, 2015).

O movimento que veio a se materializar nas escolas com o programa Escola Plural na década de 90 na RME-BH, em articulação com outros atores do campo educativo, propiciou um processo de renovação pedagógica que não só propôs a reestruturação do trabalho didático e pedagógico dentro das escolas, mas promoveu, neste percurso, uma política de reconhecimento do coletivo docente como sujeito político e produtor de saberes e conhecimentos específicos ao seu trabalho. Este processo não teve lugar sem conflitos e tensões, mas conseguiu disputar, sem dúvidas, um sentido em torno da docência e sua profissionalização que colocou os/as professores/as e suas ações político-pedagógicas no centro do debate²⁷. Para Arroyo (2000, p. 205): “teríamos de captar o movimento dos professores e das professoras como o grande pedagogo de si mesmo das últimas décadas”, já que não só reorganizou a categoria em prol da conquista de seus direitos, mas também fez com que esta ampliasse os sentidos tradicionalmente atribuídos à sua profissão (ARROYO, 2000), recriando, assim, a sua própria identidade.

²⁷ Heli Sabino de Oliveira, autor da tese de doutorado intitulada: “Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos: escolhas, negociações e conflitos” (2012), descreve e analisa a oferta de EJA em espaços religiosos vinculados à RME-BH. Também, no seu trabalho, Oliveira (2012) estabelece que o processo de construção e regulamentação da EJA em BH, teve lugar em um “terreno contestado” no qual estavam em jogo concepções diversas sobre a EJA e sua escolarização, sobre os elementos identitários que deveriam compor as subjetividades docentes e sobre os sentidos e significados das formações.

3. A EJA NA VIDA: sobre chegar na EJA e outras coordenadas

Conocer ya no es la relación entre un sujeto y un objeto, no es una representación abstracta; conocer es un hilo que se tiende entre una tierra y un territorio, o dicho de otra forma, conocer es preguntarse por el lugar que se habita y por el camino para salir de este lugar. Conocer siempre es trasladarse. Buscar otros (belos) horizontes. Conocer se hace buscando nuevos terrenos: sitios, lugares, encuentros. La Expedición es uno de los fenómenos de vanguardia más importantes no sólo por el valor a hacerse preguntas, sino por reconocer que hay que ponerse en camino para poder responderlas.

EXPEDICIÓN NACIONAL (2003, p. 16, grifo nosso)

O presente capítulo possui diferentes objetivos. Em primeiro lugar, para dar continuidade à determinadas elaborações em torno da oferta de EJA na RME-BH, busquei apresentar informações e dados sobre a modalidade que correspondem ao ano de 2019. O objetivo, neste sentido, é de continuar o caminho que permite situar a pesquisa -e a pesquisadora- para melhor compreender o contexto no qual encontram-se tramadas as narrativas das professoras participantes desta pesquisa.

Em segundo lugar, serão apresentadas brevemente as escolas nas quais as docentes entrevistadas trabalham, com algumas descrições e observações sobre o funcionamento da EJA em cada uma delas. Por último, encontram-se neste capítulo as apresentações das professoras que participaram da pesquisa. Além de mostrar de forma sucinta informações sobre as suas trajetórias profissionais, também procurei desenvolver nesta parte da dissertação possíveis respostas à primeira parte da pergunta que guiou nossos encontros e as entrevistas narrativas, qual seja: *Como e em que momento aparece a EJA na sua vida?*

Para realizar este capítulo me inspirei na proposta do “Atlas de la Pedagogía en Colombia”, realizado por participantes do Movimiento de la Expedición Pedagógica Nacional, mencionado anteriormente neste trabalho.

O autor Alberto Martinez Boom (2004) explica que a realização do mesmo surge a partir do processo de mobilização social e cultural empreendido por *maestros/as* colombianos/as na Expedición. Os/as docentes expedicionários/as circularam por diversos espaços do território colombiano, estabelecendo rotas, trajetos e deslocamentos que não se encontram na cartografia do sistema educativo oficial. O Atlas, então, busca mostrar esses

outros caminhos a partir dos quais “se faz escola” e se constrói saber pedagógico. Trata-se de lugares e tempos diferentes aos oficiais, evidenciando a heterogeneidade das formas de ser *maestro/a* e de fazer escola que existem na Colômbia (BOOM, 2004). Segundo o autor:

La Expedición constituyó una experiencia singular y única para la educación contemporánea. En su condición de viaje y de ‘movilización social por la educación’ logró la exploración, el reconocimiento, la sistematización y la socialización de proyectos, prácticas y saberes pedagógicos, a partir del supuesto básico de que en Colombia existen y han existido una diversidad y una riqueza pedagógicas que, aunque permanecen invisibilizadas, constituyen formas diferentes de hacer escuela, de ser maestro y de hacer pedagogía (BOOM, 2004, p. 6).

O autor afirma que o Atlas propõe uma cartografia que faz visível aquilo que permanecia oculto, dando lugar a novos espaços que surgem “como cruces, como caminos que se conectan, que están en movimiento, en flujo” (BOOM, 2004, p. 4). O sentido desta nova cartografia reside nas oportunidades que esses caminhos outorgam de repensar a docência, a escola e a pedagogia, assumindo o risco de nos enfrentarmos, como educadores/as, às perguntas que a contemporaneidade nos faz. Assim, Boom (2004) sugere nos enfrentarmos a um mapa educativo e social desde a visão dos/as próprios/as *maestros/as*, ampliando a perspectiva unidirecional e hierárquica do mapa educativo desenhado pelas agências de educação oficiais.

Inspirada por esse Atlas e pelo movimento pedagógico colombiano, busquei elaborar mais uma vez um olhar sobre o panorama da EJA na RME-BH que considerasse os caminhos, cruces e deslocamentos produzidos pela minha própria expedição. Construí, assim, determinadas “coordenadas” ou observações sobre algumas informações e dados sobre a EJA no município, para depois chegar nas professoras, sujeitos desta pesquisa. Elas, com os seus próprios itinerários, permitem vislumbrar outras coordenadas sobre a EJA e a docência na EJA na RME-BH. Ao longo da escrita deste capítulo, também me deparei com o entendimento de que, de alguma forma, ele retrata bem como a EJA apareceu e afetou a minha vida. Cada passo, cada descobrimento, cada reflexão foi em busca de uma aproximação com esse campo e seus sujeitos.

Antes de continuar, gostaria de recuperar algumas palavras/coordenadas sobre os meus percursos pela cidade de Belo Horizonte. Entre as tarefas de preparação para o começo do trabalho de campo desta pesquisa, já narrado em partes no primeiro capítulo desta dissertação, passei várias horas navegando pelo mapa de Belo Horizonte em diversos aplicativos, buscando entender os trajetos que os ônibus que devia tomar para chegar nas escolas fariam. Aprendi muito observando as rotas disponíveis para chegar nas escolas com

transporte público. Entendi que, para me deslocar para a maioria das escolas, eu teria que, primeiro “*ir pro centro*” e depois, tomar outro ônibus em direção ao bairro no qual se localiza a escola. Ainda, em algumas ocasiões, teria que fazer alguns quarteirões a pé. Isto eu gostava, pois me lembrava das minhas longas e cotidianas caminhadas por Buenos Aires.

Essa lógica de mobilidade de ter que “*ir pro centro*” e depois para o bairro, se manteve inclusive após ter me mudado para mais perto da região central de Belo Horizonte. No começo da realização do trabalho de campo da pesquisa, eu me mudei do bairro Jaraguá na região Pampulha, onde estava morando desde que havia chegado no Brasil, para morar no bairro Santa Tereza, na região Leste. A partir desse momento comecei a ir a pé até o centro e a tomar apenas um ônibus para chegar até a maioria das escolas.

Com a mudança para o novo bairro, minha vida se transformou justamente por questões relacionadas à novas possibilidades de mobilidade urbana. Estar tão perto do centro começou a atuar como um convite em direção à rua, “*a la calle*”. Isso permitiu uma espécie de imersão nos espaços centrais da cidade, para além dos meus percursos mais habituais próximos ao Campus Pampulha da UFMG. Circulando, o encontro com tantos rostos e corpos foi suscitando percepções, pensamentos e reflexões que de alguma maneira foram fundamentais para a concreção desta pesquisa e desta dissertação. Grafites, murais, pichações, prédios enormes, tombados e/ou abandonados, lojas de todo tipo, lanchonetes, salgados, pães de queijo, café, refrigerantes, pastéis, caldo de cana. Pessoas de todas as idades: crianças, adolescentes, jovens, adultas, idosas. Vendedores/as ambulantes. Escolas, igrejas, o Parque Municipal, museus, cinemas, casas de show, os nomes das ruas... O fluxo de uma parte da cidade com seus múltiplos espaços e sujeitos em movimento deram vida, textura e poesia aos muitos textos mimeografados em preto e branco que tinha lido antes de iniciar a minha expedição. Considero esses trajetos, deslocamentos e rotas da realização da pesquisa como percursos provavelmente “não oficiais” da minha passagem por este processo de mestrado, mas tão importantes quanto o trânsito por outros pautados e esperados.

Nesse sentido, quando decidi fazer uma pesquisa envolvendo a RME-BH, senti que para poder dizer algo a respeito desta rede, desta cidade e de uma parte de seus sujeitos, eu devia, de alguma forma, circular por ela, me mobilizar para conhecê-la. Isto apresentou-se como um imperativo, uma necessidade epistemológica e, nesse sentido, realizar um trabalho que abarcasse as nove regionais poderia me proporcionar essa experiência que julgava fundamental para a realização da pesquisa. Uma expedição pedagógica que, assim como estabelece o Movimiento de la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, compreende a viagem por lugares, o trânsito de um lugar para outro como um modelo de organização e

de produção de conhecimento que propõe se abrir ao novo por meio da ampliação de horizontes, indo além das fronteiras conhecidas (EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL, 2003).

Assim, *a caminho* para responder minhas perguntas, construí as seguintes coordenadas:

3.1. A oferta de EJA na RME-BH

Belo Horizonte está dividida em nove administrações regionais criadas em 1983. Estas são: Barreiro, Centro-sul, Leste, Nordeste, Norte, Venda Nova, Pampulha, Noroeste e Oeste. Esta pesquisa abarca, de alguma maneira, essas nove sub-administrações já que, como foi especificado no primeiro capítulo desta dissertação, para encontrar as docentes deste estudo, visitamos nove escolas, uma de cada regional.

Segundo dados providenciados pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE) da SMED, no ano de 2019 encontravam-se matriculados/as 13.055 estudantes na EJA da RME-BH. Os dados registrados nos Anais da IX Conferência Municipal de Educação realizada em Julho do mesmo ano, entre as pessoas matriculadas, aproximadamente sete mil delas possuem entre 15 e 29 anos, mais de quatro mil entre 30 e 59 anos e quase dois mil possuem mais de 60 anos. No referido documento também se destaca o atendimento a 125 estudantes que possuem entre 18 e 29 anos de idade e que frequentam a Escola Municipal de Ensino Especial Frei Leopoldo.

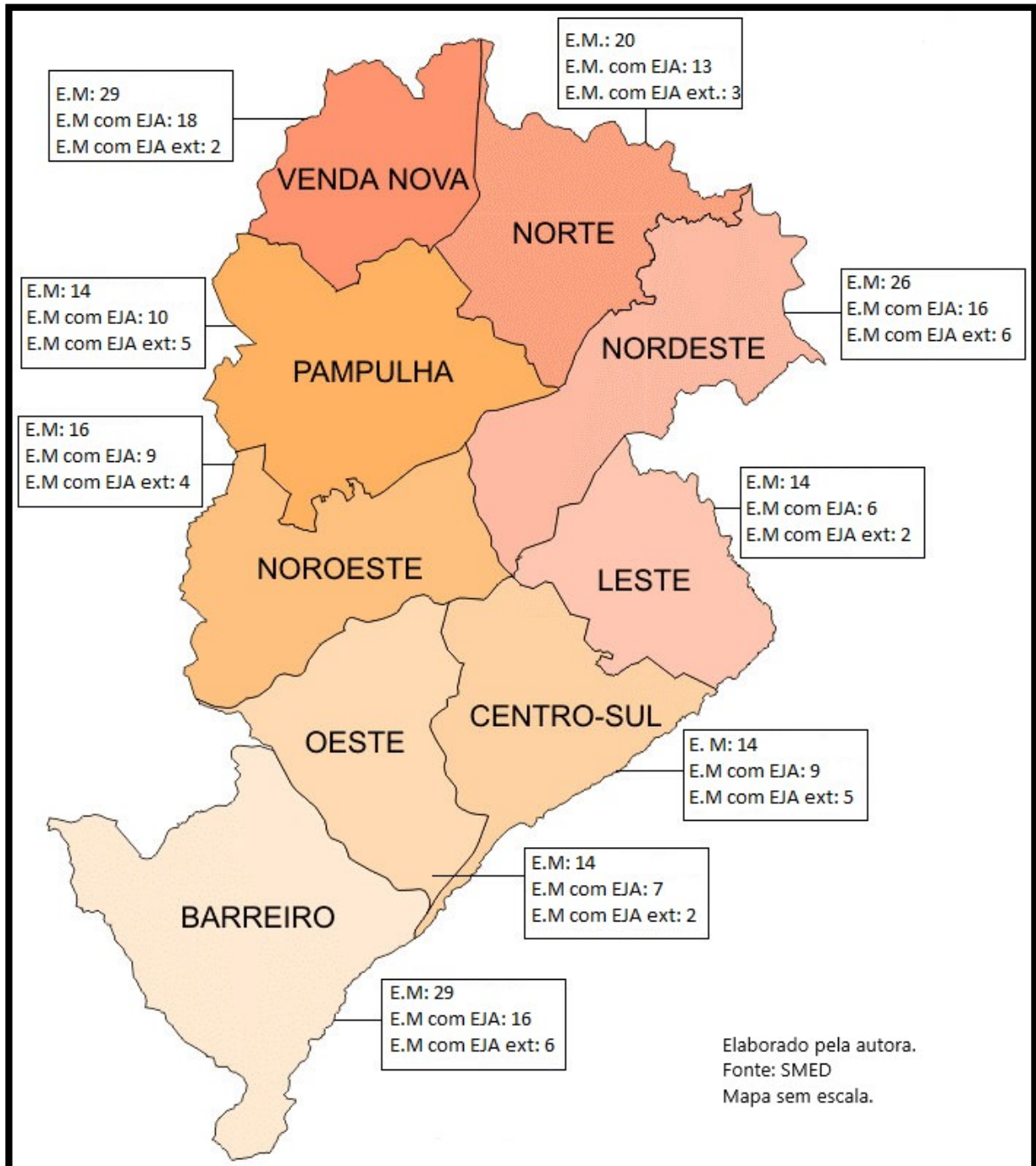
Segundo dados outorgados pela Coordenação da EJA da SMED, até o dia 14 de fevereiro de 2019, a RME-BH oferecia EJA em 104 escolas²⁸, distribuídas em 505 turmas. Desse total de turmas, 373 (73,86%) estão na sede, quer dizer, no prédio da própria escola, e 82 (16,24%) são externas²⁹. Na Figura 1 pode-se observar a distribuição das escolas municipais (E.M) por regional administrativa. Dentre elas se destaca a quantidade de escolas

²⁸ No total, a RME-BH conta com 176 escolas municipais, das quais 59% oferece EJA.

²⁹ As chamadas “turmas de EJA externa” são um modo de oferta da modalidade na RME-BH que tem como objetivo possibilitar o acesso à educação a pessoas em cujas comunidades não existem escolas municipais que oferecem EJA, ou que, por diferentes motivos, não se encontram em condições de frequentar uma escola e a oferta de educação deve ser desenvolvida em outro espaço. As turmas externas funcionam em variados espaços da cidade, incluindo hospitais, locais de trabalho, centros culturais das comunidades, igrejas, entre outros. Para mais informação sobre esta forma de organização da oferta de EJA na RME-BH consultar as teses de doutorado de Jerry Adriani da Silva, *Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação* (2016) e de Heli Sabino de Oliveira, autor da tese intitulada “*Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos: escolhas, negociações e conflitos*” (2012).

municipais que oferecem EJA (E.M com EJA) e aquelas que, além de oferecerem turmas na sede, também possuem turmas externas de EJA (E.M com EJA ext.).

Figura 1 – Mapa da distribuição de Escolas Municipais e de Escolas Municipais com EJA por regional administrativa de Belo Horizonte/MG



Fonte: Mapa elaborado pela autora a partir de informações fornecidas pela SMED.

Desde uma perspectiva das regionais, pode-se afirmar que todas, menos a regional Leste, oferece pelo menos uma turma de EJA em mais da metade de suas escolas municipais. Dentre as 505 turmas existentes, 137 (27,13%) são de Alfabetização, 258 (51,1%) de Certificação e 60 (11,88%) são chamadas de turmas “Flex”. Mesmo não tendo uma forma de organização oficial, regulamentada pela SMED, esta forma de dividir as turmas tem sido a mais observada nas nove escolas visitadas. As turmas “Flex”, recebem comumente o nome de turmas de “Consolidação” ou “Intermediária”. Estas, em geral, se organizam para receber os/as estudantes que ainda precisam de tempo para “consolidar” certos processos ligados às práticas de leitura e escrita e às operações aritméticas básicas. Assim sendo, são estudantes que, dependendo do desempenho individual e da avaliação dos/as professores/as, podem transitar, ao longo do ano letivo, diferentes turmas.

No ano de 2019 também foram abertas em algumas escolas “turmas de MGS” (6,53%). Estas foram destinadas ao atendimento de funcionários/as terceirizados/as da própria instituição que, por causa da aplicação de um novo modelo de contratação, tiveram de realizar um concurso na empresa Minas Gerais Administração e Serviços (MGS) para manterem os seus empregos. Isto provocou que em algumas escolas municipais se abrissem turmas destinadas exclusivamente a funcionários/as que deviam se preparar para o concurso, situação que se registrou em três das nove escolas pesquisadas. Inclusive, segundo dados da SMED, em 2019 quatro escolas da RME-BH abriram turmas de MGS, mas não de EJA.

Outro aspecto a destacar em relação à distribuição de turmas de EJA diz respeito à Escola Municipal Caio Líbano Soares. Nela existem 17 turmas de Ensino Médio, correspondente a 3,37% do total de turmas oferecidas pela RME-BH. Esta escola é a única instituição da RME-BH que se configura como uma escola exclusiva *de* EJA, a diferença do restante das escolas municipais que oferecem EJA e que podem ser denominadas de escolas *com* EJA, conforme define Silva (2020).

Em relação a esta questão é relevante destacar que não se trata de uma diferença meramente semântica. Como conclui Silva (2020) em estudo de pós doutoramento, no caso das escolas *com* EJA, as mesmas se configuram como uma maneira de absorção da política pública para a modalidade em que governos municipais e estaduais se valem dos serviços educacionais já disponíveis para atender ao público jovem, adulto e idoso. Segundo a autora, “por vezes, os recursos didáticos, físicos e profissionais do trabalho com crianças e adolescentes são também absorvidos” (SILVA, 2020, p. 20) e se “reserva”, em geral, apenas o turno da noite para a oferta da modalidade.

Já as escolas exclusivas de EJA se organizam especificamente para a modalidade, tendo o atendimento do público em questão como foco primordial do seu trabalho. Silva (2020, p. 24) estabelece que estas se adaptam “às trajetórias dos sujeitos, flexibilizando tempo e espaço, contextualizando o currículo, produzindo materiais didáticos e formando em serviço seus profissionais”.

Como foi dito anteriormente, à exceção da Escola Municipal Caio Líbano Soares, todas as escolas da RME-BH são escolas *com* EJA. Isto significa que uma grande parte do planejamento e execução da política pública para a modalidade na RME-BH está, de alguma maneira, desenvolvida com o aparato disponível para as escolas de ensino comum ou “regular”. As 103 instituições com EJA da RME-BH fazem uso de espaços e recursos que, em primeira instância, estariam destinados ao trabalho com crianças e adolescentes, mas que, em maior ou menor medida, são adaptados para atender as demandas do público da EJA. Isto acontece, inclusive, com o corpo docente, como já foi assinalado anteriormente nesta dissertação.

3.2 A EJA nas escolas visitadas

Partindo agora para uma maior contextualização dos dados obtidos a partir do trabalho de campo e do material empírico produzido, esta seção do texto tem o objetivo de apresentar as nove escolas nas quais as professoras entrevistadas para esta pesquisa trabalham.

Segundo Boom (2004), os diversos mapas criados pelos *maestros/as* expedicionários/as da Expedición Pedagógica Nacional colombiana, não buscam prescrever conhecimentos sobre os lugares e as realidades pedagógicas percorridas, senão, reconhecê-las, visibilizá-las, buscando resgatar outras formas de produção de saber e de ler o mundo. Para o autor:

La idea es que *el mapa pueda ser recorrido con los “anteojos” que cada cual se coloque al interactuar con él*, y que permita una lectura cartográfica tal que se pueda ir fuera del mapa aún estando dentro de él, en un trasiego constante y voluntario, que facilite en el recorrido interno pasar a lo externo, es decir, ir afuera del mapa. (BOOM, 2004, p. 12, grifo nosso).

Assim sendo, apresento algumas *coordenadas* (Quadro 1)³⁰ sobre os territórios onde as docentes participantes deste estudo. Estas informações podem ser lidas com diferentes

³⁰ Sobre o Quadro 1, cabe dizer que se optou por não identificar as escolas pelos seus nomes senão pelo pertencimento às regionais administrativas. Assim, cada escola adotou uma denominação como a seguinte:

“óculos”, como propõe Boom (2004), pois o objetivo não é fixar estas escolas a uma imagem pré-definida sobre a experiência escolar, senão, abrir portas, de entrada e de saída, pelas quais é possível imaginarmos o encontro entre as docentes, os territórios e seus sujeitos.

Escola Municipal da Regional Leste (EMRL). Ainda sobre o Quadro 1, destaca-se que foram colocadas na coluna “Imagem” as referências às fotografias tiradas pela pesquisadora durante as visitas que, de alguma forma, permitem imaginar uma parte desses percursos. Essas imagens encontram-se disponíveis nos anexos indicados no quadro. Com referência ao ano que é identificado como aquele que a escola começou a ofertar EJA, cabe lembrar que refere-se, na maioria dos casos, ao ano em que foram abertas os então chamados cursos de Suplência.

Quadro 1 – Informações sobre as escolas visitadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Escola/ Regional	Escola Municipal da Regional Barreiro (EMRB)	Escola Municipal da Regional Centro-Sul (EMRCS)	Escola Municipal da Regional Leste (EMRL)	Escola Municipal da Regional Nordeste (EMRNE)	Escola Municipal da Regional Noroeste (EMRNO)	Escola Municipal da Regional Norte (EMRN)	Escola Municipal da Regional Oeste (EMRO)	Escola Municipal da Regional Pampulha (EMRP)	Escola Municipal da Regional Venda Nova (EMRVN)
Ano de início de oferta de EJA	1993	2014	1985	1996	1991	1999	1991	1995	1990
Turmas de EJA na escola	Seis turmas. 2 de Alfabetização; 4 de Certificação.	Cinco turmas 1 de Alfabetização; 1 Intermediária; 1 Certificação; 2 de “MGS”.	Quatro turmas: 1 de Alfabetização. 1 Intermediária. 2 de Certificação.	Duas turmas. 1 de Alfabetização; 1 de Certificação.	Quatro turmas: 1 de Alfabetização; 2 Intermediárias ; 1 de Certificação.	Seis turmas. 1 de Alfabetização; 1 1 de “Alfabetização 2”; 1 Intermediária; 3 de Certificação.	Oito turmas. Manhã: 1 turma multisseriada e 1 turma “MGS”. Tarde: 1 Intermediária e 1 de Certificação. Noite: 1 de Alfabetização; 1 Intermediária; 2 de Certificação.	Quatro turmas: 1 de Alfabetização; 3 de “Conclusão”.	Quatro turmas: 1 de Alfabetização; 3 de Certificação.
Recursos escolares disponíveis para a EJA	Sala de Informática, Biblioteca e Quadra.	Sala de Informática, Biblioteca e Quadra.	Sala de Informática (com monitor), Biblioteca (com bibliotecária), Auditório e Quadra.	Sala de Informática (com monitor), Biblioteca e Quadra.	Sala de Informática (com monitora), Biblioteca e Quadra.	Sala de Informática, Biblioteca e Quadra.	Sala de Informática, Biblioteca e Quadra.	Sala de Informática (com monitor), Biblioteca (com auxiliar de Biblioteca), Auditório e Quadra.	Sala de Informática, Biblioteca, Auditório, duas Quadradas.
Quantidade de professores/a s que trabalham na EJA	Seis professores e um coordenador de EJA.	Cinco professores/as e uma coordenadora de EJA.	Quatro professores/as e uma coordenadora de EJA.	Duas professoras e um coordenador de EJA.	Quatro professoras e uma coordenadora de EJA.	Seis professores e um coordenador de EJA.	Oito professores/as e uma coordenadora de EJA no horário da noite.	Seis professores/as.	Quatro professores/as e uma coordenadora de EJA.

<p>Outras observações</p>	<p>Desde a porta da escola, se pode avistar a Serra do Curral. É uma vista diferente àquele “cartão postal” do bairro Mangabeiras. Aqui, a beleza se constrói entre cruzamentos, ruas diagonais, lojas, bares da esquina e uma escola, com um mural cheio de flores, e de plantas e árvores crescendo no seu interior.</p>	<p>Esta escola é a única que não possui uma ampla trajetória de oferta da EJA, pois começou a oferecer a modalidade há alguns anos. Isto se deu junto com a chegada na Direção de uma professora da escola que é moradora da comunidade e a posterior mobilização dos/as vizinhos/as para a abertura de turmas de EJA na escola.</p>	<p>Encontra-se localizada em uma região não residencial do bairro. A região é considerada um “ponto de parada” para acessar a outros bairros vizinhos, e isso se reflete no público que frequenta a EJA. A maior parte dele reside em outros bairros da região.</p>	<p>Está localizada nas divisas de Belo Horizonte e Sabará. É a única escola do bairro e por isso divide o prédio com uma escola estadual. Fica do lado da praça, no final do único ônibus que chega até o bairro. Trata-se de uma região que inspira um ar interiorano, pelas ruas de terra transitadas caminho à escola.</p>	<p>Localizada perto de uma grande avenida de BH, recebe estudantes de diferentes regiões, mas a maioria são de bairros vizinhos. No ano de 2018, duas EM que ofereciam EJA perto dela fecharam as suas turmas provocando um aumento na matrícula de 2019.</p>	<p>Visitei a escola em quatro ocasiões. Em três delas, a sala de professores/as estava agitada, pois estes/as estavam preparando-se para negociar com representantes da SMED, que estavam pressionando pelo fechamento de duas turmas. As turmas que seriam fechadas eram as de Alfabetização, por terem menos de 25 alunos.</p>	<p>Esta escola possui a particularidade de atender estudantes de EJA nos três horários. Isto se deve ao fato de que o espaço que era utilizado para atender as turmas de “EJA Externa” fechou. Quando se desocuparam salas de aula na própria escola durante o dia, consegui mantê-las no próprio prédio escolar.</p>	<p>Por decisão do grupo, nenhum docente ocupa o cargo de Coordenação. Dentre eles/as, dois professores são de “matérias distintas” (Sociologia e Filosofia) e chegaram na escola quando a RME-BH fechou as turmas de Ensino Médio. A professora de Sociologia ministra aulas de Inglês e o de Filosofia, de Matemática.</p>	<p>O prédio atual da escola é relativamente novo. Ele foi construído por meio de uma parceria público-privada com a Odebrecht Properties. A escola recebe, uma vez por mês, um representante da empresa chamado de “verificador independente”. Este avalia os serviços que a empresa presta para a Prefeitura e concede prêmios às escolas que cumprem determinados critérios de preservação do espaço escolar.</p>
----------------------------------	--	--	---	---	---	--	---	---	---

Fonte: A autora (2020).

Se imaginássemos estas escolas, é possível que tenhamos uma imagem bastante acertada sobre as mesmas, devido às semelhanças com as outras escolas que já conhecemos e estamos acostumadas/os a visitar. Porém, mesmo similares na infraestrutura, cada escola visitada mostra as suas marcas, aquilo que a diferencia das outras. Mesmo tendo visitado-as de noite, as particularidades destes espaços se fizeram aparentes. Um pátio pintado pelo reconhecido *grafiteiro* belorizontino Hely Costa, a cena de uma diretora descalça, com as roupas arregaçadas, jogando água e limpando fervorosamente a própria sala, enquanto batia um papo com as funcionárias de limpeza, que se encontravam sentadas e esticando as pernas na porta. Cada escola possui histórias, grupos de pessoas e relações, legados e identidades que se entrelaçam e (re)escrevem diariamente. Isto excede o marco institucional contingente e arbitrário que deu origem às escolas, e evidencia os modos em que elas desafiam, com as suas singularidades, o cânone hegemônico que organiza a experiência escolar moderna e contemporânea (SOUTHWELL, 2008).

O Quadro 1 também permite observar aspectos comuns entre as escolas. Todas elas mantêm o funcionamento de espaços como a Quadra, a Biblioteca e a Sala de Informática durante o período noturno, os quais são utilizados pelos/as estudantes, em alguns casos, com a presença de um/a monitor/a. Segundo Sofia, uma das docentes entrevistadas:

Todos os espaços funcionam, Biblioteca, Sala de Informática, Secretaria, Quadra de Esportes e Cantina, mas nesta escola. Há escolas que nem sempre foram assim, essa foi uma conquista dos profissionais que ao longo da trajetória da EJA, foram apresentando e lutando por esta demanda. (SOFIA, 2019, informação verbal).

Também é possível observar que o número de turmas é, em quase todos os casos, equivalente ao número de docentes que trabalham como regentes. Isto é assim porque, segundo a Portaria Nº 182/2016 da SMED, para cada turma de EJA é destinado 1.25 cargo de professor/a, a diferença do que acontece no Ensino Fundamental comum, em que a relação é 1.6 cargo de professor/a por turma. Assim sendo, as escolas que possuem quatro turmas, em geral, têm mais um cargo destinado à coordenação pedagógica da EJA.

No que diz respeito à EMRNE e à quantidade de turmas, cabe dizer que, oficialmente, na escola constam três turmas. Porém, internamente, os/as professores/as decidiram agrupá-las em duas, de forma que um dos/as professores/as ocupasse o cargo de coordenação e pudesse realizar outros trabalhos que auxiliam nas tarefas pedagógicas e administrativas das duas professoras regentes. Isto é diferente ao caso da EMRP. Podemos observar como, para cada equipe de docentes, as decisões sobre um mesmo assunto variam de acordo com as demandas particulares de cada escola.

No campo “Observações”, encontram-se considerações de diversa ordem sobre as escolas. O objetivo é apresentar, de forma breve, um aspecto que singulariza a descrição destas instituições. A maioria se refere a aspectos que chamaram a minha atenção durante as visitas e tratam sobre a relação das escolas com os territórios e comunidades das quais são parte. De alguma maneira, também traçam algumas pistas para pensarmos sobre as chamadas “fronteiras” da escola, sobre aquilo que se entende como o “dentro” e/ou “fora” da escola. Onde começa essa divisão? É possível diferenciar esses dois cenários ao descrever uma escola? Algumas destas considerações serão abordadas futuramente no texto com maior profundidade.

3.2. As professoras

Apresento agora, as professoras que, gentilmente, se dispuseram a participar da pesquisa e que trabalham nas nove escolas descritas acima. Elas são: Verônica, Mercedes, Conceição, Antônia, Sofia, Cindy, Fernanda, Patrícia e Lia³¹. Antes de apresentar as informações relativas ao perfil profissional das professoras, gostaria de introduzir outros aspectos que fazem parte das suas trajetórias com o seguinte quadro (Quadro 2)³².

³¹ Os nomes das professoras foram modificados para garantia do anonimato na pesquisa. Em alguns casos, elas mesmas indicaram novos nomes e, em outros, foram atribuídos pela pesquisadora.

³² No Quadro 2 a referência “Número” coincide com a numeração da escola em que trabalha e descrita no Quadro 1.

Quadro 2 – Docentes participantes da pesquisa

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nome	Verônica	Mercedes	Conceição	Antônia	Sofia	Cindy	Fernanda	Patrícia	Lia
Idade	51	60	52	59	38	43	59	57	56
Lugar de nascimento	Monjolos/MG.	Bias Fortes/MG	Conceição de Mato Dentro/MG.	Poté/MG.	Itamarandiba/MG	Belo Horizonte/MG.	Chapada Diamantina, Bahia.	Capelinha/MG.	Belo Horizonte/MG.
Lugar de conclusão do Ensino Médio	Escola Pública em Belo Horizonte com Magistério.	Escola Confessional em Barbacena/MG com Magistério.	Escola Pública na cidade natal com Magistério.	Escola Pública em Teófilo Otoni com Magistério.	Escola Pública em Belo Horizonte.	Escola Pública em Belo Horizonte com Magistério.	Escola Pública em Águas Formosas/MG com Magistério	Escola Pública em Belo Horizonte com Magistério.	Escola Pública em Belo Horizonte com Magistério.
Chegada em Belo Horizonte	Chegou no início da década de 70 com a família.	1998	Chegou em 1985 sozinha, mas seus irmãos já estavam morando na cidade.	Chegou no início da década de 80, sozinha e morou em uma “república”.	Chegou em 1998 com a família.	-	Chegou em 1990, sozinha.	Chegou em 1974 com a família.	-
Lugar de moradia respeito da escola onde trabalha	Mora perto da escola, na mesma região. Utiliza carro para chegar na escola.	Mora em outra região da cidade. Utiliza carro para chegar na escola.	Mora em outra região da cidade. Utiliza carro para chegar na escola.	Morava perto da escola, mas há alguns anos mudou-se para outro município, que fica a 25km da escola. Utiliza carro para chegar na escola.	-	Mora perto da escola, porém, em um bairro que pertence à outra região. Utiliza carro para chegar na escola.	Mora perto da escola, na mesma região. Para ir e voltar da escola, utiliza transporte público e/ou carona.	Mora perto da escola, na mesma região. Utiliza carro para chegar na escola.	Mora perto da escola, na mesma região. Utiliza carro para chegar na escola.

Fonte: A autora (2020).

Algumas apreciações sobre as informações expostas merecem ser feitas. Em primeiro lugar, é importante dizer que, em alguns casos, esses dados foram coletados em outros momentos que não os destinados à entrevista narrativa propriamente dita. O momento de devolução das transcrições foi o momento que escolhi para realizar algumas perguntas sobre o tipo de informações que aparecem tanto no Quadro 1 como no Quadro 2, nos casos em que não haviam sido mencionadas ao longo das entrevistas ou, por algum motivo, precisavam de maior elucidação.

Em segundo lugar, sobre as informações apresentadas, cabe salientar que seis das nove professoras são oriundas de outras cidades de Minas Gerais localizadas no interior do estado, e somente uma das nove professoras não é mineira. No Quadro 2 também é possível observar que três das sete professoras que não são belorizontinas finalizaram sua escolarização básica também no interior, enquanto que as outras já tinham se mudado para Belo Horizonte, onde também iniciaram as suas carreiras como docentes.

Outro dado relevante diz respeito de como aconteceu a chegada em Belo Horizonte destas professoras. Nas narrativas, elas contaram brevemente os motivos dessa mudança. Nos casos daquelas que se mudaram junto com as suas famílias, os motivos estão relacionados à busca de oportunidades e condições de vida que a cidade poderia oferecer, em comparação à vida no interior. Já no que diz respeito às professoras que se mudaram para Belo Horizonte sozinhas, como jovens-adultas, o fizeram em busca de maiores oportunidades de estudo e emprego. Como vemos no Quadro 2, todas menos Sofia, quem é a mais nova das nove professoras, fizeram Magistério no Ensino Médio e deram continuidade tanto aos seus estudos como às suas experiências de trabalho na docência em Belo Horizonte. Esses dados somam-se a outras informações sobre as trajetórias profissionais das docentes no quadro a seguir (Quadro 3).

Quadro 3 – Trajetórias profissionais das docentes participantes da pesquisa

	Verônica	Mercedes	Conceição	Antônia	Sofia	Cindy	Fernanda	Patrícia	Lia
Graduação	Pedagogia/ Estadual	Licenciatura em Matemática/ Privada	Licenciatura em Ciências Biológicas/ Privada	Psicologia/ Privada	Pedagogia com ênfase na EJA/ Privada	Pedagogia/ Pública Estadual	Não fez curso de Graduação.	Pedagogia/ Privada	Pedagogia/ Privada
Início na docência: como elas situam esse início?	Começou a trabalhar como professora em uma escola particular, na Educação Infantil, com 17 anos.	Começou a trabalhar como professora em uma escola particular aos 18 anos.	Quando chegou em Belo Horizonte, começou a dar aulas particulares de diferentes disciplinas.	Começou a trabalhar como professora da Educação Infantil em uma escola particular.	2008 - Alfabetizadora voluntária de adultos em um projeto de sua comunidade.	Começou a trabalhar como professora aos 16 anos, enquanto cursava o Magistério, em uma escola particular de Educação Infantil.	Enquanto cursava o Ensino Médio já fazia “substituições” em escolas estaduais, já que, segundo ela, no interior não havia suficiente quantidade de docentes formados/as.	Começou a trabalhar como professora enquanto fazia a graduação em uma escola particular.	Começou a trabalhar como professora em 1987 na RME-BH, no Ensino Fundamental comum.
Primeira experiência de trabalho no campo da EJA	Na EJA da RME -BH.	Na EJA da RME -BH.	Na EJA da RME -BH.	Na EJA da RME -BH.	Ibidem.	2003 - Alfabetizadora voluntária em um projeto da Igreja Católica.	Na EJA da RME -BH.	Na EJA da RME -BH.	Na EJA da RME -BH.
Início da docência na EJA da RME/BH	1990	2003	2008	2002	2012	2006	1999	1998	1988
Cargo na EJA da RME/BH	Concursada e lotada no horário da noite.	Concursada e lotada no horário da tarde.	Concursada e lotada no horário da noite.	Concursada e lotada no horário da noite.	Concursada e lotada no horário da noite.	Concursada e lotada no horário da noite.	Concursada e lotada no horário da noite.	Concursada e lotada no horário da noite.	Concursada e lotada no horário da noite.
Turma na qual trabalha atualmente	Intermediária.	Alfabetização.	Certificação.	Alfabetização.	Alfabetização 2.	Alfabetização.	Turma multisseriada.	Alfabetização.	Coordenação.

Outros cargos na RME/BH	Concursada em outro cargo como professora de Ensino Fundamental comum. Trabalha na mesma escola, no turno da manhã.	Trabalha como complementação da carga horária no turno da tarde em uma turma de EJA externa.	-	-	Trabalha como professora do Ensino Fundamental na mesma escola no turno da tarde, como complementação da carga horária.	Concursada em outro cargo como professora do Ensino Fundamental.	Aposentada em outro cargo como professora de Ensino Fundamental comum.	Aposentada em outro cargo como professora de Ensino Fundamental comum.	Aposentada em outro cargo como professora de Ensino Fundamental comum.
Outros cargos fora da RME/BH	Trabalha de tarde em uma escola particular como professora de Ensino Religioso.	Aposentada de um cargo de uma escola particular.	Trabalha como professora de Ciências no Ensino Médio, em uma escola particular.	Aposentada de um cargo de uma escola particular.	Trabalha no horário da manhã como professora efetiva no Ensino Fundamental em uma escola do Estado.	-	-	-	-
Formação continuada relacionada à EJA	-	-	Curso de pós-graduação à distância (Lato Sensu) sobre EJA.	Curso de pós-graduação à distância (Lato Sensu) sobre EJA.	Curso de pós-graduação à distância (Lato Sensu) sobre EJA.	Projeto de Extensão sobre EJA e Economia Solidária na UFMG; Projeto de Extensão para produção de material didático para a EJA na UFMG.	Curso de Especialização em Educação Matemática na UFMG, com monografia sobre EJA. Curso de Extensão sobre Coordenação e Gestão na EJA, na UFMG.	-	Curso de pós-graduação à distância (Lato Sensu) sobre EJA.

Fonte: A autora (2020).

No Quadro 3 é possível observar alguns percursos em comum e, ao mesmo tempo, trajetões distintos, singulares. Cada trajetória, que adota aqui forma de quadro, carrega no seu relato *sentidos* diversos: chegadas, viradas, saídas, idas e voltas. Cada sentido, cada direção tomada nessas trajetórias, faz parte dos diferentes itinerários de docência na EJA que estas professoras construíram. Os percursos também assinalam caminhos em comum; passos que foram dados por elas de mãos dadas com outros e outras, e que fazem parte de uma história social e coletiva. A continuação, destacamos alguns “trechos” desses itinerários e, depois, apresentaremos com maior profundidade as singularidades de cada um deles.

Para começar, é interessante salientar que, como pode se observar no Quadro 3, todas as professoras entrevistadas são concursadas e lotadas no horário da noite. Isto significa que, a diferença do que estamos acostumados/as a conhecer sobre professores/as que trabalham nesta modalidade, elas não estão na EJA fazendo uma complementação de horário de outros cargos, senão que estão ocupando os seus postos principais. Essa característica em comum nas trajetórias foi uma descoberta, pois, à medida que fui encontrando e conhecendo as participantes da pesquisa, foi possível verificar que ainda existem docentes na EJA que estão lotadas no horário da noite na RME-BH, o que, atualmente, significa estar lotada na EJA. Porém, como veremos posteriormente, isto não aconteceu pelos mesmos motivos em todas as trajetórias.

Outro dado importante a ressaltar diz respeito à primeira experiência com educação de pessoas jovens, adultas e idosas que as professoras reconheceram nas suas narrativas. Sete delas tiveram o seu primeiro contato na própria RME-BH, quando assumiram os seus cargos. Cabe dizer que, a maior parte delas ingressou na RME-BH quando ainda a EJA não tinha sido regulamentada como modalidade e, por isso, foram professoras no chamado “noturno” (Ensino Regular Comum ofertado no horário da noite) ou em turmas do Ensino Regular de Suplência.

Retomando as primeiras experiências das professoras na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, Sofia e Cindy são as únicas cujo primeiro contato não foi por meio da RME-BH, mas em projetos sociais de suas comunidades, nos quais participaram como alfabetizadoras voluntárias. Elas são, além do mais, as únicas que em suas narrativas relatam que tiveram contato com estudos sobre a EJA nos seus processos de formação acadêmica, no curso de Pedagogia. No caso de Sofia, ela escolheu fazer a ênfase do curso na EJA, e Cindy decidiu fazer um de seus estágios nesta modalidade, por recomendação de um professor. Sofia é a professora com menor quantidade de anos de trabalho na RME-BH, mas construiu uma trajetória anterior por fora do sistema escolar. No outro extremo, encontramos Lia e

Verônica, as duas professoras com maior tempo de trabalho na EJA da RME-BH, cumprindo 31 e 29 anos de trabalho, respectivamente.

Outro aspecto relevante diz respeito às trajetórias de formação continuada das professoras. Assim como o resto dos/as professores/as da EJA na RME-BH, elas participam das formações ofertadas pela SMED às sextas-feiras e, algumas delas, transitaram também outros processos formativos relacionados à EJA por fora desta instituição. A maior parte delas fez algum curso de especialização na EJA, seja presencial ou por meio do ensino à distância. É relevante dizer que esta busca pela formação continuada por meio de cursos de pós-graduação Lato Sensu em EJA tem diversas motivações nas trajetórias das professoras, que ora reconhecem as contribuições dos processos formativos nos quais participaram, ora assinalam que não realizaram aportes muito significativos. Neste último caso, isto aparece de forma marcante quando se trata de formações feitas à distância, por meio da aprendizagem auto-dirigida.

Já no caso dos cursos presenciais, as duas professoras que participaram destes processos destacam a relevância dos mesmos para as suas trajetórias. O depoimento de Cindy mostra a importância atribuída ao curso no sentido de ter permitido a passagem por uma experiência que a fez *autora*, uma participante ativa, protagonista de sua própria formação. Ela destaca o caráter colaborativo do processo e os aprendizados que construiu não só para a docência, mas “pra vida”. O curso teve como objetivo a reflexão sobre o campo da EJA e a produção de material em torno das interseções entre este campo e a Economia Solidária:

Foi muito legal (Se levanta, pega as chaves do armário e vai buscar o material). Foi das melhores experiências. Nós fizemos dois materiais. Tem outro que está ali (...) Foi produção nossa. Então a gente fez tudo, foi um trabalho, assim, trabalhoso, muito. Mas foi muito bacana, cada palavra aqui foi construída coletivamente, então assim, foi um aprendizado pra vida e pra docência também. Aí a gente fez esse material de textos base também que nos ajudou bastante. Então assim, foi uma vivência incrível, foi muito legal mesmo. (Ficamos folheando o material, enquanto ela comenta os temas dos textos e me conta o que aprendeu sobre o mundo do trabalho desde a perspectiva da economia solidária). (CINDY, 2019, informação verbal).

Ainda sobre as formações, cabe dizer que tanto Conceição, Mercedes como Verônica realizaram estudos de Mestrado na área de Educação. Porém, nenhuma delas focalizou as suas pesquisas na EJA, se não em temas relacionados à própria prática nas escolas com crianças. Os temas investigados por elas foram: afetividade na sala de aula e a sua relação com o trabalho por projetos, os sentidos de ensinar Matemática e o Ensino Religioso nas escolas municipais de Belo Horizonte, respectivamente.

3.3. Os encontros da expedição: primeiras descobertas

Dando continuidade, esta seção busca aprofundar nas experiências de docência na EJA das professoras que participaram da pesquisa. Cabe recordar que, como foi mencionado no Capítulo 1, no momento da realização das entrevistas narrativas, partiu-se da pergunta: *Como e em que momento aparece a EJA na sua vida? Como tem sido, a partir de então, a experiência de ser professora de pessoas jovens, adultas e idosos?* A partir dessa questão inicial, cada relato tomou direções singulares e criou trilhas que nos conduziram pelos diferentes entramados da vida que aproximaram estas professoras à EJA. Nesses caminhos, é possível ver que a EJA, entendida como educação de pessoas jovens, adultas e idosas ao longo da vida, esteve presente em algumas histórias, de maneiras diferentes, antes do próprio trabalho em escolas da RME-BH. Em outras, a EJA aparece como um lugar onde “se cai”³³ no decorrer da carreira, sem ter sido necessariamente uma escolha deliberada. Nestes casos é interessante observar os efeitos desta “queda”, como será que elas se levantaram?³⁴

Nesta seção busquei reconstruir, então, os momentos nos quais, de acordo com as suas narrativas, as professoras identificam que a EJA aparece nas suas vidas. Assim sendo, criei uma série de textos que busca responder a primeira parte da minha pergunta geradora das entrevistas: *Como e em que momento aparece a EJA na sua vida?* Os textos também têm como objetivo dar continuidade à apresentação e análise das trajetórias das professoras que participaram desta pesquisa, já não em forma de quadro, senão narrativa.

Estes textos se configuram, portanto, como uma primeira interpretação, uma construção de sentidos feita pela pesquisadora em torno da pergunta mencionada, que surge do esforço de compreender como elas chegaram até “aqui”, como elas chegaram na EJA (ou como a EJA chegou na vida delas). Para isso, foi feita uma leitura dos relatos não necessariamente linear e cronológica, pois o intuito foi o de abrir sentidos em torno dessa pergunta inicial. O que significa que “a EJA apareça na sua vida”? Assim, algumas questões

³³ De acordo com pesquisa conduzida por Leôncio Soares e Fernanda Aparecida O. R. Silva (2018) sobre a EJA em escolas públicas municipais da Microrregião de Belo Horizonte e da Microrregião dos Inconfidentes, a maior parte dos/as docentes entrevistados/as, afirmam ter se deparado com a EJA por acaso em algum momento da sua carreira profissional. Para se referir a este momento, os/as docentes utilizaram, de forma recorrente, a expressão “caí na EJA”.

³⁴ Em 2017, no início do ano letivo na Argentina, o então Presidente da República, Mauricio Macri, se encontrava em uma conferência apresentando os resultados da avaliação nacional de educação básica *Aprender* quando, no meio do seu discurso, disse que os resultados apontaram uma iniquidade entre os que estudam em escola particular e aqueles que “caem” na escola pública. Esse discurso teve grandes repercussões, e o *hashtag* com a frase “yo me levanté en la escuela pública” se tornou viral rapidamente. Referentes da oposição, escritores/as e jornalistas lembraram o ex-presidente que os cinco prêmios Nobel do país realizaram toda a sua trajetória educativa em instituições públicas.

que foram aparecendo nesta leitura: o que entendemos por EJA? Como esse campo, amplo e diverso, interage ao longo da vida com uma pessoa? Quais os efeitos dessa interação, desse encontro? Que experiências aparecem como mais marcantes e por que?

Por meio de uma apreciação integradora de suas narrativas, em que a cronologia se constrói de forma mais *espiralada*, mostrando os diversos tempos e espaços em que o campo da EJA aparece nas suas vidas, elaborei breves narrações sobre cada uma delas. Estas foram geradas a partir dos registros dos meus encontros com as professoras feitos no meu Diário de Campo e caderno de anotações, e, claro, das próprias entrevistas. Os trechos que iniciam com travessão correspondem a excertos das entrevistas transcritas³⁵.

Trata-se, também, de textos que se constituem como um modo de contar como essas professoras *aparecem* na minha vida e como o encontro com elas ressoa em mim, educadora, pesquisadora em formação, mulher, cidadã e, também, estrangeira. Por isso, estão escritos em primeira pessoa e não pretendem brindar respostas fechadas à pergunta inicial, senão abrir leituras e interpretações possíveis, dando lugar a outros questionamentos.

Por último, posso dizer que as narrações também se configuram como *coordenadas* que traçam determinados espaços, tempos, encontros e deslocamentos, que se conectam e dialogam entre si, criando entrecruzamentos e caminhos em comum. Coordenadas de itinerários da docência na EJA que mostram os diversos modos que existem de chegar e habitar a EJA da RME-BH.

3.3.1. Cindy, abrindo caminhos

Uma sexta-feira à noite do início de outubro de 2018, marquei um encontro com Cindy na Escola Municipal da Regional Noroeste. Eu tinha conhecido ela no primeiro semestre de 2016, quando estava fazendo um intercâmbio em Pedagogia na UFMG. No marco de uma disciplina chamada Tecnologias Digitais na Escola, nós estudantes tínhamos que fazer um trabalho que abordasse o tema do uso das tecnologias digitais em espaços escolares. Nessa época, eu estava frequentando como voluntária o PROEF-1 na FaE. Estava mergulhando pela primeira vez, e com muita curiosidade, no mundo da educação de pessoas

³⁵ Devido ao caráter narrativo dos textos que seguem, decidi não citar os trechos de falas de professoras do mesmo modo que vem sendo feito até agora e que será realizado no seguinte capítulo. Quer dizer, as falas não aparecerão com referências como esta: (SOFIA, 2019, informação verbal). De todas formas, cada um dos trechos citados corresponde à transcrições das entrevistas feitas com as professoras devidamente mencionadas em cada texto.

jovens e adultas. A partir disso, surgiu o interesse de pesquisar como as tecnologias digitais apareciam nos processos de escolarização das pessoas jovens e adultas. Pedi contatos para as professoras bolsistas do projeto e uma delas me indicou a Cindy. Disse que ela fazia várias atividades na sala de Informática da sua escola com os/as estudantes da EJA, pois interessava-se por incluir as tecnologias digitais em seus projetos. Assim, entrei em contato com Cindy e, em poucos dias, já estava indo conhecer a escola e fazer uma entrevista com ela.

Anos mais tarde, estava voltando para conversar com Cindy no contexto do meu mestrado, como possível sujeito da minha pesquisa. Ainda não tinha terminado de fechar meu projeto, e estava explorando perguntas, ideias, questionamentos.

Reencontrá-la foi como reviver aquela visita de 2016; a escola se via mais ou menos igual, as mesmas cores, os mesmos cheiros. Cindy e eu havíamos tido uma conversa boa naquele dia; guardava um carinho especial por ela e pelo mundo que ela havia me apresentado. Era de noite e no corredor para chegar à sala de professores/as ainda estava pendurada a mesma imagem de uma virgem. Parei alguns segundos para observar essa cena, com meu assombro, mais uma vez.

Entramos na sala, nos servimos suco de abacaxi e a conversa fluiu como se, dois anos atrás, não tivesse tido ponto final:

- Estou triste, frustrada. - ela disse.
- **O que aconteceu?**
- Eu tive... sempre estou buscando alguma coisa, assim, diferencial, para me formar, né? Não só pra EJA, mas de modo geral, pra vida também. Porque eu acho que uma formação não é só pra sala de aula, eu acho que vai além.
- Sim... concordo com você.
- Bom, eu queria fazer uma especialização em EJA na UFMG. Eu tentei ingressar por várias vezes na especialização em Educação de Jovens e Adultos de lá. E recentemente houve uma oferta, né? Até então era só pra quem não tinha nenhuma especialização paga pela Prefeitura, mas quando abriu a inscrição da última vez, o quórum foi baixíssimo, ninguém queria Educação de Jovens e Adultos.
- Mmm...
- Eu participo de um grupo da Prefeitura do Facebook e alguém falou lá que a Prefeitura autorizou a inscrição no curso mesmo de quem já tinha uma pós paga pela Prefeitura. Era o meu caso! Falei: “poxa, a oportunidade que eu preciso!”. Juntei toda a documentação de um dia pro outro, fui até lá fazer inscrição, e já na inscrição a menina falou que não tinha mais vaga.
- Que pena!
- Sim, mas não é isso que me deu mais raiva. É que quando saiu a listagem final, eu fui ver que pessoas que não estão e nunca vão trabalhar na EJA, foram contempladas. Eu conheço várias! Que

sentido faz uma pessoa...? Ai, ai... isso aí é uma coisa que me chateia bastante, porque você tem vontade, é um curso que é extremamente difícil porque ele exige muito. Você fica o sábado o dia todo durante mais de um ano. É um desgaste físico e mental muito grande. Você está disposto a abrir mão de seu fim de semana para poder ter um conhecimento, mas você não pode porque outras pessoas foram selecionadas baseado em algum critério que a gente não sabe. Então assim, foi uma coisa que me chateou bastante. E pagando por fora eu acho que, nesse momento, não tenho condição de pagar, entendeu? Então assim não tem investimento no profissional, um investimento efetivo mesmo no profissional da EJA, não tem. Eu acredito que, por exemplo, quando eu fiz o curso de especialização em Educação Infantil o critério foi: “você tem que ser um profissional da educação infantil”. Agora da EJA pode ser qualquer um? Qual o papel da EJA? Qual é, o que a EJA representa, qualquer coisa? Não acho que seja por aí. Qualquer um dá aula na EJA? Eu não acho que é por aí. Isso de verdade me deixa muito furiosa (...)

Cindy estava com raiva esse dia e a conversa avançou por ali, entre desabafos e, ao mesmo tempo, problematizações relevantes. Perguntas que, para serem respondidas com firmeza, tiveram que ser pesquisadas. *Qualquer um pode dar aula na EJA? O que representa a EJA para os governos? É efetivo o investimento no/a profissional da EJA?* Esse dia escutei muito a Cindy furiosa, mas aos poucos fui entendendo que também tinha ouvido a Cindy professora, buscando aprender, querendo ser mais. Ouvi uma Cindy brava, mas também, comprometida com a EJA e com a sua formação. Esse encontro foi fundamental para terminar de definir o meu projeto de mestrado. A partir dali entendi que queria conhecer, ouvir e refletir com mais “Cindys”. Mas, o que significava isso?

Alguns meses depois, já com meu projeto fechado, voltei a encontrá-la na escola uma sexta-feira à noite. Estes eram os dias que ela preferia se encontrar comigo. Esta vez nosso encontro foi na sala de aula dela para fazermos nossa primeira entrevista como parte da pesquisa. Minhas perguntas, por fim, tinham chegado a lugares mais contundentes. Eu queria saber como e quando tinha aparecido a EJA na vida dela; como tinha sido a experiência de ser, nos últimos doze anos, professora da EJA, e sobretudo, eu queria entender por que ela estava ali.

- Minha trajetória na EJA começou quando eu fui trabalhar em um pré-vestibular social como coordenadora, inicialmente como voluntária. No início só tínhamos turmas de pré-vestibular mesmo, mas logo em seguida começamos a ter a turma de alfabetização de jovens e adultos. Funcionava no turno da tarde e no turno da noite, com uma turma só. Mas eu não tinha muita experiência nem conhecimento...
- Olha, não sabia disso. E de onde surgiu esse projeto?

- Era uma obra social da comunidade católica do meu bairro. Eu era a coordenadora, mas me chamou a atenção o trabalho que o professor fazia com as turmas de alfabetização. Fui conhecendo, comecei a acompanhar mais de perto, assistindo algumas aulas. Esse professor era aposentado já, trabalhou muitos anos com alfabetização de adultos no interior. Era a paixão dele! Ele fazia o que ele gostava. Aí fui acompanhando, dando algumas sugestões e percebi que era algo que queria continuar. Um tempo depois, apareceu a oportunidade do concurso na Prefeitura e (...) Ah! Na verdade, antes, na faculdade, tinha conhecido outro professor...

Cindy estudou Pedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) depois de ter desistido de fazer o vestibular para a UFMG. Ela estava fazendo o “Científico” no Ensino Médio em uma escola pública reconhecida de Belo Horizonte, mas uma amiga sugeriu que elas mudassem para o Magistério. Segundo Cindy, ao ter escolhido fazer o Magistério, não estava em condições mais de passar na universidade federal.

- Por que?

- Não sei, pus na cabeça que não ia dar pra fazer federal porque eu achava que o Magistério era mais fraco.

Quando ela me contou isso, senti uma leve tristeza vindo da sua fala. Ela disse que era “a louca da faculdade”, que queria estudar na UFMG de qualquer jeito, mas o tempo que tinha para se dedicar aos estudos era pouco. Com 16 anos, estudava de manhã e de noite, e trabalhava de tarde. Aos fins de semana, às vezes, tinha aula do Magistério de tarde e ainda tinha que trabalhar de manhã. Talvez, algo daquela tristeza por não ter conseguido se inscrever no curso de especialização tinha mais um fundamento na sua história. Quando finalmente terminou o Ensino Médio, Cindy já havia quase desistido de tentar entrar na universidade esse ano, quando uma tia sugeriu que estudasse na UEMG.

- Falei: “nossa, então tá, né, vou fazer o vestibular pra UEMG”. Não estudei, não li nem um livro, lia as matérias no jornal coladas nas paredes, pregava as páginas do jornal no box do banheiro e enquanto tomava banho eu ia lendo, porque não tinha tempo, não tinha mesmo. Mas fui, fiz e passei.

Na UEMG Cindy conheceu um professor que apresentou para ela o mundo da EJA. Na disciplina dele, leu pela primeira vez um livro de Paulo Freire e conheceu a história da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Segundo ela, isso “despertou um encantamento pela educação de jovens e adultos”.

- Me deu uma certa raiva saber dessa história tão tarde na vida, sabe? Por exemplo, o MOBRAL³⁶. O MOBRAL sempre foi uma coisa tachada como... era quase um xingamento chamar a pessoa e falar que ela estudava no MOBRAL. Então, assim, a gente não sabia o que isso representava, era alienada mesmo. Aí quando você começa a conhecer essa trajetória desse movimento pela educação mesmo, acho que desperta em você uma coisa assim: “poxa, eu tenho que fazer alguma coisa por isso”.

Por sugestão desse professor, ou para “fazer alguma coisa por isso”, Cindy e uma amiga realizaram um estágio na EJA na escola que funcionava anexa ao Instituto de Educação da UEMG. O professor tinha dito que essa era uma escola muito boa.

- Foi horroroso! Era nosso primeiro contato, nosso primeiro dia em uma sala de EJA. Chegamos na sala e para nossa surpresa a professora disse que nos sentíssemos à vontade, que ela ia aproveitar para fazer um curso por uma semana enquanto a gente dava as aulas. Ficou a semana inteira fora! Tivemos que nos virar nos trinta. A gente procurou dar continuidade ao que eles estavam trabalhando, levar alguma coisa de novidade, enfim, foi o que deu para fazer. Mas foi frustrante. Eu queria mais aprender do que... né?

Cindy sempre quer aprender. Ela já me contou sobre cada experiência de formação continuada que realizou sobre a EJA. Me mostrou as produções e as reflexões, fruto dessas experiências.

- Você disse que essas experiências te formaram pra vida e pra docência. Por que pra vida?

- Porque muita coisa eu aprendi aí, nos cursos. Muita coisa que eu não sabia. A questão do mundo do trabalho, por exemplo. Isso foi assim, uma coisa que me ajudou demais. Porque eu falava do mundo do trabalho, mas eu falava do meu mundo do trabalho, o que eu vivencio que é completamente diferente do que os meus alunos da EJA vivenciam. Então pra eu falar desse local em que eles estão ou não estão, eu tenho que me instrumentalizar, eu tenho que saber.

Poder compreender que o outro é diferente de mim. Reconhecer que existem

³⁶ O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado em 1967 pela Lei nº 5.379 durante o governo de Artur da Costa e Silva na Ditadura Militar. Nesse período do “apagar das luzes dos movimentos de EJA” (SOARES, SILVA e SOARES, 2015, p. 2) que se iniciou em 1964, se produziu uma ruptura nos programas, projetos e experiências de educação de pessoas adultas que contrariavam os interesses autoritários do Estado. Nesse contexto, “os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados” (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p. 113). É neste marco que o próprio Paulo Freire é forçado a se exilar no Chile. Frente a esta resposta repressiva do movimento de 64, programas de caráter mais conservador foram implementados, como o próprio MOBRAL. O MOBRAL foi amplamente criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização, pelos critérios empregados na verificação da aprendizagem e pelos fracos resultados evidenciados no Censo de 1980 (DI PIERRO e HADDAD, 2000).

experiências e vivências diferentes às minhas. Aprendizagens que são para vida, não só para a docência. *Fazer essa diferença.*

- Quando a professora do estágio voltou, ela nem quis saber das nossas dificuldades, das nossas impressões, não quis saber de nada. Eu me senti bem deslocada, ela só assinou o estágio e falou: “foi ótimo”. Eu esperava outra coisa... Mas a gente não perdeu a esperança não, sabe? Ainda assim eu quis seguir em frente, aprendendo. Aí quando passei no concurso da Prefeitura, a EJA foi a opção, porque eu falei assim: “vai ser um desafio, mas eu acho que dou conta”. Quando eu tive a oportunidade, abracei. Foi escolha, né?

3.3.2. *Conceição, sobre o cair e (se) virar*

A primeira vez que fui na Escola Municipal da Regional Leste foi em abril de 2019. Antes de ir, eu tinha conversado com a coordenadora da EJA pelo telefone e pelo WhatsApp e ela me confirmou que na escola havia professores/as que poderiam se interessar em participar da minha pesquisa.

Peguei um ônibus e cheguei antes do tempo acordado. Me apresentei para o porteiro e entrei. A escola estava linda; eram quase 18 horas e o sol estava se pondo. Iluminava o pátio cheio de desenhos com uma cor laranja que eu só vi nos entardeceres de Minas Gerais. Dentro da escola havia diferentes espaços verdes. Muitas plantas. Me senti longe da cidade, perto do mato. A escola ocupa um terreno que dá para uma rua sem saída. A sensação é que, se você continuar a andar, chegará na serra.

Caminhei pela escola, observando as plantas, os trabalhos dos/as alunos/as pendurados nos corredores, a poesia desenhada nas paredes. Às 18h, o horário que tinha sido acordado para a minha chegada, fui para onde estão as salas. A coordenadora me apresentou a diretora. Ela cumprimentou e disse:

- Sinta-se em casa.

Na sala de professores/as, já estavam algumas pessoas. Conversei com cada um/a brevemente sobre a pesquisa.

- Ah, eu não sou uma candidata para a sua pesquisa porque eu tenho poucos anos de EJA mesmo.

- É, eu também não. Eu nem sou da EJA. Na verdade, eu vou e volto.

Um a um, ia explicando a sua situação. Ir e voltar... será que podemos falar de “evasão de professores/as na EJA?”, pensei. Ou melhor pensar em itinerários, interrupções, pausas, encontros e desencontros?

Nesse momento, chegam mais duas pessoas. Um homem e uma mulher. Em seguida fico com vontade de conversar com elas, especialmente com o professor, pois até o momento não tinha conseguido nenhum homem para participar da pesquisa. Porém, foi ficando cada vez mais evidente que a predominância de mulheres professoras é recorrente também na EJA, assim como no resto do Ensino Fundamental.

Quando esse professor se sentou na mesa, me apresentei. A outra professora também estava ouvindo, de longe. Enquanto contava sobre a minha pesquisa, o professor disse que ele tinha só 5 anos de EJA e que não conhecia muito sobre a história da EJA no município. Vi que ele não se sentiu identificado com a pesquisa, pois rapidamente trocou de assunto e começou a conversar com a coordenadora.

Nesse momento, uma mulher idosa se aproxima à porta da sala e cumprimenta a professora com quem ainda não tinha falado. Escuto a mulher idosa falando que esse ano não estava fácil para ela aprender porque tinha muitos jovens “fazendo bagunça” na sala dela e não estava conseguindo se concentrar. A professora sugeriu que ela se sentasse bem na frente do professor, que continuasse tentando, que não desistisse, porque era o direito de ela estar nessa sala. Continuou repetindo: “é seu direito, é seu direito”. A mulher concordou e falou que não ia desistir e saiu. Gostei dessa professora. Caminhou em direção à mesa e se sentou do meu lado.

- Sou toda sua - disse.

A partir desse momento, Conceição e eu começamos nossa série de encontros para a realização de entrevistas. Ela preferia que nos encontrássemos no meio da semana. Por isso, o tempo que tínhamos para dedicar à entrevista era mais curto, em geral menos de uma hora antes da aula começar. Nos encontramos mais de uma vez.

Conceição trabalhou vários anos na rede particular e começou sua carreira na RME-BH quando a rede ainda ofertava o Ensino Médio. Depois desse concurso, continuou com um cargo em uma escola privada e outro na Prefeitura.

- Quando fechou o Ensino Médio na rede, os professores de disciplina, Biologia, Química, Física, foram considerados disciplinas extintas. Então esses professores tiveram que ser encaminhados ou

para outras escolas, ou para outras funções. E eu fui transferida pra cá, porque era onde tinha vaga na época. Eu nem sou desta comunidade. Eu faço 18km para ir e 18km para voltar para casa.

Conceição sempre deu aula para adolescentes, inclusive, antes de se formar em Biologia, já dava aulas particulares a vários/as deles/as. Ela disse que não sabe explicar porque escolheu a docência, mas tem consciência de quando decidiu ser professora. Em certo ponto de sua graduação em Ciências Biológicas, ela estava se preparando para realizar o mestrado e continuar a sua trajetória como pesquisadora, quando começou a trabalhar em turmas de Supletivo. Nessas turmas ela dava aula para adolescentes de uma escola muito renomada em Belo Horizonte que tinham “problemas disciplinares”. Os pais pagavam uma fortuna para eles terem aulas no contraturno e finalizarem seus estudos mais rápido.

- Foi difícil. Um desafio, mas... nada melhor que um bom desafio!

Ela decidiu desistir do mestrado. Quando chegou o final do ano, ela lembra do que falou com a orientadora: “Olha, eu prefiro o calor da sala de aula e a emoção da sala de aula do que o microscópio, a salinha fechada. Eu quero ir pra sala de aula”.

Porém, a EJA nunca esteve em seus planos. Quando as matérias que ela ministrava no Ensino Médio foram extintas, e como a sua lotação era de noite, ela só poderia trabalhar nesse turno.

- Aí a minha lotação foi numa escola que de noite só tinha EJA. Aí que foi, né, a época da minha dificuldade com EJA, porque eu era uma professora de Ensino Médio, entende? Manhã, tarde e noite. E, de repente, caí numa turma de EJA. Foi loucura.

Em nosso primeiro encontro para a realização da entrevista, Conceição tinha me contado que sua sala estava cheia, lotada. Ela estava achando isso muito bom e cada aula que dava, seja de Português, de História ou de Geografia, ela pensava em estratégias para manter seus estudantes interessados/as. Durante esse primeiro encontro, em certo momento, um estudante entrou na sala:

- Professora, a coordenadora me mandou aqui pra ver se você está com a atividade ou não.
- Sim! Embaixo do diário.
- Brigado.
- Estou indo!

Ela continuou:

- Esse adolescente, por exemplo, fez 16 anos outro dia. Ele não está

no ensino regular porque de uma certa forma tiraram ele do ensino regular. Então ele tem que ser bem acolhido nessa EJA porque senão esse aluno vai abandonar, e vai ser mais um nas nossas estatísticas... E sabe aquela senhorinha que veio me cumprimentar hoje na sala de professores? A senhorinha lá, ela está reclamando é porque teve que trocar de escola e a outra escola tem muito adolescente e é uma bagunça total. Então ela está reclamando, dizendo que está com vontade de desistir, mas ela não pode desistir. “É direito, você tem direito a esta escola, ela é pública, ela é sua, ela é do que está fazendo bagunça? É também. É dos dois. Então por que você vai sair? Você tem que exigir que mude esse lugar, não é você desistir desse lugar.”

Após a sua chegada inesperada na EJA, Conceição encarou a virada na sua carreira como um desafio. Buscou ajuda, perguntou, estudou, se apoiou nos colegas com mais experiência. Ela disse que a sala de aula para ela: “é minha pesquisa, é meu campo, meu experimento”. Porém, não foi só a motivação pelo desafio o que a fez encarar a situação com tanta determinação.

- Imagino a loucura que deve ter sido iniciar na EJA assim! Você já tinha tido contato em algum momento da sua graduação, na licenciatura, com alguma leitura sobre a EJA? Ou em algum ponto na sua trajetória como docente?

- Não, nenhuma. Nenhuma, nenhuma. Eu não tinha nem ideia que eu ia... Quando eu entrei na rede, na outra escola que eu trabalhava com Ensino Médio, eu lembro que duas professoras saíram da escola porque a escola não quis abrir a EJA. Elas saíram pra ir pra uma outra escola pra ajudar a formar um grupo de EJA lá. Eu lembro que elas me convidaram, - “*Conceição vamos, vamos pra outra escola*”, e eu: - “*Ah, não, eu não quero trabalhar com adulto, eu não tenho nem noção, eu gosto de dar minhas aulas de Biologia no Ensino Médio, tá ótimo aqui pra mim, vou ficar quieta aqui*”. E aí depois... olha, eu, eu virei da EJA.

3.3.3. *Patrícia, a EJA e a caçaça*

Desde o início dos contatos com a Escola Municipal da Regional Pampulha, a comunicação não fluiu da mesma forma como vinha sendo com as outras escolas. As conversas pelo telefone sempre eram rápidas e um pouco confusas. Concretar as visitas envolvia ligações para confirmar e reconfirmar a minha ida, cancelamentos de último momento e, por vezes, a sensação de que eu estava incomodando.

Depois de conhecer a escola, a dinâmica da EJA e parte da comunidade educativa que a compõe, as minhas considerações foram ficando cada vez mais compreensíveis: a EJA na

EMRP estava vivendo um momento que Patrícia definiria depois em seu relato como de “trabalho no limite”. No limite de professores/as, no limite de turmas, de recursos. Um momento que se diferenciava radicalmente daquelas memórias que apareceram de forma recorrente nas entrevistas com ela e que tão importantes foram para o meu entendimento da história da EJA na RME-BH.

- Eu entrei aqui em 2001. É. E estou até agora, né... Muitos anos. A escola tinha, eu acho que a própria escola tinha uma organização que te motivava pro trabalho. Então assim, eu acho que isso era o bacana, essa questão de você ter um grupo, de você discutir com grupo, de estar junto, de cada um buscar desenvolver o trabalho. Isso funcionou muito bem. De 2010 pra cá, a escola está vindo na contramão disso tudo. (...) Mas sabe o quê? Em compensação, ano passado finalmente assumi a turma de alfabetização, que era o meu sonho.

Em 1998 Patrícia começou a dar aulas no Ensino Noturno em uma escola de outra regional. Quando foi transferida para a EMRP em 2001, nunca mais saiu. Se aposentou em um cargo e, segundo ela, fez questão de ficar com “os adultos”.

- Eu acho que é essa troca mesmo que existe só na EJA, não existe com outras pessoas não, entendeu? Outro dia que a gente estava em sala, alguém falou “eu acho que é uma cachaça”. E eu acho que é, é quase um vício. É um vício mesmo.

Eu já tinha ouvido antes a expressão da EJA ser como uma “cachaça”; você prova um pouquinho e nunca mais quer largar. Lembro que quando fui pela primeira vez nessa escola a vice-diretora me convidou a entrar na Sala de Professores/as para me apresentar e falar sobre a pesquisa. Eu ouvi, aquele dia, a palavra “cachaça” usada de outra maneira. Estava explicando os objetivos da pesquisa, como se estivesse na frente de um tribunal; os/as professores/as sentados/as ao redor da mesa e eu, vermelha, falando, quando eu disse algo assim:

- Enfim, também gostaria de conhecer os desafios que os professores e as professoras têm enfrentado ao longo das suas experiências na EJA e entender como e porque, apesar disso, eles e elas continuaram.
- Ah, só na cachaça mesmo! - disse a coordenadora, seguido de umas boas risadas.

Nas minhas anotações daquele dia coloquei “a EJA/cachaça: você vicia de tão boa, mas você precisa dela para aguentar”.

Escutar a Patrícia foi como me transportar a um tempo do qual tinha ouvido dizer, em textos e conversas na universidade, mas nunca com tanto detalhe. Os detalhes que só a voz

de uma professora que passou por todos esses momentos pode descrever. Hoje, Patrícia estava visivelmente sobrecarregada de tarefas na escola. Em nossa primeira entrevista, que ocorreu em uma sala da escola, ela foi chamada cinco vezes; três professoras diferentes pediram a ajuda dela ou fizeram alguma pergunta, e a quarta e quinta foi procurada pelo porteiro, quem precisava confirmar os horários de intervalo e organizar o lanche.

- Não é porque sou eu. É porque eu estou fora de sala de aula agora, entendeu? É quem estiver fora de sala de aula que resolve essas coisas todas que vão aparecendo. E isso aí, tudo é a gente. Tudo é a gente.

Apesar de ter compreendido que a sobrecarga de tarefas e funções era vivida por todos/as os/as funcionários/as da comunidade educativa, era possível ler que Patrícia carregava na sua mochila, além disso, o peso da memória. Histórias de outros tempos, com ilusões e desilusões, com caminhos construídos e outros apagados.

- E hoje a Prefeitura há muitos anos não lota ninguém na EJA, não tem mais. Então você tem dobras na EJA, você tem pessoas que trabalham no regular e fazem dobras na EJA. Eu sou lotada na EJA. O que eles trouxeram em 2017 foi essa esperança de lotação pra você compor um grupo de EJA... Mas não tem isso mais. Aí só tem eu, né, jurássica, quase um dinossáurio que está trabalhando aqui, com EJA.

O relato de Patrícia foi muito importante para compreender as condições do trabalho docente na EJA na RME-BH ao longo do tempo. No nosso último encontro, em novembro de 2019, nos encontramos para entregar a entrevista transcrita e conversar um pouco porque, segundo ela tinha me falado antes pelo WhatsApp, tinha algumas novidades para me contar.

- Você está falando com a mais nova professora aposentada da EJA!- disse com tom de surpresa, enquanto ela mesma, quem estava de parabéns, me entregava um presente “de Natal”.

Entre a alegria por saber que Patrícia teria seu merecido descanso, veio logo a pergunta: Que será da EJA na EMRP sem ela? Estava, sim, um pouco em choque com a notícia, conhecendo o lugar que ela ocupava na escola. Porém, rapidamente, ela mesma me advertiu:

- Cuidado! Cuidado com glorificar demais o passado. Tem a nostalgia, sim, mas tem que tomar cuidado com ficarmos pensando que sempre antes era melhor... Eu porque, né, estou saindo. Mas eu estou saindo e outros virão. Outros virão.

Fiquei calada, contemplando meu presente enquanto ela me explicava que era uma professora da escola que fazia esse tipo de artesanatos, para complementar a renda.

- Que bom que eu consegui te conhecer, Patrícia.

Aquele dia, enquanto voltava no ônibus para casa, pensando nas coisas que ela me contou que faria como aposentada e, ao mesmo tempo, lembrando a sua longa história como professora da EJA, me deu um branco; não conseguia lembrar como ela tinha chegado na EJA, ponto no qual eu sempre voltava nessa época para a escrita da minha dissertação. Elaborei algumas hipóteses, mas não tinha certeza. Cheguei em casa, peguei a minha cópia das transcrições e logo após a minha pergunta inicial da entrevista, aparecia:

- Bom, eu comecei na EJA porque eu não tinha na realidade opção de horário, né? Eu já trabalhava de manhã, de tarde e aí passei no segundo concurso da Prefeitura e aí foi que surgiu a EJA na minha vida...

Ah! A cachaça...

3.3.4. *Lia, uma ponte*

Eu estava muito afim de conhecer a Lia. Eu cheguei nela por meio de uma amiga, cuja tia é professora da RME-BH há muitos anos. Minha amiga mandou uma mensagem para a sua tia perguntando por contatos de docentes que tivessem muitos anos de trabalho na EJA. Lembro que minha amiga me mandou o *print* da mensagem que a tia dela havia enviado em um grupo de Whatsapp de professoras da rede:

- Olá, pessoal! Alguém por aqui conhece uma professora que trabalhe há muitos anos na EJA?!?! Me mandem os contatos dessas guerreiras!!!

Aos poucos minutos, recebo o contato da Lia por meio da minha amiga. Pensei que não seria interessante fazer contato diretamente pelo WhatsApp, já que ainda teria que conversar com ela e ver se, para além dela estar disposta a participar da pesquisa, ela realmente tinha vários anos de trabalho como docente na EJA e trabalhava em uma regional que eu não tivesse visitado ainda. Lia foi a única professora que eu não contactei seguindo os critérios que eu havia definido para a minha aproximação ao campo e aos sujeitos. As escolas que eu poderia visitar na regional Venda Nova ainda não tinham sido definidas, pois me faltava pesquisar com maior profundidade as escolas consideradas referências na região. Para a minha sorte, depois descobriria que Lia tinha 29 anos de trabalho na EJA e a escola onde ela trabalhava começou a ofertar educação para pessoas jovens e adultas em 1990.

O meu primeiro contato com ela, então, foi pelo Facebook. Mande uma mensagem contando sobre a pesquisa e em seguida me convidou para a sua casa para conversarmos e fazer a entrevista. Fiquei surpresa com tamanha disposição. “Estas coisas só acontecem no Brasil”, estranhei.

- Eu acredito que seja a mais antiga, porque o resto aposentou. Eu estou desde o começo aqui. O pessoal aposentou e eu continuei. E eu estou na EJA desde que começou o ensino noturno.

- E por que? Por que você entrou na EJA?

- Na época que eu entrei nesta escola, eu estava estudando, então no horário que eu estava não ia dar pra estudar. Aí eu ameacei largar um cargo e a Diretora falou assim: “você não vai largar, vou ver o que eu faço pra você”. E consegui uma troca pra eu não sair, consegui uma troca e eu vim pra noite, e aí nunca mais saí, sabe? Eu sou lotada à noite. Inclusive, eu já posso sair. Na hora que eu quiser, eu já podia sair, já tem dois anos que eu já podia sair...

Acabamos marcando para nos encontrarmos na própria escola. Lia tinha marcado nosso encontro para uma sexta-feira às 18:30. Fui, pela primeira vez, em direção a Venda Nova. Desci do último ônibus que tomei para chegar lá e caminhei um quarteirão. A rua era escura e silenciosa, com pouco movimento. Da esquina, já podia ver uma construção enorme, imaginei que fosse a escola, mesmo que a primeira impressão tenha sido a de estar avistando um centro comercial.

Cheguei na portaria e, do outro lado das grades, o porteiro perguntou quem era. Pediu a minha identidade e disse: “vem ver a Lia, né?” Respondi que sim e esperei ele registrar o meu nome, do outro lado das grades.

- A nossa escola está num entorno onde o tráfico, os nossos alunos, tem uma parte de nossos alunos que, que... eh, fazem a venda, né. Eles trabalham, têm horário marcado, eles têm o turno de pegar, sabe? A hora de pegar o trabalho. Muitas vezes eles não vêm na aula porque estão trocando turno ali. É um trabalho, é um trabalho...

Quando entrei na escola, me perdi. Uma mulher que encontrei na entrada da escola me disse que Lia estava no segundo andar. Subi pelas escadas com forma de caracol, assombrada por uma arquitetura que misturava, mesmo que soe impossível, a estrutura de um shopping com a de uma escola. Encontrei mais uma pessoa, que me falou que Lia estava no refeitório, lá embaixo. Desci, pensei: “onde será que as aulas para pessoas com dificuldades de subir escadas acontecem?” No “térreo”, só tinha observado o refeitório, um auditório enorme, um pátio e os banheiros.

- Então se você, se você não tiver um olhar diferente pra esses alunos,

nada vai caminhar. Se você não for ponte, acabou. Você tem que criar uma ponte. Às vezes eles chegam, contam caso pra gente e tal, às vezes chegam muito ruins, sabe? Às vezes chegam ruins demais. A gente conversa, a gente fala... você vai ter que saber um pouco da história desse aluno, porque se você não souber o histórico dele, você pode também, em vez de ser ponte, você vai afundar mais ainda o abismo que ele já está. A história desse aluno ela tem que ser levada em conta.

Quando entrei no refeitório, lá, num cantinho em meio a tantas mesas, tinha um grupo de mulheres tomando café. Me aproximei e tentei reconhecer a Lia, quem em seguida me cumprimentou e apresentou as colegas. Tomamos um café com pão doce, enquanto falamos, entre todas, como eu tinha “parado” nessa escola.

- Existem casos aqui que eles chegam e falam: “estou aqui obrigado, estou aqui obrigada, você está achando que eu estou querendo estudar?” Eu vou e falo assim: “pois é, mas já que você está aqui obrigado, você não acha que você devia aproveitar esse tempo?” Então assim, por exemplo, ontem mesmo eu peguei um que não gosta, não faz nada, eu falei assim: “vou te ensinar essa conta aqui”. Aí entrei na conversa. Quando ele viu que conseguiu fazer a primeira operação, ele quis fazer mais e mais e mais. Então ele permaneceu do meu lado, sabe? Mas se ele falar: “ah, estou aqui obrigado”, e você tacar nele assim: “e eu tenho culpa disso?” Então, você tem que... o seu falar tem que ser diferente.

Depois do café, eu e Lia fomos para outra sala. Subimos as escadas, mais uma vez, enquanto ela me explicava sobre este tipo de construção escolar feita em parceria com o setor privado. Também me contou que o prédio antigo ficava na mesma rua, mas tinha virado uma EMEI por demanda da própria comunidade.

- E como você aprendeu a “ser ponte”, Lia?

Lia me contou sobre a sua vida e sobre como ela entendia a docência na EJA. Quando ela era criança, a comunidade onde morava com os pais e o irmão iniciou um processo de “urbanização”. Nesse período, foram obrigados/as a sair. Vieram para outra comunidade perto em Venda Nova e por ali não tinha vaga na escola pública. A mãe procurou em bairros vizinhos, mas não conseguiu. Finalmente, decidiu que começaria a trabalhar lavando roupa de outras pessoas para poder pagar uma escola particular para os/as filhos/as. Porém, como o dinheiro não era suficiente, o irmão foi primeiro. Quando ele terminou o Ensino Fundamental, já tinham passado três anos que Lia estava sem estudar. Só depois disso, ela conseguiu voltar à escola.

- A palavra que eu queria te falar aquela hora, que eu mudei, era “cortiço”. Cortiço. Deus que me livre, pior lugar que tem pra se viver.
- Ah! Cortiço. Nunca tinha ouvido. Isso foi quando vocês foram tirados da sua comunidade?

Segundo Lia, os pais dela eram analfabetos. A mãe sabia ler, mas não escrever, e o pai só sabia escrever o próprio nome e era muito bom em operações de cabeça; ele era vendedor em uma loja.

- Eu sou produto desse meio. Eu sou produto desse meio e eu tenho um olhar diferenciado pra esse aluno. Eu trato meu aluno... eu sei tudo o que eu passei. Então assim, nós, eu, já sofri muito e eu sei o que é você não ter, você ter que trabalhar assim, você ter que estar com o outro entre a desigualdade social, sabe?

Quando Lia sentiu que não tinha mais nada para falar, terminamos a entrevista e descemos. “Acho que te falei tudo”. Ela disse.

Enquanto descia as escadas, ela me falava que outro dia ela faria um tour pela escola comigo, mas que agora já tinha que ir embora pois ia ter uma sessão de cinema no auditório. Tratava-se de uma atividade feita para pais e mães de alunos/as do fundamental. Quando cheguei no “térreo”, vi as famílias chegando e as professoras preparando a pipoca na porta do auditório. Uma linda visão.

Descia as escadas em direção à saída, enquanto o resto das pessoas subiam. Quase todos/as os/as que chegavam eram casais jovens. O porteiro olhava que cada um deles tivesse o convite antes de deixá-los/as ingressar na escola. Ele mantinha as grades semi-abertas. Quando vinham só homens, ele fechava a grade e pedia o convite. Só depois de olhá-lo, abria.

Esperei ao lado da porta o Purê³⁷ chegar. Na quadra de basquete tinha dois meninos jogando e atrás deles estava acontecendo uma aula de capoeira. O professor estava muito animado, os/as participantes, homens e mulheres de todas as idades, seguiam os passos dele. De cima, no segundo andar do prédio, vi a Lia, a guerreira, tirando fotos dessa cena com o seu celular.

3.3.5. *Antônia, uma palavra geradora*

³⁷ Purê é um amigo que, ao trabalhar com aplicativos de transporte, se disponibilizou a me buscar na maioria das ocasiões nas minhas idas às escolas, após as visitas ou entrevistas realizadas durante o período da noite. Por causa da sua amizade e generosidade, a realização desses trajetos por mim desconhecidos, foi possível de ser feita com tranquilidade.

Eu estava muito afim de conhecer a Escola Municipal da Regional Nordeste. A escola oferecia EJA há muitos anos e eu tinha lido um breve relato escrito há muito tempo atrás por professores/as da escola. O modo como a escola e a EJA tinham sido apresentadas nesse escrito me instigou, já que fazia ênfase no forte laço construído entre a instituição e a comunidade.

A escola fica em uma parte da cidade que não parecia com a Belo Horizonte que eu costumava transitar. O bairro se assemelha, segundo meu olhar, com um povoado do interior. Para chegar lá, depois de passar por regiões aparentemente mais desabitadas da cidade, com menos residências e construções, o ônibus sai da “estrada” e vira em uma rua para ingressar no bairro. Este fica ainda mais à frente. O ônibus passa por um trecho de estrada de terra até que, aos pouquinhos, pessoas vão aparecendo nas ruas e construções com aspecto mais urbano podem ser avistadas. Comecei a perceber que muitas dessas construções eram pequenas igrejas evangélicas. Em certo ponto, comecei a contá-las. Até descer do ônibus, consegui localizar umas doze.

O ponto final do ônibus era do lado da escola. Porém, o motorista tinha sugerido que descesse no anterior porque ficava mais perto da entrada do prédio. Acabei perdendo o ponto e descendo no final. Quando descí, observei as pessoas nas ruas, conversando nas portas das lojas, sentadas nas calçadas, jovens andando com e celular na mão; a minha vontade era de dar “Boa tarde” para todo mundo. Enquanto andava, tirei fotos das cores do entardecer e fiquei observando esses outros outros belos horizontes.

Como era comum, eu tinha chegado mais cedo que o acordado na escola. Fiquei sentada no pátio, rodeada de árvores, observando o movimento da escola uma quarta de tarde. Se trata daquele momento em que a escola tem uma pausa: os/as estudantes do turno desse turno já tinham ido embora e a escola estava se preparando para receber os/as educandos/as da EJA. Nesse momento, um senhor se aproxima e me cumprimenta:

- Boa tarde, eu sou o Rodrigo, trabalho aqui na cantina. Quem é você?

Me apresentei. Rodrigo me fez algumas perguntas e me escutou atentamente. Ele estava afim de conversar. Como estrangeira, quando esse tipo de momentos acontece, o meu estranhamento se faz quase palpável. Ainda custo a me acostumar que essa forma de iniciar uma conversa, aparentemente “do nada” parece ser uma forma de se aproximar do/a outro/a que carrega uma curiosidade, mas também tem o objetivo de fazer esse/a outro/a “ficar à vontade” em um determinado lugar.

Rodrigo me contou que trabalhava na cantina da escola há alguns anos e que já tinha até estudado na EJA, em uma turma de MGS. Me disse que morava em um bairro perto da escola, que tinha se mudado para lá após um episódio trágico ter acontecido na sua vida: o filho tinha sido assassinado. Só quando ele me contou sobre o acontecimento, eu consegui escutar ele com mais precisão: seu tom de voz, ao longo de toda a conversa foi gentil, mas carregava uma calma que ficava pertinho da tristeza. Quando perguntei o que tinha acontecido, ele respondeu:

- Coisas de jovens, eu não sei muito bem...

Depois desse acontecimento, ele tinha se mudado com a sua esposa para outro bairro e começado a frequentar uma igreja evangélica. Rodrigo terminou seu relato falando de mudanças, de seguir em frente, de projetos. Concordamos que a vida é cheia de incertezas, mas isso não pode nos fazer parar de sonhar. Rodrigo me levou até a cantina e me compartilhou um café com açúcar.

Antônia chegou na escola quando já era de noite. As roupas que ela vestia eram lindas e divertidas. O seu aspecto jovial me chamou a atenção e isso me ajudou a conectar com este (outro) momento de entrevista, de escuta de uma (outra) narrativa.

- Bom, eu comecei a trabalhar muito cedo, como professora de Educação Infantil. E passei até uns 20 anos atrás trabalhando em escola particular. Me formei em Psicologia, então trabalhei como psicóloga de uma escola particular até me aposentar. E aí me aposentei, tinha 46 anos, né. Então já tinha 25 que eu trabalhava como professora e nessa função de psicóloga também. E aí eu fiz um concurso na Prefeitura para trabalhar com o que aparecesse porque eu estava muito jovem ainda e já estava cansada de escola particular. Aí surgiu essa escola que eu fui chamada... Eu morava relativamente próximo daqui e aí eu vim pra cá e estou aqui até hoje. Tem 17 anos, né. E... *(silêncio)* EJA. Eu não sabia nem que ia trabalhar com EJA. Mas como eu ainda estava quase no finalzinho do trabalho lá na outra escola, eu tinha as tardes ocupadas ainda, aí eu optei por trabalhar à noite e aí caiu numa classe de EJA, né.

Antônia me contou que “caiu na EJA” bem no início da nossa entrevista. Apesar de que na época que ela assumiu o cargo morava perto da escola, hoje em dia, ela dirige 50km todos os dias para ir e voltar da escola. Ela mudou até de município, mas não quis pedir transferência de escola. Antônia vem de longe para trabalhar na EJA.

- Eu nasci numa cidadezinha que fica a 30km de Teófilo Otoni, chama Potê. É uma cidadezinha que fica no norte de Minas. Foi onde eu tive toda a minha formação na Igreja... Eu tive um padre. Pode

contar essa história? É coisa pessoal, não tem nada a ver, mas você vai entender.

- Claro que pode!

- Eu tinha, quando ele foi pra lá esse padre, eu tinha 15 anos e aí eu me envolvi muito com os movimentos de Igreja, de comunidade de base e aí estava surgindo o Partido dos Trabalhadores. O padre era muito politizado e ficou muito meu amigo. Eu era muito jovem e ele também, ele tinha trinta e poucos anos. Ele trabalhava lá com os trabalhadores rurais em organização, tudo ligado ao trabalho, bem comunista.

A amizade que Antônia construiu com o padre é muito forte. Inclusive, tinha voltado há pouco tempo de visitá-lo na Espanha, onde morava agora após ter sofrido vários anos de perseguição política no Brasil. Essa foi uma época marcante para ela.

- É. Eu sinto falta assim de dar... um, um enfoque, um cunho mais político aos meus projetos de trabalho nas classes de EJA, mas aqui na comunidade é muito complicado.

- Ah, é?

- É. Primeiro, por que? Porque praticamente 70% da sala, 80% eles são evangélicos muito fechados, muito fechados. Eu tinha uma aluna, por exemplo, uma senhora, a mais velhinha da sala, evangélica até onde não podia mais, tudo dela, não podia cantar uma música, se eu levasse uma música de um Gonzaguinha, uma música, “não posso cantar, só posso cantar hino da Igreja”. Então eles têm isso, você não pode levar coisa muito moderna, por exemplo um filme, eles não aceitam muito. Então você tem que ir com muito cuidado com esse público...

Antônia falava em “classes” de EJA. Ela me contou que desde quase o início de seu trabalho na escola, tinha trabalhado em turmas de Alfabetização. Mesmo sem ter tido contato com essa discussão na universidade, ela já tinha lido Paulo Freire e, desde o início, começava as suas propostas de alfabetização, no marco de algum projeto maior, a partir de uma palavra geradora. Me falou de várias que já usou.

- Eu acredito que os alunos têm muito medo de falar. Eles têm muito medo de falar e eu não sei porque, né. Eles colocam muitas vezes assim: “ah, eles, eles estão por aí”. Então... a situação que eu gostaria de tocar também que entra nessa questão é... Eu queria trabalhar isso mais. Até usei uma vez a palavra geradora que eu queria ensinar o DRO, usei DROGA. Mas eu trabalhei pouco isso, eles se fecham muito pra falar isso, têm muito medo.

- Entendi. A comunidade aqui é muito pesada nesse sentido?

- É. Pesada, não parece, não?

Pelo que eu tinha visto nas minhas curtas caminhadas e desde o meu assento do ônibus, não. Porém, nesse momento, me lembrei do Rodrigo. E também me lembrei do padre.

- Não, não parece.
- É.

3.3.6. Sofia, adulta

A primeira vez que liguei para a Escola Municipal Regional Norte conversei com o coordenador da EJA e anotei em meu caderno: “O coordenador parece ter muita pressa”. Esse dia, ele me pediu para ligar de novo, porque estava resolvendo um problema que precisava da sua presença. Perguntei para ele qual seria o melhor dia para ligar novamente e ele respondeu:

- Eu tenho um intervalo de quinze minutos a partir das 20h. Pode me ligar na próxima quarta nesse horário.

Liguei na semana seguinte no horário agendado, contei para ele sobre a pesquisa e ele me disse que ia conversar com os/as professores/as para ver se teria alguém disponível para participar. Combinei de ligar para ele na semana seguinte no mesmo horário. Este tipo de situações que envolvem iniciar as relações com as pessoas que podem chegar a ser parte da pesquisa, me parecem muito interessantes; se trata de uma constante negociação, entre outras coisas, de tempos. Tempos da escola, dos sujeitos, da pesquisa. Também me chamou a atenção que foi o/a primeiro/a coordenador/a que, antes de aceitar a minha ida na escola para conversar com os/as professores/as, disse que iria consultá-los/las.

Quando finalmente fui na escola e o conheci, a primeira coisa que ele me falou quando me viu foi:

- Você demorou pra vir!

Entrei na sala de professores/as e um a um foram se apresentando. Parecia que já sabiam quem eu era. Quando a sala estava mais cheia, o coordenador entrou na sala e disse:

- Então, nós decidimos que você poderia entrevistar a Sofia. Ela é a professora mais dedicada!

O resto dos/as professores/as riram, concordando. Sofia virou de costas, me olhou e sorriu. Pegou as suas coisas e me convidou a outra sala para iniciar nossa conversa. Eu estava um pouco apreensiva por aquela situação. Comecei logo a pensar nos critérios que eu tinha construído para a seleção dos sujeitos da pesquisa; e se ela não cumprisse com algum deles? Como explicar a ela e aos seus colegas isso? A constante negociação com os sujeitos do campo, também impacta na negociação de nossos critérios.

Sofia, a diferença do resto das professoras, tem menos de dez anos de trabalho na EJA na RME-BH. Porém, ela iniciou o seu contato com a educação de pessoas jovens, adultas e

idosas por meio de trabalhos voluntários na Igreja da sua comunidade. Antes inclusive de completar seus estudos em Pedagogia, ela trabalhou com alfabetização de pessoas adultas neste tipo de projeto. Quando, no decorrer da sua vida, finalmente conseguiu entrar na faculdade e fazer o curso, escolheu fazer a ênfase na EJA. Porém, ao ingressar na RME-BH, teve logo um primeiro choque com a realidade nas escolas:

- Logo depois do concurso que eu consegui entrar na Educação de Jovens e Adultos, foi uma surpresa porque inicialmente quando você pensa em Educação de Jovens e Adultos, você pensa em adultos, né? E quando você chega na escola, tem mais jovens, quase não tem adulto. Isso muda um pouquinho, né, o que... assim, a visão.

A trajetória profissional de Sofia era muito diferente àquelas que eu tinha conhecido até o momento. Ela era, afinal, a docente mais jovem que eu havia entrevistado. Foi a única que teve outros trabalhos antes de iniciar a carreira docente, antes, inclusive, de conseguir entrar em uma faculdade. De toda forma, ela também tinha vindo do interior, assim como outras professoras entrevistadas, mesmo que, em comparação, isto tivesse acontecido mais recentemente, em 1994.

- Nós somos seis irmãos, né, somos do norte. Então eu não queria ter saído da minha cidade, Itamarandiba, próxima a Diamantina, mas tive que sair. Lá é muito bonito, muito sossegado, mas é uma cidade que não oferecia estudos, né, assim, só até o Ensino Médio. Depois se quisesse, se pudesse, tinha que ir pra Diamantina. Minha família com seis filhos não dava, né. Era longe dos meus sonhos fazer uma graduação, muito longe... Só que o meu pai perdeu o emprego, então em 94 a gente veio pra Belo Horizonte. Aí, quando, assim, pisei aqui eu não gostei da cidade. Eu achei muito tumultuada, muito barulhenta, mas a parte cultural, né, e a parte de acesso aos estudos me interessava.

Sofia trabalhou em uma padaria por muitos anos, que estava localizada perto da comunidade na qual a família se assentou. Também trabalhou em uma loja no centro da cidade e até em uma empresa de licitações públicas durante 12 anos. Tudo isso antes de entrar na carreira docente na Prefeitura de Belo Horizonte.

- Porque nessa época não era assim: “ah eu vou fazer o ENEM e de lá sua nota é aproveitada”. Nessa época não tinha isso. Era você fazer o vestibular e pagava pelo vestibular e se conseguisse, estava inserido num curso. Não foi, não era fácil. E eu trabalhava muito, não tinha tempo. Então eu ainda estava nessa padaria, mas continuava buscando outras oportunidades de trabalho. Saí de lá, fiz muitas inscrições, fui pro comércio de loja. A loja chamava “Bordados da Dinha”, “5 reais, capa de colchão, 5 reais” (entona). Quando a gente

não vendia o que precisava, a meta, eles colocavam a gente segurando uma colcha na porta. Era humilhante.

Alguns anos depois de ter conseguido o emprego como recepcionista na empresa de licitações públicas, foi promovida a um cargo na gerência administrativa, sendo reconhecida pelo trabalho dedicado e esforçado. Ela atuou no Departamento de Pessoal. Foi esse trabalho que possibilitou realizar o tão ansiado curso de Pedagogia, segundo ela, “onde foi possível”, em uma faculdade particular em Sabará/MG. Ela saía todos os dias do bairro São Luiz na região da Pampulha em Belo Horizonte, após oito horas de trabalho, tomava dois ônibus e chegava no município vizinho para cursar seus estudos. Segundo ela, “seu foco” sempre foi entrar na Prefeitura.

Quando foi chamada no concurso da Prefeitura em 2012, Sofia escolheu a EJA.

- Eu trabalhei em diferentes escolas, né, porque eu queria trabalhar na EJA, então fechava uma turma aqui e eu ia pra outra escola onde tinha turmas e assim por diante.

Hoje Sofia trabalha nos três turnos em escola; de manhã no Estado, e o resto na escola atual. Ela disse que, em todas as escolas que já trabalhou com EJA, observou uma menor quantidade de pessoas adultas e idosas, do que de adolescentes.

- E a gente sabe que esses adultos estão aí né, precisando de escolas, e como que essas escolas contribuiriam pra eles de uma forma positiva demais. E realmente eu gostaria de saber, né, cadê esses adultos? Mas bom... de qualquer forma, muitos adolescentes, e aí comecei o trabalho com esses adolescentes. Gostei também, embora tenha algumas dificuldades.

Na escola, sempre que pode, escolhe trabalhar nas turmas de Alfabetização ou Intermediárias. Também relatou ter gostado de estar com uma turma de MGS, preparando os/as funcionários/as para as provas.

Sofia me contou sobre os projetos que pretendia desenvolver esse ano com a sua turma de “Alfabetização 2”. Entre cordéis, festas e a busca para fazer os/as estudantes perderem o medo à Matemática “formal”, ela tinha incluído, também, ensinar a montar um currículo vitae e preencher fichas para vagas de trabalho. Enquanto ela me contava, me lembrava das palavras de Lia, outra professora. Na entrevista que tinha feito com ela, Lia disse:

- A gente não pode desistir, eu falo que professor tem que ter brilho nos olhos, sabe? Você tem que ter brilho nos olhos! Se você não tiver brilho nos olhos, vai dar aula não. Você tem que ser sonhador, eu

acredito num mundo melhor, eu acredito, eu acredito que a gente pode, eu acredito também que é através da educação.

Eu conseguia ver esse brilho nos olhos da Sofia.

- E escolher a EJA, por que?
 - Bom, a EJA, sempre quis trabalhar na EJA por causa de meus pais a princípio e por causa dos funcionários da empresa que eu trabalhava. Muitos deles não sabiam assinar o nome e eu era, né, do Departamento de Pessoal e eu achava triste aquela situação deles molharem o dedinho, colocarem lá. Aquilo me doía o coração. E assim, eu ficava: “meu Deus, na hora do meu almoço será que eu consigo dar um reforço pra esse pessoal?” Mas nunca era possível, não tinha jeito, nem horário de almoço a gente fazia direito. Então... e os meus pais, né... minha mãe, eu já trabalhava na Prefeitura quando ela voltou pra EJA, e aí ela estudou e certificou. O meu pai não certificou, ele não tem paciência, e foi assim, um desafio muito grande pra mim porque eu já tentei ensinar ele umas três, quatro vezes. Mas por fim ele sempre fala assim: “quer saber mais do que eu, menina?” - Rimos.

Sofia, adulta.

3.3.7. *Fernanda, entre desejos*

Antes de conhecer a Fernanda, visitei duas vezes a Escola Municipal da Regional Oeste. A primeira vez, fui recebida pela coordenadora da EJA, quem me apresentou às professoras que trabalhavam na EJA e que estavam nesse momento na sala. Eu contei sobre a pesquisa, mas nenhuma das presentes pareceu se interessar. Uma delas comentou que a professora mais antiga da EJA estava em outra sala, trabalhando. Quando ela chegou, alguém lhe perguntou se queria saber da pesquisa, mas a mesma disse que estava muito ocupada. Ela parecia um pouco tímida e eu fiquei em silêncio.

Em poucos minutos, a diretora chegou. Ela se apresentou e me convidou para conversar na sua sala. Estava visivelmente contente com o fato de eu demonstrar vontade de realizar a minha pesquisa com alguém da escola.

A conversa com a diretora foi fundamental para eu me situar naquele território em que se encontra a instituição. Nas minhas viagens de ônibus, tinha observado um bairro com morros muito acentuados, principalmente residencial, de muitas casas, mas poucas pessoas andando pela rua. A sensação era de que as pessoas estavam todas em suas casas. Porém, ao chegar perto da escola a quantidade de gente ia aumentando. Esta ocupava quase a rua inteira,

que descia de forma brusca em direção à uma importante avenida.

A diretora me contou sobre a escola e a sua relação com a comunidade, e sobre seu papel como uma diretora que está atenta tanto à gestão como a dimensão pedagógica da instituição. Uma diretora presente. Me contou os “casos”, histórias de desafios enfrentados, problemas vividos, conquistas logradas. Me falou sobre uma professora que trabalhava há muito tempo na EJA: Fernanda.

Voltei umas semanas depois para conhecer a Fernanda. Ela trabalhava na única turma de EJA que funcionava de manhã. Porém, Fernanda estava de licença por uma semana e uma professora do Ensino Fundamental comum estava substituindo-a. Decidi ficar e acompanhar a aula de toda forma. A professora ficou feliz quando contaram para ela que eu ficaria nessa manhã: “você pode me ajudar, vou adorar sua ajuda, eu preciso!”. A professora me contou que nunca antes tinha dado aula na EJA, que estava sendo muito difícil para ela e que não tinha gostado nem um pouco. Esse dia colaborei com as atividades, passei de banco em banco, conheci cada uma das mulheres e homens que estavam naquela sala. Foi uma experiência linda. Pensei em como deve ser difícil fazer algo que a gente não gosta.

Finalmente conheci Fernanda uma outra manhã. Conversamos e ela se mostrou muito disposta a participar da pesquisa. Quando contei para ela sobre a proposta, se emocionou:

- Me emociona quando uma pessoa consegue conjugar o desejo com a vida, segue um caminho escolhido... Vou adorar conversar com você.

Fernanda preferiu que nos encontrássemos na casa dela um dia de tarde. Me recebeu com um sorriso e a mesa pronta:

- Esse forno é maluco e a dona da casa também. Um pão de queijo bronzeado, vem lá de Salvador. Está moreninho mas nem tanto, né, Trinidad?

Fernanda é baiana, de Chapada Diamantina. Chegou em BH com 29 anos, em 1990. Nesse momento, já se encontrava trabalhando no interior de Minas Gerais como professora no Estado e tinha pedido a transferência para a capital.

- E aí eu vim, assim, né, tardiamente. A gente chega com muito sonho, quer fazer muita coisa, gostava de Teatro, queria fazer Teatro, mas aí despesas, né (...)

Fernanda fez Magistério e um Curso Superior de Formação para as primeiras séries do Ensino Fundamental de três anos de duração, no Instituto de Educação, na atual UEMG. Escolheu a docência “pela condição”. O Magistério era o único curso que tinha no interior e,

mesmo antes de formar, já dava algumas aulas em escolas estaduais da sua cidade.

- Então fui no Magistério por isso, porque era o que eu podia fazer ali, mas aí continuou o desejo de estudar.

Quando chegou em BH tinha sonhos, ainda tem. Alguns, ela foi realizando ao longo da vida, assim que a sua “condição” foi sendo mais estável, principalmente, em termos econômicos. Ela deixou o seu cargo no Estado e passou em dois concursos da Prefeitura. Hoje, já é aposentada de um deles.

- E a EJA?

- E aí, como é que eu fui pra EJA? Porque eu estava substituindo uma professora na EJA e eu acho que a diretora gostou. Foi uma experiência que eu gostei e que a escola gostou, os alunos gostavam aquele costume de com criança, de você sentar, de dar uma assistência individual, de cobrar, de exigir. Porque em geral quem trabalha com adulto é mais, deixa o aluno mais livre, né? E como eram adolescentes, eu não, “saiu, mas tem horário pra voltar, não vai pro lado de lá”, né. E de sentar também, de acompanhar, essa assistência individual. Bom, e a diretora falou comigo, surgiu uma vaga e sei que ela pediu pra eu adiar a minha posse porque eu poderia pegar a vaga, porque o ano seguinte teria vaga. Então eu fiquei na dobra e adiei a posse, então eu já tomei posse na EMRO na Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo parecendo uma chegada circunstancial na EJA, a palavra “desejo” apareceu diversas vezes ao longo do relato de Fernanda. Nos anos 2000, assim que ela ingressou na EJA, a modalidade estava passando por uma série de transformações. Discussões coletivas, tempo dedicado à formação para e com os/as professores/as das escolas, a criatividade à flor da pele, a experimentação acontecendo em diferentes dimensões. Ela lembra desses tempos com entusiasmo. Tempos que parecem ser do passado.

- Como eu gostaria que fosse assim ainda, né?

Sim! Pensei.

- Mas ficou, ficou disso uma... tudo, o desejo, ainda existe muito disso tudo, o desejo de trabalhar com projeto, de trabalhar com temas pertinentes. Eu acho que isso é fruto dessa época.

A maior parte da trajetória de Fernanda na EJA foi em turmas Intermediárias ou de Certificação. Esse ano, ela estava trabalhando pela primeira vez em uma turma multisseriada, composta na sua maioria por pessoas idosas que estavam em processos de alfabetização.

- A gente está sempre a procura, mas tem dia que a gente fica, né, entra e: “meu Deus o que eu fiz? O que que eu preciso fazer? Sentar, planejar de novo pra alcançar...” E como alfabetizar, por exemplo,

eu particularmente, eu tenho essa pergunta.

Ter perguntas...

- É a primeira vez que estou trabalhando com alfabetização na EJA, já comecei o ano passado com alguns que estão nessa turma, mas estou aprendendo, estou querendo aprender. Traga coisas pra mim, livros, o que você tiver sugestão, atividades se você tiver: “olha isso é interessante desenvolver com eles”. Eu vivo nessa busca!

Quando Fernanda terminou de me contar sobre esse período de efervescência pedagógica na sua escola e os frutos (ou desejos?) que isso tinha deixado, paramos para tomar um café. Desliguei o gravador e conversamos sobre outras situações da vida dela que também tinham sido experimentadas ao longo desses anos.

- Nós estávamos falando sobre esses tempos de renovação e criação pedagógica e eu fiquei pensando, querendo saber, como você observou que essa experiência impactou nos estudantes da EJA?
- Mhm, interessante porque é pensado pra eles, né, a melhor maneira de chegar pra eles isso. Olha que pergunta interessante, fiquei pensando aí... 19 anos e a gente não tem respostas prontas.

Talvez seja algo disso que move o desejo.

3.3.8. *Verônica, uma história e um olhar*

O que dizer do meu encontro com Verônica da Escola Municipal da Regional Barreiro? Foi mais de um, mas *o encontro* com ela deixou uma marca especial em mim. Guardo na minha estante um chapéu com flores artificiais celestes que ela me deu no último dia que nos vimos, perto das celebrações juninas. Por guardar essa lembrança do lado de meus livros, eu penso nela com bastante frequência.

- Eu trabalho em escola desde os 17 anos de idade... Aí eu penso que a profissão ela vai um pouco estendendo assim a gente como pessoa, como ser humano. Vai ficando tão forte, né, essa nossa identidade com a carreira que você já não separa mais, assim, o educador, o profissional, da gente como ser humano. Uma história vai se juntando com a outra.

Escutar a Verônica falar foi tudo uma experiência sonora; a delicadeza, o cuidado, a determinação, a firmeza, mas também, a dúvida, as perguntas, a humildade. Tudo isso em um tom de voz que tem tanto o poder de te acalmar, quanto de te chamar para a revolução. A revolução do afeto, talvez.

- Aí em 88, eu comecei a trabalhar em 86, mas em 88 eu já fui transferida pra cá. Pedi a transferência. Então eu estou aqui nessa escola desde agosto de 88. Já vamos pra 31 anos, né. Mas eu não fiquei o tempo todo aqui não, vamos caminhando aí pela história que eu vou te contar...

A sensação é a de um convite a nos darmos as mãos. E assim, de mãos dadas, Verônica me contou histórias: a história da região do Barreiro, onde ela veio morar junto com a família muito cedo na infância; a história da EJA no município, desde quando era “o noturno” até os dias atuais, passando pelos diversos cargos que ela já ocupou na sua carreira; a história da porosidade de sua vida-docência, sua docência-vida, e a história do seu encontro com outros e outras, que também é sempre uma via de mão dupla.

- Logo eu me identifiquei com esse público. Nessa região aqui, toda família e eles próprios, né, como indivíduos, têm muito essa história do trabalho, né. É a vida, o trabalho, e a escola tem que se encaixar nesse trabalho e vai dando um jeitinho de conciliar as coisas. E a minha identificação com eles foi essa coisa mesmo dessa busca pelo conhecimento, que sempre me marcou também. Eu venho de uma família de seis irmãos, eu sou a filha mais nova. Dos nossos irmãos, eu e minha outra irmã é que terminamos a faculdade, eu ainda num curso normal regular, ela por EAD, né, à distância, ela nem frequentou uma faculdade como eu pude. Então a leitura que eu fiz a princípio é que eu me identifico aqui com esses sujeitos que são meus alunos, né. A minha história bate com a deles, então um pouco a gente se sente responsável ou solidários com eles nessa história que é dessa luta... Meus irmãos todos trabalharam com 12 anos, 14 anos, os mais velhos trabalhavam no campo. Quando nós mudamos - meu pai mudou no ano 72- minhas irmãs foram trabalhar na fábrica, um dos irmãos foi ser militar, o outro mais velho foi trabalhar numa empresa elétrica, meu pai foi trabalhar em construtora, então todo mundo vai logo tendo que se encaixar em alguma ocupação, porque todo mundo tem que ser responsável pelo sustento da família. Então venho de uma família que todo mundo queria muito estudar, não era por falta de vontade, mas todos precisavam trabalhar muito cedo e a maioria deles a trajetória foi interrompida, né.

Verônica viu que uma parte da história da sua família era também parte da história das pessoas que buscam a EJA. Inclusive, ela lembra do final dos anos 80 quando, ainda no “noturno”, era comum se encontrar com adolescentes de 15, 16 anos que estavam em processo de alfabetização (mesmo tendo repetido várias vezes de ano) e que durante o dia trabalhavam. Esses adolescentes, assim como os irmãos de Verônica, por terem começado a trabalhar muito cedo, tiveram as suas trajetórias escolares afetadas. Ao mesmo tempo, eles criaram as condições para que futuros membros da família pudessem ter outras trajetórias no sistema escolar.

Assim que a gente caminhava pelas suas histórias, mediadas pela sua voz -que é o verdadeiro fio da sua narrativa- ela empenhou-se em mencionar e reconhecer as especificidades do trabalho na EJA, mas não hesitou em dizer que a sua prática é a mesma com todos/as os/as estudantes: “a prática de olhar”. Olhar o sujeito e se aproximar da sua história, de seus conhecimentos e sentimentos, de seus saberes e identidades, com o objetivo de acompanhá-lo nas suas possibilidades.

- Mas é difícil esse convencimento, né? Eles perceberem, e não é todo professor também que trabalha com essa perspectiva. Faz o aluno pensar inclusive que sem ele não é ninguém. Então por aí tem toda essa possibilidade que encanta muito a gente também, fazer as coisas diferente, mais vivas, mais dinâmicas, como é a vida também. A escola é um universo, tanta coisa passa na vida das crianças, dos adultos, da gente, durante um dia de aula, imagina na trajetória aí de um ano, da vida que eles trazem, quanta coisa eles já viveram. Então se a escola puder fazer disso o conhecimento que ele precisa compreender, organizar pra vida, acho que a gente vai ganhando tempo, né?

A prática de se deter para olhar e conhecer, segundo ela, faz parte da sua metodologia com todos os seus estudantes; seja de manhã, de tarde ou de noite. Verônica enxerga a escola e a educação como um “solo fértil” no qual o encontro com os/as outros/s habilita um mundo cheio de horizontes possíveis. Horizontes da humanização.

- Mas é tudo, é muito, é o máximo, a gente ser humano é o máximo que a gente pode ser nessa vida. Que mais que você veio fazer aqui? Ser gente.

Verônica foi, também, no decorrer de seu relato se abrindo como *gente*. Além de professora, ela é uma pessoa cristã e disse que a sua religiosidade caminha junto com a sua profissão e o seu papel social e político como cidadã.

- E a docência... Como que completa, né? Eu sou um ser humano místico, poroso, porque eu tive mesmo uma formação religiosa muito simples, de muito apego às coisas que são essenciais. Eu nasci com muito pouco, vi minha família crescendo e sendo, se tornando com muito pouco. Pouco materialmente falando, mas com muitas coisas essenciais sendo colocadas ali pra mim na vida, e eu aprendi muito cedo a valorizar isso. Como regra de vida, o que é importante? É a minha família, as pessoas, meus amigos, e o outro com quem que eu falo e eu convivo. E aí veio também esse aspecto da formação religiosa, de ser cristã, de ter uma identidade muito grande com Jesus Cristo, com sua postura política, humana, filosófica, não só teológica.

Para Verônica, a docência completa. Porém, não se trata de um completar como

fechar, se não de um completar que abre, porque surge de se entender “porosa”, permeável, em uma busca constante do encontro. A docência talvez seja um pouco isso, um estar com outros/as que tende à permeabilidade e, por isso, à transformação que acontece quando estamos juntos/as.

- A gente falou de Paulo Freire, a gente falou quando começou, eu identifico a pedagogia dele com a mesma característica que eu vejo em Jesus, “aproxime-se do outro, não importa, ele não é uma ameaça pra você. Aproxime-se do outro desarmado, não precisa de armas, não precisa ir para fazer ele ser ou para mudá-lo, é o contrário, é uma troca. Ele precisa de entender você como alguém que está disposto a dialogar, como ponte...” A medida que for abrindo a porta, as coisas vão fluindo e vai de lá pra cá também, né, a gente aprende tanto como eles.

O olhar atento, a pausa para a escuta, a porta aberta para o encontro, e uma voz que carrega em si uma forma (força?) de enxergar a docência que, ademais de bonita, é política.

3.3.9. Mercedes, em transformação

A primeira coisa que eu ouvi de Mercedes, inclusive antes de qualquer cumprimento, foi:

- Desde que eu entrei na EJA, eu mudei como pessoa.

Essa foi a primeira vez que ouvi essa frase vindo de uma pessoa “da EJA”, mas eu já imaginava que, para várias pessoas que eu conheço, essa frase faria muito sentido também.

Conheci a Mercedes uma terça-feira à noite na Escola Municipal da Regional Centro-sul. Me encontrava lá depois de ter feito uma entrevista com a diretora da escola no final de semana anterior. A diretora é moradora da comunidade onde se localiza a instituição. Essa entrevista com diretora foi feita porque esta escola, diferente de todas as outras que visitei para a seleção dos/as participantes da pesquisa, não cumpria com o critério de ter uma tradição de oferta da EJA. Porém, eu suspeitava que a oferta da modalidade era muito importante para os/as habitantes da comunidade, e precisava corroborar essa percepção.

A escola começou a ofertar a modalidade apenas em 2014. Eu tinha a visitado em 2016, quando estava fazendo meu intercâmbio, e a mesma tinha despertado uma grande curiosidade. A partir do convite de outra colega intercambista, me encontrava em um evento

da comunidade que contava com a participação do movimento Tarifa Zero³⁸. Por meio de um grupo de representantes do movimento, tomei conhecimento de que a escola se encontrava sumamente engajada na luta pela melhoria dos serviços de transporte que atendiam o local. Em especial, os/as estudantes da EJA estavam muito comprometidos/as e mobilizado/as com essa luta. Isso chamou a minha atenção, por tamanha mobilização e participação.

No momento de definição das escolas nas quais poderia encontrar professores/as com maior tempo de trabalho na EJA, pensei que, pelo protagonismo dos/as educandos/as da EJA no processo mencionado, seria possível encontrar nessa instituição docentes com uma trajetória de compromisso com a modalidade e seus sujeitos. Para corroborar isso, realizei uma entrevista com a diretora da escola, quem me contou sobre o surgimento da modalidade e a relevância da mesma para a comunidade. Com a confirmação das minhas hipóteses, dias mais tarde visitei finalmente a escola e conheci a Mercedes, quem falou aquela impactante frase assim que sentou na cadeira que estava na minha frente.

Mercedes, diferente das outras docentes colaboradoras da pesquisa, não é lotada no horário da noite. A sua lotação é no horário da tarde e, portanto, se encontra fazendo uma complementação de horário na EJA. Porém, a “dobra” na EJA não é circunstancial. Como ela disse:

- Eu tenho uma escola que é a minha, que eu sou lotada. Mas eu fico procurando dobra em outra escola porque eu só quero trabalhar em EJA, eu não topo trabalhar em outra coisa.

Com o cargo da escola em que ela é lotada, conseguiu trabalhar na EJA, também, em uma turma externa de tarde. Essa turma é oferecida em um espaço que fica dentro da mesma comunidade que a EMRCS. Mercedes tem uma relação forte com várias/os moradores/as. Aliás, *relacionar* é um verbo-ação que apareceu muitas vezes em nossos encontros:

- Esse projeto de convivência com os alunos, de ampliar, de ocupar outros espaços da cidade com eles, isso faz parte do currículo da EJA. E quando eu comecei a trabalhar, eu não entendia muito isso. Eu achava que era uma perda de tempo, assim, eu achava que eu podia estar trabalhando mais conteúdo. Eu era mais tradicional. E depois eu fui entendendo que nesses lugares você aprimora os vínculos, aproxima mais. Melhora muito, é, a coisa é aproximar, relacionar melhor e aí o trabalho na sala de aula ele fica mais fácil.

Mercedes chegou na EJA após muitos anos de trabalho em escolares particulares

³⁸ Segundo o site oficial, o movimento Tarifa Zero surge com a proposta de mudança na forma de financiamento do transporte público em Belo Horizonte. O movimento propõe a gestão democrática dos meios de transporte, prezando pela qualidade e a tarifa zero.

tradicionais de Belo Horizonte. Nessas escolas ela tinha aprendido que “se o aluno não aprendia, era porque o professor não estava ensinando bem”. Como professora de disciplina, e também por ter assumido muito cedo na vida a responsabilidade pelo próprio sustento, ela disse que aprendeu a ser uma pessoa “muito matemática”.

- Eu não pensava muito no sujeito que estava ali, eu pensava na Matemática que eu tinha que ensinar pra ele. E isso foi, durou muitos anos porque sempre dei muita aula e eu não refletia muito sobre isso. Eu trabalhava na rede privada, comecei minha vida trabalhando na rede privada porque pagava melhor na época, e o bom professor era o que trabalhava bem o conteúdo. Não se pensava no sujeito que estava lá, eu não aprendi isso na vida. Eu fui aprender a pensar no sujeito com quarenta anos... E quando eu fui pra EJA, eu lembro de um aluno que no principinho de minha carreira na EJA, um pedreiro falou comigo que ele sabia fazer tanta coisa. E que ele calculava todas as coisas tudo direitinho no trabalho dele e que aquilo que estava ensinando não servia de nada pro trabalho dele. Ele falou até bravo comigo, tipo assim: “não serve de nada” e eu estava ensinando Matemática, né. E a ficha ainda demorou a cair, não caiu logo não. Ainda tinha uma certa prepotência de achar que aquele senhor era mal humorado. A ficha foi caindo aos poucos...

Quando Mercedes teve as suas primeiras experiências na EJA, algumas “fichas” começaram a se mover; foi um processo. Mais ou menos na mesma época que iniciou a sua carreira na modalidade, ela começou seus estudos de Mestrado na Faculdade de Educação da UFMG. O encontro com certos/as autores/as e debates na academia por um lado, e com senhores, senhoras, jovens e adolescentes na EJA, por outro, permitiram uma reconfiguração da sua forma de compreender a docência e a educação. Mas não foi só isso que foi reconstruído.

Acompanhar a Mercedes era sempre uma aventura. Em geral, nos encontrávamos em um local, mas terminávamos a entrevista em outro. No meio de tudo isso, ligações, paradas e caronas. Pelo email, nossas trocas continuavam. Me mandou vídeos com filmagens que documentam as suas saídas com as turmas de EJA, depoimentos emocionantes de educandos/as, registros de visitas nas suas casas. Ela me contou as histórias de vários/as educandos/as que, aparentemente, a fizeram mover algumas fichas. E, sem dúvidas, ela estava fazendo isso comigo também. Quem é Mercedes? O que ela está me mostrando sobre a docência na EJA? Eu tentava entender.

- Histórias de vida são malucas, são malucas. (...) Eu fui aprendendo com muito tempo. Eu lembro de uma vez que nós fomos no museu lá da Pampulha, na Igrejinha e tinha um aluno meu que era pedreiro e ele ficava olhando pra aquilo lá. Ficava rodeando a Igrejinha e

aquelas curvas todas, “como é que eles fizeram isso parar em pé?” Aí ele ficava lá. Ele não prestou muita atenção no que tinha dentro eu acho, eu acho que ele ficou prestando atenção só a como o Oscar Niemeyer fazia aquelas coisas, tudo encurvado e com aquilo em pé... Aí ele ficou e eu fiquei observando ele lá. Fiquei um tempão olhando ele, devia ter filmado ele, olhando só o prédio, sabe? É isso. Você vai, ehm... você vai, eu fui aprendendo a observar mais as pessoas. (...)

Esse *ficar olhando*, esse *observar* não mudou apenas a sua forma de dar aula, mais “tradicional” e conteudista, mas também a sua própria história de vida.

- E você vai aprendendo muito com isso assim, com as formas de viver. Por exemplo, a Raimunda, o dia que fui na casa dela eu fiquei doida. Ela guarda água de chuva pra lavar piso, pra molhar as plantas, então ela tem vários tambores tampados. Aquilo é maravilhoso. E assim, faz isso por conta dela, na maior simplicidade. Eh... e esses outros saberes que as pessoas têm, eu não enxergava eles antes.

Ficar olhando como observar, também, a própria vida.

- Eu fui mudando, eu mudei minha vida pessoal. Eu troquei de apartamento, eu vendi o apartamento de um bairro mais chiquezinho e fui pra um bairro mais popular. E meu apartamento que era chiquezinho mas era pequeno agora é grande, tem uma área em cima, enchi a casa de gato. Tem muita planta. Na família também você muda... É muito doido como que as coisas mudam... Eh... então sobre essa pergunta inicial, falei tanto. Você falou, eu falei que a EJA me transformou, ela me transformou. Foi isso, Mestrado, conhecer as pessoas. Mudou minha vida. Me fez até mudar de apartamento. É isso.

Histórias de vida são malucas, são malucas.

4. SER DOCENTE NA EJA: entre relações, tempos e condições possíveis

Este capítulo tem como objetivo apresentar as reflexões e análises realizadas a partir do material empírico produzido ao longo da realização desta pesquisa por meio das entrevistas narrativas. As anotações em cadernos de observações feitas durante as visitas nas escolas e o meu Diário de Campo, se constituem como material subsidiário, que permitiu a recuperação de outro tipo de empiria, também relevante para a construção das reflexões e análises que serão aqui apresentadas.

A análise das entrevistas narrativas é produto de um profundo processo de interpretação da pesquisadora no qual buscou-se alcançar um equilíbrio entre uma interpretação que não se limitasse aos discursos das professoras entrevistadas, mas que tampouco prescindisse dos matizes e modulações daquilo que foi narrado (BOLÍVAR, 2002). Neste sentido, nos apoiamos no autor citado, quem disse sobre o papel do/a pesquisador/a:

Superar el mero “collage” de fragmentos de textos mezclados ad hoc implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido (BOLÍVAR, 2002, p. 16).

Tendo isto em consideração, foi necessário praticar uma “visión binocular”, como sugere o mesmo autor. Para ele, ao fazer pesquisa, o/a pesquisador/a não deve perder de vista que cada relato responde a uma vida única e singular que ao mesmo tempo se inscreve em um conjunto de pautas e regularidades que são explicáveis sócio-historicamente. Partindo deste entendimento, pode-se dizer que as narrativas construídas pelas professoras não só expressam importantes aspectos das experiências singularmente vividas, senão que também mostram como elas foram construindo um relato sobre os diferentes fenômenos sociais dos quais fazem parte. Também cabe explicitar que por meio das entrevistas estamos acessando o mundo construído discursivamente pelas entrevistadas, que não reflete a realidade por si mesma. A narrativa constitui-se como uma particular reconstrução da experiência por meio da qual, ao fazer um processo reflexivo, se outorga sentido ao acontecido e vivido. Segundo Bolívar (2002, p. 6): “El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo, y más ampliamente, en el horizonte de su vida”.

Neste sentido, a auto-interpretação que as professoras realizam dos fenômenos sociais e educativos e das experiências vividas na docência na EJA adquirem uma centralidade para

a pesquisa. O desafio da pesquisadora, neste caso, é tornar significativos os dados produzidos para o/a leitor/a, realizando um “salto interpretativo” (Diana Mazza, 2014). Para isso, desde um ponto de vista metodológico, realizamos um processo hermenêutico escalonado, que consistiu em atribuir novos sentidos àqueles já atribuídos pelos próprios sujeitos investigados/as às suas experiências (GIDDENS, 1987).

Desta maneira, as análises feitas permitem repensar o relatado pelas professoras a partir de algumas *dimensões da docência na EJA* que emergiram de suas narrativas. Estas dimensões, que se constituem como eixos de análise, de nenhuma maneira dizem de forma acabada a respeito das experiências de docência vividas pelas professoras. Em primeiro lugar, porque se trata de interpretações. Segundo a historiadora feminista, Joan Scott, “a experiência não é a origem de nossa explicação, senão aquilo que queremos explicar” (2001, p. 73, tradução nossa). Isto vale tanto para o sujeito que narra a sua experiência, quanto para o/a pesquisador/a que se dispõe a interpretá-la. Em segundo lugar, porque as interpretações feitas são sempre contingentes e encontram-se em disputa. Com isto, estamos reconhecendo o caráter político da produção de conhecimento. A construção destas análises não acontece desde uma posição de neutralidade, já que pesquisar implica realizar escolhas que não se baseiam em fundamentos dados. Estes são sempre historicamente construídos, e envolvem decisões do/a pesquisador/a sobre o que vai ser explicado ou não (SCOTT, 2001).

O trabalho com o material empírico incluiu vários passos. Para começar, partiu-se das considerações dos/as autores/as do campo da pesquisa narrativa em educação, que advertem sobre conceber a análise como um processo integrativo, em lugar de fragmentado (BOLÍVAR, 2002). No primeiro caso, o que importa é que o trabalho do/a pesquisador/a construa uma compreensão dos dados produzidos que permita o surgimento de uma trama argumental (BOLÍVAR, 2002), o que, ao meu entender, habilita a percepção dos fatos narrados como processos e não como sucessos fixos e estáticos.

A partir deste entendimento, procedeu-se à disposição dos registros das entrevistas, que em alguns casos incluíram também as observações feitas no dia desse encontro, em três colunas: uma para a transcrição da entrevista, outra para o registro de impressões e uma terceira para as primeiras elaborações analíticas. Estas últimas foram construídas a partir da identificação dos aspectos que apareciam como mais substanciais ao longo do relato. Depois disso, escrevi um breve texto para cada uma das entrevistas guiada por uma pergunta simples: *sobre o que fala esta entrevista?* A partir dela, busquei construir uma espécie de *fio* ou trama para cada texto, que me permitiu elucidar o que tinha sido dito pelas professoras e aquilo que começavam a ser as minhas próprias interpretações.

Este processo de construção de um texto que propunha já outros sentidos, construídos em diálogo com cada entrevista em torno daquilo que foi narrado, foi muito relevante no que diz respeito à preservação da singularidade de cada relato. É inevitável, ao ler as entrevistas de professoras da EJA de longa data na RME-BH, não se atentar imediatamente para as múltiplas similitudes, regularidades e aspectos em comum nas trajetórias profissionais e, também, de vida. Isto é sumamente relevante para a pesquisa. Porém, também tinha como preocupação compreender como cada uma delas, a partir da sua história particular e única, tinham chegado a esses tempos, espaços e compreensões em comum. Os textos apresentados no Capítulo 3 buscaram abordar esta questão.

Sob outra perspectiva, foi possível ir elaborando algumas reflexões em torno dos modos de ser e estar na docência na EJA que as professoras relataram. Elas contaram sobre como tem sido esse processo, desde a sua chegada na EJA, de se formar, de aprender ao longo do caminho, de “viver buscando”, criando, reinventando as suas práticas como educadoras, assim como diversos estudos têm apontado. Os relatos destas nove professoras estão atravessados pelas suas reflexões em torno do que significa ser docente da EJA. Elas fazem isso tanto compartilhando como elas têm compreendido este trabalho, quanto relatando “os casos” -aquelas situações às quais elas recorrem para exemplificar uma ideia, um sentimento-. As professoras que contribuíram com esta pesquisa também ponderaram sobre as incertezas e questionamentos que persistem ao longo dos anos; e as respostas, algumas mais sólidas, e outras mais provisórias, inacabadas, que elas foram criando. Em definitivo, estas professoras narraram sobre como tem sido a experiência de ser docentes da EJA na RME-BH ao longo dos anos.

A partir da análise das suas entrevistas, foi possível ir realizando abstrações cada vez maiores em torno destas compreensões. Podemos dizer que as reflexões foram nos levando a conceitualizações sobre como os modos de ser e estar sendo docente na EJA supõem uma reconfiguração, em termos pedagógicos, daquilo que tradicionalmente se entende como o “trabalho de ensinar e educar na escola”; sobre como estes modos refletem a construção, sempre em curso, contraditória, em tensão, de sentidos diversos do escolar, do educativo e da organização deste trabalho em uma comunidade educativa; e sobre como estas professoras têm construído relações com essa comunidade, em especial com os/as estudantes da EJA, a partir de determinadas considerações sobre o que implica a docência na EJA.

Foi, então, a partir de um processo de ir e voltar espiralado entre o material empírico produzido, as elaborações analíticas crescentes e os fundamentos teóricos e epistemológicos que guiam esta pesquisa, que foram delineados os eixos de análise que serão abordados na

continuação. Estes foram definidos como *dimensões da docência na EJA*, com o intuito de guiar as análises feitas. Elas são: 1) a dimensão relacional da docência com pessoas jovens, adultas e idosas; 2) a dimensão da organização do trabalho docente diante da diversidade de tempos que conforma a EJA; 3) a dimensão das condições objetivas da docência na EJA nas escolas da RME-BH.

4.1. Os espelhos da docência: algumas considerações

A gente não pode continuar... professor, sabe? A gente passa por uma metamorfose, se eu continuar estática ali não dá certo, eu preciso mudar. Por exemplo, hoje eu aceito coisas pelo mesmo público que eu não aceitaria lá atrás. Hoje, por exemplo, eu converso mais, antes eu ditava as ordens, sabe? Eu sempre fui muito próxima, mas eu era mais assim de falar “isso é isso, pronto acabou”. Você está entendendo? Eu até assumia aquele papel de *simplesmente professora*, sabe? Professora. E assim, eu mudei muito com o decorrer do tempo. Tinha coisas em que eu não parava pra estar discutindo com aluno porque eu achava que eu estava dando mole pra eles. Já estava abaixando demais. Hoje eu procuro saber com quem que estou mexendo, o que que levou a pessoa a agir dessa ou outra forma. Hoje eu procuro ouvir. (LIA, informação verbal, grifo nosso).

Certamente não existe um único jeito de ser professor/a, um caminho ou uma fórmula única, nem tampouco uma essência, dada e natural, do que é ou significa ser docente. Teixeira (2007, p. 428) descreve a *condição docente* como “a situação na qual um sujeito se torna professor”. Esta noção da docência como condição, e portanto, como processo sócio-historicamente construído, também nos permite pensar a docência como devir, como um vir a ser em que e o tornar-se professor/a é constante, movediço e inacabado. Freire, no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, postulou: “ensinar exige consciência do inacabamento” (2015, p. 50). Esta consciência diz respeito do saber-se inconcluso/a como experiência vital de nossa espécie. Para a pedagogia, isto implica compreender que os sujeitos envolvidos na educação, “se fazem com os outros”, diria Freire, e, nesse sentido, a experiência humana é um tempo de possibilidades, e não de determinismos. É nesse tempo de devires que se funda a docência como relação com o mundo e com os/as outros/as, a partir da qual os sujeitos se formam e transformam, permanentemente.

Se exercer a docência não acontece, então, de forma sempre homogênea e predeterminada, ela também não acontece no vazio. A docência tem sido entendida como

vocação, trabalho, ofício, profissão e condição (SOUTHWELL e VASSILIADES, 2014). Se pensarmos no campo da Educação Popular, a docência também tem sido atravessada por noções relacionadas à militância, ao ativismo, ao voluntarismo, ao extensionismo, entre outras. As diversas imagens construídas sob as professoras e professores são experimentadas pelos sujeitos como tradições que condicionam e configuram políticas, currículos e instituições relativas ao seu ofício (ARROYO, 2000). Estas tradições supõem a circulação de determinados discursos que regulam, organizam e criam sentidos em torno das tarefas e funções dos/as docentes. Ao mesmo tempo, ditas configurações são vividas, assumidas e pensadas pelos sujeitos, professoras e professores, de uma multiplicidade de maneiras (SOUTHWELL e VASSILIADES, 2014). Isto supõe que o desenvolvimento de seus trabalhos acontece em um entramado constituído por múltiplos elementos que são provisórios, contingentes e se encontram em disputa.

Tendo isto em consideração, interessa voltar sob as narrativas das professoras que participaram desta pesquisa, nos questionando sobre como elas têm entendido o trabalho de ensinar e educar na EJA. Para nos ater a isto, será necessário não perder de vista que elas, como sujeitos da docência, construíram modos de agir e de refletir sobre as suas tarefas que dizem respeito a determinadas formas de se relacionar com as tradições, as imagens e os discursos que as atravessam. Também, dizem respeito a determinadas formas de se relacionar com os/as outros/as da educação: os educandos e educandas da EJA. Sendo assim, a nossa análise não buscou estudar em que medida esses modos se aproximam em maior ou menor medida de determinada concepção ou identidade. Interessa-nos pensar como, ao longo do tempo, as professoras entrevistadas se apropriaram, criaram e (re)inventaram sentidos para o exercício da docência na EJA.

Para compreender isto, Southwell e Vassiliades (2014) sugerem a categoria de “posição docente” como uma noção que permite nos aproximarmos dos sujeitos docentes considerando a sua pluralidade, heterogeneidade e complexidade, e que requer descartar a possibilidade de apresentá-los como uma entidade homogênea e transcendente. Vassiliades (2011, p. 76), afirma que: “las identidades nunca ‘son’ en estado cerrado y definitivo, sino que siempre ‘están siendo’ de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisionarias que se establezcan con otras (identidades)”. A partir desse caráter fragmentado das identidades é que pode-se falar de “posições de sujeito” (VASSILIADES, 2011). Nesse sentido, Southwell e Vassiliades (2014) propõem que a categoria de posição docente se refere aos múltiplos modos em que os/as docentes assumem, vivem e pensam as suas tarefas e os problemas, desafios e utopias que se apresentam em torno delas. Estes modos encontram-se

atravessados por sentidos e discursos que regulam e organizam seus trabalhos, mas também se compõem pela dimensão vincular da docência, a partir da qual os/as professores/as desenvolvem vínculos com os/as outros/as e com os saberes que estão em jogo, os quais não estão previamente estabelecidos, senão que se constroem em relação.

Seguindo esta linha de pensamento, retomamos a epígrafe que abre esta seção. O que significa, para Lia, parar de assumir o papel de “simplesmente professora”? O que aconteceu nessa “metamorfose”? Que modos de ser professora apareceram e quais foram, aparentemente, deixados para trás? Como isto aconteceu de modo particular na EJA?

Arroyo (2012a) escreveu no Posfácio do livro *Viver e contar: experiências e práticas de professores de Matemática* sobre a reinvenção da docência vivida pelos/as professores/as pesquisados/as, cujas narrativas são analisadas no dito livro. Ele propõe pensar essa reinvenção “no espelho dos educandos”:

Um traço se destaca logo na escuta-leitura desses narradores: se indagam sobre si mesmos, sobre sua profissão no espelho dos educandos, nas interações humanas que se dão na relação docente. Redescobrem a docência como uma relação que não se aprende, nem se entende por si mesma (...) Docentes com longos anos de magistério se perguntando o que é possível ainda fazer de nossas vidas no diálogo com esses educandos na concretude de seu viver (ARROYO, 2012a, p. 434).

As palavras de Arroyo me permitem pensar como, frente a educandos/as que, em geral, não são aqueles/as compreendidos pelo discurso pedagógico predominante (como os são, por exemplo, as infâncias urbanas), a docência *para* e se mira no espelho. Pensar os/as educandos/as como espelhos, segundo a minha leitura, habilita a pergunta sobre o quê, como, quando, para quê e de que modo é possível, esperável e desejável exercer a docência em relação a esses/as educandos/as. Os espelhos, então, mostram, interpelam, questionam e por isso habilitam uma abertura, um diálogo, cujo fundamento é a vida real, a concretude de seus viveres. Por isso, cabe se perguntar, o que as docentes desta pesquisa reinventaram ao se olhar no espelho?

4.2. A dimensão relacional da docência na EJA

Na “escuta-leitura” das narrativas foi possível ir nos aproximando da compreensão de que as professoras que participaram desta pesquisa nos permitem pensar uma dimensão da docência que diz respeito ao seu aspecto relacional, e que prevalece em seus relatos. Trata-se da dimensão que, por enquanto, chamaremos de *dimensão relacional da docência na EJA*

e das configurações que esta assume no particular processo educativo que envolve docentes e pessoas jovens, adultas, idosas e adolescentes em escolas municipais da RME-BH.

Teixeira (2007) no seu conhecido texto *Da condição docente: primeiras aproximações teóricas*, já citado nesta dissertação, afirma que:

Tentando compreender a condição docente em sua fundação e origem, como o que funda ou como a matéria de que são feitos a docência e o docente e, ainda, como o estado que constitui a docência em sua historicidade, em sua realização, encontramos *uma relação*. A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. 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, grifo da autora).

No campo de estudos sobre a docência, o aspecto relacional tem sido frequentemente abordado e associado em relação à dimensão do “cuidar” e do “afeto” no trabalho de educar e ensinar. Segundo Birgin (1999) isto se relaciona com a história da docência. Em vários países da América Latina, dentre eles a Argentina e o Brasil, o processo de profissionalização³⁹ da tarefa de ensinar por meio do Magistério, no final do século XIX, habilitou uma superposição de discursos e práticas que deu lugar a uma articulação complexa entre o moral, o vocacional e o que era entendido como dever do/a funcionário/a de Estado. Neste processo, ainda segundo a autora, a dinâmica de gênero teve um lugar estruturante para significar as tarefas da docência.

Birgin (1999) propõe olhar para esses elementos historicamente construídos de forma não excludente. Para ela, enfatizar em posições fixas e binárias o que se entende como a matriz da profissão (moral ou conhecimento; vocação ou profissão) não habilita a reflexão e o entendimento sobre como estes pares conviviam, e continuam convivendo até hoje, nos sentidos, práticas e discursos em torno da docência.

Silvia Cristina Yannoulas (1992) analisa que, na América Latina, o recrutamento e formação de um “corpo docente” para começar a trabalhar nos crescentes sistemas educativos nacionais, foi paralela à incorporação das mulheres no exercício da docência. Assim, junto com a feminilização da docência (como processo quantitativo, que retrata o número cada vez maior de mulheres docentes), teve lugar um processo de feminização da docência, no qual

³⁹ Aqui, o sentido da palavra profissionalização possui outros aos que predominam atualmente nos estudos do trabalho docente. Se, nos finais do século XIX e início do século XX a profissionalização da docência implicava o fim de uma “profissão livre” e a passagem a uma profissão regulada pelo Estado, hoje este conceito alude à conservação e garantia de um estatuto profissional docente em defesa da precarização e flexibilização do trabalho próprias do sistema capitalista.

este trabalho começa a ser associado a determinadas imagens do feminino que eram predominantes na época. Segundo Yannoulas:

Existe una relación intensa entre el acceso masivo de mano de obra femenina en una determinada profesión (feminización) y la progresiva transformación cualitativa de la misma (feminización). Con el ingreso masivo de mujeres a una profesión, disminuyen las remuneraciones y el trabajo pasa a ser considerado poco calificado. Por otro lado, cuando las profesiones se feminizan, comienzan a ser concebidas como **extensión en el espacio público de la función privada de reproducción social** (v.g.: las maestras, las enfermeras, se conciben en relación a la función de "cuidar"). (YANNOULAS, 1992, p. 514, grifo nosso).

Assim, a tarefa de educar e ensinar adotou sentidos particulares, por ser entendida, em parte, como uma extensão das tarefas domésticas realizadas pelas mulheres nas suas casas (YANNOULAS, 1992). A tradição vocacionista (BIRGIN, 1999), que compreende a docência como uma vocação inata, um chamado interior e uma predisposição, se associou a estas imagens feminizantes da tarefa de educar fundamentadas em uma suposta capacidade natural das mulheres de exercerem esse trabalho, por ser uma continuidade de seus afazeres na chamada “esfera privada”⁴⁰ (cuidar, acompanhar, ser boas mães). Ainda segundo Yannoulas (1992, p. 509): “La maestra tenía ventajas comparativas frente al maestro, dado que para los políticos y pensadores de la época "las mujeres instruyen menos, pero educan más”.

Desta forma, cria-se uma noção em torno do significado de educar, em que as dimensões do afeto e do cuidado se sustentam em base a uma determinada construção sobre o feminino que, em certa medida, explica a tarefa de educar em relação à construção de determinados vínculos com os/as outros/as estudantes, que se equiparam à compreensão das tarefas de cuidar, de ser mãe, de “continuação das atividades domésticas”. Por isso, a composição de um corpo docente predominantemente feminino na América Latina se relacionou diretamente com a construção de determinados discursos, práticas e dispositivos vinculados à docência, e, indiretamente, com a elaboração de identidades específicas de gênero.

Retomando a Birgin (1999) cabe dizer que estes modos de pensar e de estar na docência são sempre contingentes, pois se articulam com outros elementos, discursos e imagens disponíveis, criando e (re)criando sentidos em torno do trabalho de educar e ensinar. Sendo assim, podemos encontrar na história da docência, por exemplo, os efeitos das reestruturações do trabalho docente sofridas a partir das novas regulações impostas pelas

⁴⁰ Os estudos que se situam desde a perspectiva feminista desconstruíram a tradicional dicotomia que pressupõe a existência de uma esfera pública separada da esfera privada para devalar que “o pessoal é político”.

reformas educacionais que tiveram lugar na América Latina a partir de 1990 (Dalila Andrade OLIVEIRA, 2004). Por um lado, essas reformas apontaram à massificação do sistema escolar e a consequente ampliação do ingresso das camadas populares ao sistema, e por outro, têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliando o tradicional raio de ação dos/as professores/as e gerando novas funções e papéis para estes/as:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Isto posto, pode-se pensar como, historicamente, foi sendo redefinido o que entendemos pelo trabalho de educar e ensinar e, com isso, o que se espera ou não por parte dos/as professores/as na hora de exercer as suas funções e delimitar as suas responsabilidades. Sendo assim, os sentidos do aspecto relacional na docência também foram se articulando de diversas e complexas maneiras. A própria autora citada assinala que diante das variadas funções que a escola pública tem assumido, professores/as “são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132), contribuindo com um sentimento de perda de identidade profissional em que “ensinar” deixa de ser o mais importante⁴¹.

Tendo isto em mente, é comum escutar que, nessas circunstâncias a escola passou a ocupar uma função de “contenção social”, deslocando a centralidade da sua função de “transmissão de conhecimento” às novas gerações para assumir “o papel do cuidado” (Inés DUSSEL e SOUTHWELL, 2005). Neste caso, “cuidar” significou brindar comida, prover roupas, dar cuidado médico, assistir emocionalmente alunos/as e suas famílias, criar estratégias para reter os/as alunos/as na escola para protegê-los de outros ambientes considerados perigosos, entre outras ações. A própria Lia, professora citada na epígrafe desta seção, relembra:

Mas houve uma época, na época em que escola só servia uma refeição, diversas vezes aluno meu chegava e vomitava em cima da carteira. O estômago embrulhava de fome, aí nós professores mandávamos que esse aluno descesse pra comer um biscoito, né, um biscoito de água e sal e um toddy, sabe? Assim, no leite, com pó, sabe? Pra poder esse aluno retornar na sala, mandava o menino descer, esse menino

⁴¹ Maria Márcia Bicalho Noronha, Ada Ávila Assunção e Oliveira (2008) apontam que os/as professores/as têm vivenciado cada vez mais uma sobrecarga emocional advinda dos investimentos pessoais em suas relações com os/as alunos/as. Isto aconteceria em um contexto de reorganização das políticas educativas, iniciado na década de noventa no Brasil, em que as reformas implementadas não foram acompanhadas de condições objetivas de trabalho suficientes.

retornava e ficava bem. Era a fome. Então assim, hoje você não vê muito isso não. Mas antes você via isso demais. (LIA, 2019, informação verbal).

Não pretendemos realizar um histórico sobre como esses diversos sentidos em torno da docência e sua dimensão da relação com o/a outro/a foram se articulando ao longo da história. Porém, nos interessa destacar que estes foram sendo modificados, justapostos, ressignificados frente a diversos contextos políticos, sociais e educativos no decorrer do tempo. Por isso, a compreensão da dimensão relacional na docência carrega determinadas heranças que vale a pena revisitar para prosseguir com nossa análise. Em parte, isto se sustenta em base a que todas as professoras participantes desta pesquisa se identificam como mulheres docentes, e, portanto, estão imersas nesse legado. Também, é importante considerar que a maior parte das professoras e professores que trabalham na EJA em escolas, como já foi explicitado anteriormente nesta dissertação, são recrutadas/os de outros níveis do sistema escolar e, conseqüentemente, encontram-se atravessados/as por estes discursos, sentidos e tradições. Inclusive ao se tratar de professores/as com formação em Magistério e/ou Pedagogia, realizaram trajetórias acadêmicas de formação que são parte de uma complexa trama de políticas e tradições docentes que envolvem as mencionadas discussões (BIRGIN, 2015).

Sendo assim, a EJA como modalidade da educação básica não se encontra fora do debate trazido. Ou seja, os/as professores/as da EJA, no exercício da docência, também estão atravessados/as pelas tradições, discursos e práticas que foram brevemente apresentadas aqui e que adotam sentidos e significados diversos ao se tratar de uma modalidade cujos sujeitos não são os/as do discurso pedagógico dominante. Nesse sentido, cabe revisar como a discussão em torno da dimensão relacional da docência tem se manifestado neste campo de estudos em particular.

Em primeiro lugar, é importante destacar que uma das principais lutas do campo da EJA diz respeito ao reconhecimento das especificidades dos sujeitos que frequentam esta modalidade. O ingresso das pessoas jovens, adultas e idosas no sistema escolar aconteceu, inicialmente, por meio do Ensino Supletivo. Como foi referenciado anteriormente neste trabalho, se bem o entendimento por parte de determinados setores da necessidade de pensar processos educativos diferenciados para o público em questão foi reconhecido já no final dos anos de 1950 (DI PIERRO e HADDAD, 2000), o processo de fortalecimento deste reconhecimento e a sua inclusão nas diretrizes político-pedagógicas foi (e continua sendo) uma luta de diversos setores da sociedade brasileira.

Tendo isto em consideração, podemos dizer que a compreensão das especificidades dos/as educandos/as da EJA permite identificar quais práticas pedagógicas são apropriadas para o desenvolvimento de ações educativas para e com estes sujeitos. Assim sendo, diversos estudos apontam sobre a recorrência de práticas chamadas “infantilizadoras” na EJA (Cláudio Lemos VÓVIO, 2007 Rosa PORCARO, 2011) por reproduzirem práticas e usos de materiais que foram originalmente elaborados para o trabalho com a infância. Isto, porém, não se sustenta apenas na utilização indiscriminada destes materiais ou na réplica de ações e estratégias pedagógicas realizadas com crianças transpostas à EJA, senão que, como destacou pertinentemente Vera Masagão Ribeiro (1999), estas práticas se ancoram em uma visão assistencialista da educação, que compreende o trabalho com pessoas jovens, adultas e idosas como uma ação de caráter “social”, baseada em uma concepção da ação educativa como ajuda aos mais pobres e como caridade. Desta maneira, ainda é comum escutar na EJA a referência aos/às educandos/as como sujeitos “carentes”, “medrosos”, enfim, sujeitos necessitados de cuidados especiais por sua condição de pobreza ou subalternidade. Desde esta perspectiva, a dimensão relacional da docência na EJA permanece unida a uma visão em que o trabalho com pessoas jovens, adultas e idosas consiste, em partes, em suprir alguma carência afetiva, emocional ou de personalidade dos/as educandos/as. Como veremos adiante, as professoras desta pesquisa nos permitem pensar de outra maneira a conjunção desta dimensão na docência na EJA.

4.2.1. Como nomear essa relação? Algumas aproximações

Antes de avançarmos sobre esta análise, se faz pertinente contextualizar ainda mais o debate desenvolvido para nos aproximarmos da realidade da RME-BH. Como foi abordado no Capítulo 2 desta dissertação, e como afirma o já citado Parecer 092-02, os/as docentes da RME-BH tiveram um papel protagônico na construção de uma política-pedagógica para EJA na cidade. Reconhecendo as especificidades dos/as educandos/as da EJA e da ação nesta modalidade educativa, este processo se caracterizou também pelo entendimento dos sujeitos jovens e adultos/as como sujeitos sócio-culturais, inseridos em diversas tramas que envolvem o trabalho, a família, a religiosidade, a política, a afetividade, etc.

Além do mais, o parecer expressa a relevância do legado da Educação Popular para a construção da EJA como modalidade na RME-BH. Neste sentido, realça a relação entre o fazer pedagógico e o fazer político, isto é, coloca em destaque a dimensão política da ação

educativa e do trabalho de educar e ensinar, que nunca é neutro, pois diz respeito de uma determinada compreensão sobre a desigualdade social, a conscientização e participação cidadã e a afirmação e luta pelos direitos humanos.

Fernanda, uma das professoras entrevistadas relembra esses tempos de efervescência política e pedagógica na RME-BH e relata:

Então aí foi bem interessante, esse período na escola, um período de muito estudo, muitas atividades. A gente foi fazer um projeto político pedagógico da EJA. Tinha uma coordenadora excelente, muito estudiosa, muito competente (...) e ficamos acho que uns três anos fazendo esse projeto. Depois eu mostro pra você, eu tenho ele aí. Então todas as sextas-feiras a gente já reunia pra esse projeto (...) foi um processo, não foi simples, foi complexo. De muita discussão, quase briga, né, porque eram propostas assim, muito arrojadas às vezes. Muito radical, muita mudança; romper com série, romper com conteúdo, não acabar com conteúdo, mas com essa (perspectiva), que a gente chama conteudista, né. Organização em turmas, como que seria essa organização? A gente fez um projeto que trabalhava com agrupamentos diversos. Foi muito interessante. Uma pena que não durou muito. (FERNANDA, 2019, informação verbal).

Quando perguntada sobre como ela observou que esse processo foi recebido pelos/as educandos/as na época, Fernanda dedicou um tempo para pensar e me responder. Ela foi introduzindo no seu relato um aspecto que é recorrente nos estudos no campo da EJA, e que se refere à questão do “acolhimento”. Ela descreve:

Mas... é esse cuidado com o aluno de ouvir, o acolhimento, eu acho que ele se sente muito acolhido e isso é uma, acho que mesmo que a gente não formule isso e a gente nem pensa nisso assim, no dia a dia. Pensa de certa maneira, mas a gente vai fazendo e pensando, sempre pra acolher da melhor maneira possível, de ouvir, de dar atenção e respeito, né, com ele. De entender que foi uma pessoa que foi excluída por várias razões e que acredita ainda que é possível realizar um sonho. (...) Eu acho que essa acolhida, muito mais que qualquer outra coisa. (FERNANDA, 2019, informação verbal).

Fernanda afirma que o aspecto denominado como “acolhimento, acolhida” aos/às educandos/as da EJA é uma das maiores contribuições que todo o processo de mobilização na EJA deixou como legado à modalidade; como modo de pensar, formular e fazer a EJA nas escolas da RME-BH.

Neste sentido, diversos estudos têm mostrado a relevância do “acolhimento” como parte, inclusive, do currículo em diversas propostas de EJA. Segundo Soares, Silva e Soares (2015), a partir do estudo de quatro projetos educativos para pessoas jovens, adultas e idosas, constataram que: “como parte da proposta curricular, **o acolhimento e a relação educador-educando figuram como uma prática diferenciada**” (Op. Cit., p. 9, grifo nosso). Laffin (2007) também destaca, a partir de sua pesquisa de doutorado com professores/as da EJA de Santa Catarina, que o acolhimento se configura como uma ação central e a descreve como uma intencionalidade por parte dos/as educadores/as para o provimento de condições para o

ato de conhecer das pessoas jovens e adultas. Na mesma linha, outros estudos têm chamado a atenção sobre a “afetividade” presente na sala de aula na EJA e na importância da relação entre professores/as e educandos/as como uma dimensão que promove processos favoráveis de “ensino-aprendizagem” (Teresa Cristina LOUREIRO, 1998; LAFFIN, 2007; Poliana da Silva Almeida Santos CAMARGO, 2017). As autoras, porém, destacam que esta relação, em ocasiões, pode levar a uma “supervalorização” da dimensão afetiva em detrimento da cognitiva (CAMARGO, 2017) e que:

a relação afetiva que se estabelece entre ambos parece ser ainda resquício de uma crença generalizada segundo a qual o professor é aquele que sabe tudo, é aquele que tem o poder de conhecer, sendo, portanto, alguém a ser necessariamente respeitado e admirado. (...) E o relacionamento afetuoso, que é um elemento favorável ao processo de aprendizado, termina por se transformar em um instrumento de submissão do alunado em suas relações com os professores (LOUREIRO, 1998).

Tendo isto em consideração, cabe dizer que o tema da dimensão relacional da docência na EJA vem sendo abordado de diversas maneiras no campo da EJA como uma busca pela compreensão das particulares relações que se estabelecem entre docentes e educandos/as nos processos educativos e que constituem uma dimensão relevante na hora de pensar as ações para e com este público. Sendo assim, nos interessa contribuir com esta discussão no sentido de qualificar o que entendemos por “acolhimento”, “cuidado”, “afetividade”, enfim, aspectos relacionados à esta particular relação, a partir do material empírico produzido para esta pesquisa.

4.2.2. Práticas que acolhem e circulam

Retomando o trecho citado da entrevista com Fernanda, podemos nos perguntar, o que ela quis dizer com “acolher”? Ela explica que, mesmo que seja algo “não formulado”, faz parte do dia a dia do trabalho na EJA. Ela acrescenta, logo depois desse trecho, o ocorrido no ano anterior com as turmas de EJA externa que faziam parte da escola. Estas funcionavam em um espaço de uma comunidade próxima que era cedido por um deputado estadual. Ao perder as eleições, de um dia para outro, o ex-deputado decidiu interromper a concessão do local.

Aí ela (a diretora) conseguiu alugar uma garagem lá perto. A Direção conseguiu, alugou e ficamos lá seis meses na sala. Os meses seguintes, na verdade, né, isso foi em outubro, então novembro e dezembro a gente ficou lá nessa garagem. Aí esse ano havia o espaço na escola, e aí ela decidiu que fôssemos pra lá (para a escola). (FERNANDA, 2019, informação verbal).

Com isso, três turmas novas de EJA foram abertas na escola em horários pouco usuais no que diz respeito à modalidade. Foram abertas uma de manhã e duas de tarde. Fernanda relata que, em comparação a como estavam dadas as condições para o trabalho em turmas externas, especialmente após ter perdido o primeiro espaço, abrir essas turmas na escola foi um ganho. Em primeiro lugar, porque agora contava com maior materialidade para viabilizar o trabalho pedagógico e didático e, em segundo lugar, porque as “senhorinhas” teriam oportunidade de frequentar a escola, ou seja, o prédio escolar, algo amplamente desejado por elas.

É interessante observar os movimentos que foram iniciados pela instituição para garantir a permanência dos/as educandos na EJA. Se bem se trata nada menos que de buscar estratégias para o cumprimento de um direito, cabe mencionar que, ao longo da pesquisa, foi possível observar que essa mobilização não é uma regra. Ao circular pelas escolas que fazem parte deste estudo vivenciei, em diferentes oportunidades, situações nas quais estudantes de EJA chegavam na escola procurando vaga. Em alguns casos, as próprias professoras me relataram que outras escolas próximas tinham fechado as turmas de EJA e com isso, a procura por matrícula na própria escola tinha crescido. Às vezes, isto culminou na abertura de novas turmas na própria escola, e outras na negativa da matrícula por falta de vagas. Entre esses relatos, os motivos pelo fechamento de turmas nessas outras escolas eram variados; desde situações aparentemente insustentáveis de violência, falta de “vontade” da equipe pedagógica de sustentar a EJA, ou até insuficiência de matrícula para manutenção das turmas.

A situação relatada por Fernanda nos permite pensar nessa busca de estratégias para a garantia de um direito. Inclusive, ela continua elaborando a sua resposta e relata o seguinte:

A diretora (G) ontem acompanhou aquela minha aluna, aquela da carta, você lembra, né? M. Então aí a G, ela escreveu a carta pra mais pessoas, entregou na escola, e o pessoal fez um movimento lá e conseguiu a cesta de alimentos pra ela. E a G foi levar a M no hospital, porque ela anda a pé. A G falou que é muito longe, muito longe o caminho que ela faz, ficou impressionada. Ela gasta mais de hora, acho que uma hora e quarenta a pé, pra ir e vir. E com problemas no joelho, né... (FERNANDA, 2019, informação verbal).

Fernanda, assim, continuou contando outro tipo de situações em que ela compreende que se está falando sobre “acolhimento”. Ela terminou de responder a minha pergunta, dizendo: “então é isso, a sua pergunta, olha que resposta longa, hein. Eu acho isso, que eles sentem isso, esse acolhimento”. Lia também narra situações similares:

A gente, por exemplo, aqui nós, nós mesmas nos unimos aqui e fazemos cestas básicas pra levar pra essas famílias que precisam, que muitas vezes estão numa situação muito difícil. Acredito que na maioria das escolas os professores sabem assim, os alunos que estão passando... Existe um dinheiro de bolsa família que eles

recebem, mas muitas vezes a situação é muito pior. Então a gente vai, faz a vaquinha, né. Junta todo mundo e compra, né, os alimentos, leva. A gente visita algumas casas. (LIA, 2019, informação verbal).

Como nomear o que a diretora fez ao levar a aluna para o hospital e buscar garantir a alimentação dela naquele mês? No mesmo sentido, como dizer a respeito do relatado por Lia? Se lêssemos essas situações de forma isolada, poderíamos fazer diversas elaborações. Por exemplo, dizer que as professoras estão fazendo algo que não corresponde à ordem do “ensino”, do “pedagógico”, senão do campo do “social”, da “contenção”. Porém, cabe aproximar-nos das realidades narradas em busca de compreender como este tipo de mobilizações faz parte de um conjunto de modos de estar e fazer EJA, cujos sentidos, intenções e motivações devem ser mais aprofundadas.

Prosseguindo com a análise, Conceição, na sua narrativa, explica porque, segundo ela, a EJA na escola onde ela trabalha “funciona”. Esta escola tem recebido educandos/as de escolas vizinhas que fecharam as turmas de EJA por diferentes motivos no decorrer do ano 2019.

Mas tem comunidades que são difíceis, né, tem realidades na EJA que é complicado. Tem um monte de fator que entra aí, né. A questão também da direção. A nossa direção está presente todas as noites na escola. Diretora e vice-diretora. Se uma não está, a outra está. Não tem uma noite que a gente não tem uma das diretoras aqui. Isso tudo faz diferença numa escola, tá? Isso faz diferença na escola. Eu falei isso essa semana, eu falei: Por que aqui funciona? Porque a gente tem uma direção que quer a EJA na escola, ela quer a EJA na escola, tá? (CONCEIÇÃO, 2019, informação verbal).

“Querer a EJA na escola” pode assumir diferentes significados. Conceição continua explicando como se materializa esse querer.

Eles (os/as educandos/as) têm muitas dificuldades, coisas que a gente assim, não imagina. (...) e eles saem por “n” motivos, “n”. Por incrível que pareça, ele sai por não ter dinheiro pra pagar um ônibus pra vim pra escola. O ano passado nós fizemos aqui, nós aqui da escola, nós fizemos um mapa com uma trajetória, um trajeto que um ônibus podia fazer aqui no bairro pegando aluno de EJA e deixando em pontos estratégicos para atender em todas as escolas da região. Nós não conseguimos. Porque tem um ônibus aí de manhã, de tarde, pra meninada, mas nós não conseguimos. (CONCEIÇÃO, 2019, informação verbal).

Ela inclusive, volta a comentar sobre este projeto em outra ocasião e insiste:

Não é pra atender a nossa escola, é pra atender todas essas escolas. Porque tem aluno que não pode ficar aqui até o final da aula, 10h, 9:30h ele tem que pedir para ir embora porque o ônibus dele vai passar. E ele tem que ir embora, tem que ir. É muito mais do que a gente consegue entender. Tem aluno, segunda-feira, naquela chuva que deu, na hora que caiu a primeira água, um senhor levantou, olhou pro céu assim e falou: “Eu tenho que ir embora”. Eu falei: “Claro, o que está acontecendo?”, “A minha casa inunda, eu tenho que ir embora porque eu construí uma espécie de um dique, aí eu tenho que abrir pra água escoar, eu tenho que ir embora”. E saiu voando. Então tem um monte de realidade que é da comunidade,

ou você aceita, entende, entra nessa comunidade, participa, defende essa comunidade ou então não tem como se trabalhar num lugar, nesse lugar. (CONCEIÇÃO, 2019, informação verbal).

O relato de Conceição permite pensar sobre como a EJA “funciona” na escola ou, melhor dizendo, como ela se organiza para funcionar e, mais especificamente, como a direção, a coordenação e as/os professoras/es se organizam para fazer a EJA funcionar. Neste caso, “funcionar” implica se organizar para garantir a permanência dos/as educandos/as da EJA na escola, implica atender as demandas que se apresentam, que são específicas deste público, e implica compreender e defender estas especificidades. Implica, por fim, “acolher”; acolher como se organizar para a garantia do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas nas escolas.

Ainda buscando qualificar esta organização da dimensão da relação com os/as educandos/as da EJA em termos de seus sentidos e práticas, os relatos de Conceição, Fernanda e Lia nos permitem observar certa *circularidade* nelas. Em primeiro lugar, porque ao relatar sobre o “funcionamento” da escola e os movimentos em busca da garantia do direito à educação, seja provendo cesta básica, levando uma estudante no hospital, abrindo turmas em horários incomuns, organizando a luta pela garantia do transporte escolar para o público da EJA, enfim, atendendo às especificidades destes sujeitos, percebe-se que se trata de ações deliberadas, feitas pelo conjunto da comunidade educativa da EJA. Nesse sentido, Conceição acrescenta:

Isso te ajuda, isso fortalece o trabalho, não faz você ser melhor, faz o grupo ser melhor, não é sua aula que vai ficar melhor, é a escola que vai ficar melhor. (...) Então você tem um retorno, mas não é porque você tem uma aula boa, é porque você tem uma escola boa, um coletivo bom, né. É um coletivo que você vai estendendo, né, chega no aluno, chega no funcionário, que você pede: “você faz um bolo pra minha sala amanhã?” A funcionária faz o melhor bolo, porque ela é acolhida porque os meninos vão trazer um refrigerante e eles vão levar um refrigerante lá pra ela e agradecer pelo bolo. Isso torna o ambiente todo melhor, né. (CONCEIÇÃO, 2019, informação verbal).

Assim como relata Conceição, essa disposição à mobilização, que por enquanto podemos chamar de “acolhimento” desse público, promove uma espécie de círculo virtuoso em que uma ação incentiva e se beneficia de outra, permitindo que este acionar seja mais do que uma iniciativa isolada de um/a docente, caracterizada muitas vezes como uma ação que busca suprir algo que falta (afeto, atenção, carinho), e passe a formar parte de uma organização de práticas que adotam outros sentidos, e que também sustentam a construção de uma determinada relação.

Sofia, outra das docentes entrevistadas, nos permite observar isto por meio de uma determinada situação que estava sendo vivida na escola na época. A EJA estava com

possibilidades de fechamento de turmas por não ter alcançado o número suficiente de matrículas em algumas turmas. O excerto citado é longo, porém, é interessante observar as mobilizações empreendidas pela equipe frente a situação de ameaça ao direito à educação do público em questão. Ela conta:

Bom, te situando a respeito das negociações, os últimos encontros com a Secretaria de Educação, nós conseguimos um outro prazo. Ainda não sinalizaram que está okay, que podemos seguir aí com os trabalhos tranquilos, não. Há uma pressão de fechamento das turmas, sim, continua, mas deram mais um prazo pra gente matricular mais estudantes. Agora a Direção deve comparecer lá de novo, então os coordenadores estão montando um projeto para mostrar o perfil dos alunos, igual a gente fez com as turmas de alfabetização. Com essas turmas nós montamos o perfil, e explicamos porque não dá pra trabalhar com alfabetização cheia. E também estamos pedindo para considerar os alunos flutuantes, né, porque os alunos com cinco faltas ou dez alternadas eles (a Secretaria) não estão considerando. (...) Agora com relação às outras turmas, a Coordenação está trabalhando no sentido de pedir mais prazo mesmo, porque além das turmas ficarem muito cheias de adolescente, tem poucos adultos nessas turmas. Então a gente não gostaria de perder os adultos, né. Lógico que também não gostaríamos de perder os adolescentes. Mas os adultos, a gente tem uma dívida maior com eles, né. (...) Eu acho que a sociedade tem uma dívida maior com eles, então eu penso que nós temos que ter um compromisso com os adolescentes com certeza, mas a gente tem uma preocupação maior em manter os adultos. Porque já que ele entrou, né, a gente gostaria muito que ele ficasse, mostrasse que é possível. Que agora dá pra ele aprender muita coisa, partilhar também o que ele sabe, né. (SOFIA, 2019, informação verbal).

Sofia destaca o trabalho feito pela direção, coordenação e professoras/es para tentar garantir todas as turmas abertas. Cuidar, defender e garantir esse direito se apresenta como uma ação que parte do reconhecimento da equipe das especificidades da EJA e seus sujeitos.

Isto se faz aparente, também, nas relações promovidas e estabelecidas entre os/as próprios/as educandos/as. Entre as tentativas para conciliar os diversos tempos, desejos e objetivos que convivem em uma sala de EJA, por eles/as também circulam práticas que visam garantir um direito. Vejamos como as professoras se referem à esta compreensão:

São gerações muito diferentes, muito diferentes. Mas eu trabalho muito nessa questão assim do... da cooperação, sabe? Eu acho que tem que ser uma simbiose ali, um ajudando o outro. E vou falando isso muito com eles e eu brinco muito com eles assim: “a gente só vai conseguir superar o ano letivo e chegar no final do ano com uma sala cheia, lotada se um ajudar o outro e se a gente fizer dessa sala de aula uma família. Porque pra estar aqui à noite não é fácil pra ninguém, não é fácil pro professor, não é fácil pros adultos trabalharem o dia inteiro, não é fácil pro adolescente que não trabalha, que dormiu, malandrou o dia inteiro, que não está com menor vontade de vir pra cá à noite. A gente tem que ter alguma coisa aqui.” Outro dia, um aluno adulto chegou na sala. Ele é um senhor, (...) E minha sala está cheia de adolescentes. Um dia qualquer chegou dentro da sala e chamou atenção e um adolescente que estava conversando perto dele: “você está me atrapalhando, eu não fico a toa igual você fica o dia inteiro”. (...) Aí passaram alguns dias, aí esse senhor chegou com quatro refrigerantes e falou: “professora, eu trouxe quatro refrigerantes, trouxe uns biscoitinhos e eu queria um momento da aula para a gente fazer um lanche”. Falei: “uai, claro, na hora que vocês acharem que tá na hora do lanche a gente para”. (...) Paramos para fazer a confraternização, e ele veio assim: “mas antes eu quero falar uma coisa. Olha, eu trouxe os refrigerantes e os

biscoitinhos não foi só pra gente encher a barriga não, porque eu queria falar com vocês o seguinte. No início do ano eu pensei em parar, porque eu não estava aguentando conversa de menino, eu chego cansado, eu quero vir pra cá pra aprender, eu preciso passar, preciso do diploma, mas agora não. Agora eu sinto falta, se eu não venho pra escola à noite eu sinto que está faltando alguma coisa.”(...) Então eu não tenho essas duas gerações dentro de sala como um conflito não, sabe? Eu, eu tento fazer disso o desafio. E a gente, porque eles trocam muito, e isso é muito bom, sabe? Porque um dá suporte pro outro ali o tempo inteiro. Então é o adulto que chama a atenção do jovem, é o jovem que numa aula de Informática que vira e fala assim: “Oh, senta aqui comigo, você não está sabendo mexer, eu te ensino, eu te ajudo”. Então essa troca, eles vão fazendo essa amizade, fazendo esses laços e isso sustenta a sala. (CONCEIÇÃO, 2019, informação verbal).

Agora uma coisa que eu fui aprendendo também no processo é essa coisa de convencer os mais velhos que eles têm que aprender a conviver e convencer os mais novos de que eles tem que respeitar os mais velhos. (...) a gente tinha uma aluna aqui muito emburrada, muito séria, conversava muito pouco. E nós recebemos na minha sala um aluno que estava com tornozeleira eletrônica. E... ele cumpriu uma parte da pena e estava cumprindo a outra agora no semi-aberto. Esse rapaz de 26 anos fez a G (a aluna) se abrir na sala, por que? Porque ela morria de vergonha de ter filho preso. Quando o M (o aluno) foi acolhido na sala, eu conversei da importância de todos os adultos terem mais paciência. Ele é mais ativo, ele é, ele deve ser, ele não fica muito quieto. E eu falei da importância, da energia que tem o jovem de 26 anos perto das, dos mais velhos, né. A G virou outra pessoa! Ela falta menos hoje e ela contou abertamente que ela tem filho preso. E antes, ela deixou de ter vergonha de ter um filho preso. Ela passou a entender. (MERCEDES, 2019, informação verbal).

Tendo o citado em consideração, pode-se pensar na expressão utilizada por Conceição ao dizer de um coletivo que: “vai se estendendo e chega até o aluno, até o funcionário”. Neste sentido é que nos referimos à circularidade das ações, para retratar o seu movimento, pois *além delas formarem um círculo em que as práticas que acolhem se retroalimentam, elas também circulam*. Ou seja, não se trata apenas de uma via de mão única na qual algo é dado, doado ou cedido a um outro que lhe falta algo e, por isso, deve ser compensado (com educação, conhecimento, escolarização), senão que todas as partes envolvidas se organizam para contribuir e cooperar em conjunto, construindo relações que promovem a permanência dos sujeitos na EJA.

4.2.3. As relações e seus contextos

Vale recuperar os relatos das professoras ao relatarem sobre a relação estabelecida entre a elas e a comunidade de educandos/as que a frequenta, ou que já teve algum contato com elas, como equipe, ao longo da sua vida.

Por “comunidade” elas estão se referindo tanto a esse grupo de educandos/as, quanto ao território no qual a escola encontra-se inserida. A maior parte das professoras salienta que uma relação consolidada com as comunidades se configura como mais uma dimensão na

organização da docência na EJA que faz parte desta engrenagem de práticas que promovem e defendem o direito à educação do público da EJA. Porém, essa relação parece adquirir um lugar relevante no que diz respeito ao suporte do trabalho na EJA no período noturno, principalmente em territórios que podem ser de potencial conflito. Sendo assim, esse vínculo da escola com a comunidade parece adotar uma centralidade. As narrativas das professoras apontam que existe uma certa *mediação* da própria comunidade para a prevenção de conflitos dentro da escola. Algumas delas a descrevem assim:

É uma escola muito bem quista, uma escola que é muito referência pras pessoas aqui do bairro. A gente tem aqui crianças menores, né, de seis até agora no máximo dez anos, à noite tem os adultos, muitos deles são pais, são tios, são avós, também tem uma história com a própria escola, né. Então tem um vínculo e um envolvimento e um abraço, assim, da comunidade do bairro com a escola. (...) eu considero que é uma escola que tem uma relação boa assim, da comunidade ter consciência de preservar essa escola e de cuidar. E os profissionais são muito cuidadosos também assim, com ambiente da escola, todos os gestores que passaram por aqui sempre se preocuparam por deixar a escola melhor do que já estava, né, até a própria aparência. (...) Muitas vezes a gente recebe às vezes uma turma inteira que vem de uma outra escola estadual ou é de uma outra comunidade pra cá, essa turma dá um pouco de trabalho até que eles mudem, né, a relação com a escola. Mas sempre eu vejo que os conflitos vão se resolvendo, sabe. Tem muitos anos de trabalho aí, os meninos já conhecem, a gente passa conhecer a família, o irmão, não sei quem... A vantagem, né, do professor ficar por um tempo na comunidade é mesmo essa construção e essa identidade que a gente tem, já se torna uma referência. (VERÔNICA, 2019, informação verbal).

Mas eu posso andar aqui, a comunidade e a escola tem um laço muito grande, sabe? A comunidade abraça a escola. Se eles verem, eles não aceitam aqui, por exemplo, há casos que se aluno vem de fora, que a comunidade aqui escolar vê que o aluno não é do bairro e que falou de uma forma agressiva comigo, que eles podem até discutir, eles já não vão gostar. Nosso papel é de tratar da união ali... Eles têm orgulho da gente estar aqui, sabe? Eles tem o maior orgulho da gente estar aqui. E falam assim, por exemplo, às vezes se eu estiver sem carro e eu tiver que subir, eles me acompanham até determinado local, sabe? Eles me acompanham até determinado local. Se alguma coisa estiver, se eles acharem que eu vou passar por qualquer problema eles chegam e me falam. (LIA, 2019, informação verbal).

Se bem não contamos com elementos empíricos para aprofundar nesta relação mencionada, é relevante destacar o papel ativo da comunidade, entendida como o grupo de educandos/as, ex-educandos/as e famílias, para o manutenção da circularidade de práticas que *viabilizam* a EJA e, também, a docência na EJA. Isto foi observado principalmente em escolas que atendem populações de bairros próximos, que receberam estudantes ao longo de algumas gerações e, que possuem uma equipe docente que, em parte, se manteve ao longo do tempo na mesma escola, como é o caso da grande parte das professoras entrevistadas. Como elas destacam, o reconhecimento, cuidado e preservação dessa relação por parte da comunidade assume particularidades na EJA, pois os desafios para o exercício da docência e o funcionamento da modalidade se relacionam com problemáticas específicas. Isto foi

possível de constatar também a partir de entrevistas exploratórias feitas para esta pesquisa com diretoras das escolas da EMRCS e a EMRO.

À medida que me aproximava das interpretações apresentadas até o momento, foi sendo possível entender como as professoras relatam que este tipo de *práticas que acolhem, circulam e viabilizam* o trabalho na modalidade, também acontece nos espaços-tempos que as aulas oferecem. De fato, talvez seja este momento de relação o mais abordado em estudos sobre a EJA, ao tratarem sobre o vínculo individual entre educadores/as e educandos/as em sala de aula. Como falamos anteriormente, esta relação tem sido considerada como de grande relevância para a viabilidade das ações educativas propostas para o público da EJA. A nossa interpretação é que a dita relação *se materializa em um determinado contexto que habilita a construção de práticas, sentidos e processos que promovem essa relação, a qual visa a garantia do direito à educação das pessoas que frequentam a EJA*. Sendo assim, a partir do material empírico produzido para esta pesquisa, a relação adota formas em que ambas partes são ativas - mesmo que de diversas maneiras e em distintas medidas - e não acontece de forma dada, como uma atitude natural frente ao outro, senão que se constrói com uma intencionalidade, que é ética e política

Patrícia da EMRP expressa que é a partir da organização e mobilização dessas práticas que se estabelece entre professores/as e educandos/as da EJA um “vínculo efetivo” que contribui para a permanência dos/as educandos/as na escola, apesar das adversidades que são enfrentadas. A partir do relato dela foi possível analisar que a EJA nesta escola tem encarado desafios de diversas índoles que vêm debilitando a possibilidade de criar e fortalecer essa relação⁴². Por um lado, isto sinaliza que algo que vinha acontecendo em um tempo anterior não tem conseguido se manter. Patrícia explica como *funcionava* alguns anos atrás a organização destas práticas:

Antes a gente tinha um outro processo inclusive de ir nas vilas para fazer visita, entendeu? A gente ia, às vezes a gente conversava, se o aluno tinha alguma questão, a gente entrava e conversava. A gente ultimamente, aquela história, a gente não está se sentindo segura pra ir, o grupo está pequeno, então... Até isso muda. A gente tinha uma inserção maior na comunidade que hoje não temos. A gente não sabe direito, deve ter no mínimo cinco anos que eu não vou na casa de ninguém assim. Porque você tinha isso mesmo, né, com eles, de sair. Às vezes a gente saía, até, olha que coisa bacana, a gente sabia que o aluno estava fora da escola e a gente ia. E às vezes a gente ia com o próprio colega, com o próprio vizinho que estava aqui estudando. Então tinha um vizinho: “ah, ele não está estudando”, a gente ia em busca desse aluno e a gente fazia esse movimento também de trazer o aluno pra escola. Então isso era bacana, se mantinha essa ligação, né, com eles. E acho que a gente ultimamente não tem conseguido isso. (PATRÍCIA, 2019, informação

⁴² Este aspecto, que diz respeito às mudanças que vêm sendo vividas pela EJA na RME-BH, será abordado nas próximas seções.

verbal).

No relato de Patrícia é possível ler como as ações realizadas promoviam a participação da comunidade educativa como um todo, envolvendo também professores/as e educandos/as na busca da garantia de um direito. Como ela relata ao longo da sua narrativa, na atualidade, algumas ações como visitas nas casas de educandos/as, saídas em busca de estudantes que faltaram no dia, diversificação de agrupamentos nas turmas, realização de seminários internos, oficinas, entre outras atividades eram comuns anos atrás; um tempo que ela situa entre 2001 (ano que ela ingressou nessa escola) e 2010:

Outra coisa. E o que sempre chamou atenção aqui é justamente isso, a questão do coletivo e dos projetos que a gente conseguia desenvolver. Então não era aquela questão de você estar na sua sala, com a sua matéria, com a sua disciplina trabalhando com aquele grupo. Você conseguia, né, circular em mais salas, às vezes você fazia, por exemplo, eu quero discutir determinado assunto, então eu passava por várias salas discutindo aquele mesmo assunto e depois a gente, né, conseguia, fechar um trabalho. Então sempre foi, sempre foi assim. E... o trabalho assim, eu acho que muito em função da própria escola. A organização do trabalho é que te leva às vezes a você ter um papel ou não. (PATRÍCIA, 2019, informação verbal, grifo nosso).

Como ela disse, existe um contexto, uma organização, uma urdidura, que habilita a realização ou não de um trabalho no qual todos/as os/as envolvidos/as têm um papel, um rol. Neste caso relatado por Patrícia, foi possível compreender que quando a dita organização e circularidade de relações não se encontra disponível, o vínculo entre o/a professor/a e o/a educando/a faz-se ainda mais relevante, pois este adquire uma centralidade (e uma efetividade) especial para garantir a permanência das pessoas na EJA e para viabilizar os processos educativos. A compreensão dessa importância, para Patrícia, vale destacar, se trata de uma construção feita a partir de suas experiências passadas na EJA, que ela chama de “tempos áureos”, e dos saberes elaborados sobre elas.

Cindy, quem trabalha na EMRNO, também localiza esta centralidade da relação entre professoras/es e educandas/os e se remete ao trabalho com unidocência nas turmas de EJA como uma organização que permite, em palavras dela, a “fidelização” de um vínculo. Este fato é percebido também por Jerry Adriani Silva (2016) na sua tese de doutorado ao analisar a prática pedagógica em uma turma de EJA com jovens na RME-BH:

percebemos que a unidocência se apresentou como uma importante possibilidade de aproximação entre os/as estudantes e a professora; que vínculos foram estabelecidos e firmados, muitos deles em função do tempo de convivência entre eles/as, ao contrário das turmas regulares que trocavam de professor/a, normalmente, a cada hora (SILVA, 2016, p. 163).

Neste sentido, para Cindy, perante os desafios atuais, a relação promovida pela

unidocência parece incentivar um vínculo que viabiliza uma abertura, contextos de interação, dentro ou fora da sala de aula, nos quais os/as educandos/as encontram a possibilidade de falar sobre si e contar as suas histórias. Ela reconhece que a unidocência não seria “o ideal”, mas dentro das possibilidades atuais da modalidade, ganha outra relevância. Falando sobre a unidocência, então, ela explica:

Então às vezes você tem a oportunidade de ouvir seu aluno de uma forma diferente, ou então porque está num grupo menor, ele não se sinta tão exposto e queira falar mais sobre algum assunto. Então é um momento de escuta que isso traz muita coisa pra gente, você conhece mais seu aluno fora de sala de aula. Respeitar o ritmo deles também, tem dia que eles falam: “ah não professora, vamos fazer outra coisa? Ah não, vamos conversar?” Tem dia que eles estão precisando conversar. Essa escuta é importante. (CINDY, 2019, informação verbal).

Já Lia narra esta relação em termos de “ponte”. Na escola onde ela trabalha, algumas circunstâncias se apresentam com maior destaque e urgência, devido a chegada de muitos/as adolescentes na EJA que tem desafiado ainda mais a organização da escola. Segundo ela, se uma “ponte” não for criada entre professoras/es e estes educandos/as, é muito provável que, em palavras dela, “você vai afundar mais o abismo que ele (o/a adolescente) já está”. Ela continua: “então na hora que ele entra aqui, eu quero ver assim, eu preciso também, construir essa base, sabe? Essa relação com ele. Porque isso é importante pra poder as coisas caminharem”.

Para Mercedes, outra das professoras entrevistadas, estes momentos de fortalecimento das relações se desenvolvem também em atividades realizadas fora da escola. Ela relata:

E essas (saídas), esse projeto de convivência com os alunos, de ampliar, de ocupar outros espaços com eles, isso faz parte do currículo da EJA. (...) E depois eu fui entendendo que essas, nesses lugares você aprimora os vínculos, aproxima mais. Melhora muito, é, a coisa é aproximar, relacionar melhor e aí o trabalho na sala de aula ele fica mais fácil. Mas nesses momentos também você conversa outras coisas e eles contam coisas (...) E aí você vai, você vai pensar as aulas muito a partir do que você vai conhecendo desses sujeitos, né. E eu faço isso cada vez mais. (MERCEDES, 2019, informação verbal).

Mercedes, assim como Cindy, Patrícia e Lia concordam no círculo virtuoso promovido pela relação entre professor/a e educando/a, a partir da qual havendo uma disponibilidade para a escuta e o diálogo (FREIRE, 2015), se fortalecem as possibilidades de garantir o direito à educação, de aprender e ensinar. Foi possível recuperar que a maior parte delas sugere que existe nessa relação um compartilhar experiências, saberes, conhecimentos e afetos que é recíproco e que possibilita uma formação. Assim como tentou-se transmitir a partir da escrita dos textos apresentados no Capítulo 3, a chegada na EJA das professoras

resultou no próprio processo formativo, fundamentado nas experiências com pessoas jovens, adultas, idosas e adolescentes. Estes processos formativos atravessam até a vida pessoal das professoras, como a da Mercedes que afirma “eu falei que a EJA me transformou, ela me transformou.(...) Mudou minha vida. Me fez até mudar de apartamento”. Mas também esse encontro com os sujeitos da EJA promoveu a própria formação profissional, como diversos estudos vêm assinalando (PORCARO, 2011; LAFFIN, 2012; PEDROSO, 2015).

Isto posto, cabe retomar que as relações que viemos nomeando não se encontram isentas de contradições. Como foi mencionado previamente, a definição da docência e das relações estabelecidas com os sujeitos educandos/as se encontram atravessadas por posições historicamente construídas que são sempre provisórias e contingentes, e por vezes, paradoxais.

Neste sentido, Lia também se referiu, em determinado momento, aos/às educandos/as da EJA como pessoas “carentes”. Ela relata:

Mas, são alunos carentes, o bairro por exemplo, não tem pra eles também um local de lazer. Então é aqui dentro que eles vão ter, eles vão encontrar na gente professor aqui, eh... a paz, você está entendendo? Uma conversa. Já houve, há casos assim que, ou quando eles estão com depressão, eles voltam aqui dentro pra tentar conversar com a gente, na verdade pedindo socorro, sabe? Muitos voltam e pedem socorro. Eh... Nós temos os idosos, né, que na época não puderam estudar. Tem aqueles que também encontram aqui o aconchego e não querem ir embora de forma alguma. Não querem ir embora não. Eh... e quando você coloca assim, um passeio pra eles, por exemplo, como são carentes, se você quer ver a felicidade desses alunos é a hora que você coloca um passeio pra eles. Nossa, eles ficam alucinados sabe? (LIA, 2019, informação verbal).

É interessante salientar que, apesar de denominar os sujeitos como “carentes”, ela está assinalando também que essas supostas “carências” se referem a uma falta de condições de ordem público e estrutural que fazem com que seja a escola, e mais especificamente a EJA, o espaço-tempo no qual parte das demandas possam ser consideradas. Assim, estas demandas situadas por Lia, não se encontram ancoradas em uma compreensão da falta como sendo do próprio indivíduo, senão que se refere à não garantia de seus direitos, no qual a escola passa a assumir um papel diferencial. Isto acontece tanto com os/as adolescentes, para os/as quais não existem no bairro opções suficientes de lazer e recreação, quanto com as pessoas idosas cujas possibilidades de ocupar e circular pela cidade encontram-se vulneradas. Lia se aproxima, assim, à uma compreensão na qual a assunção de determinados papéis e a realização de certas práticas por parte de docentes, como a escuta, o “aconchego”, ou, podemos dizer, a criação de possibilidades que promovem o bem-estar e a qualidade de vida, se relacionam, principalmente, à busca por garantir direitos que estão sendo vulnerados em outras esferas do social. Ao mesmo tempo, criar essas “pontes” ou “bases”, essas relações,

se constitui como uma prática fundamental para que outros processos educativos aconteçam.

Assim sendo, é possível afirmar que *a intencionalidade de relações com essas características não parte de uma visão que infantiliza o/a outro/a ou simplesmente o assiste, dando-lhe algo que não possui, senão que se constrói fundamentada em determinados sentidos e posições sobre a docência na EJA*, que analisaremos a continuação.

4.2.4. As pessoas no centro, a vida no centro

Existe um reconhecimento por parte das docentes entrevistadas de que os/as adolescentes que estão chegando na EJA em maior quantidade nos últimos anos, o fazem, entre outros motivos, porque seu direito à educação nos outros níveis escolares vem sendo vulnerado. Inclusive, como disse Sofia, não pode-se: “jogar culpa em nenhuma parte aí, nenhuma, porque eu também trabalho nas outras modalidades (níveis educativos)” (2019, informação verbal). Verônica, da EMRB, no mesmo sentido, relata:

Então eu acho isso muito triste assim, que a nossa escola ainda hoje faça isso. Muitos estudos provam que nós estamos aqui cheios de jovens, acho que quase metade de nosso público aqui é jovem, uma turma inteira aqui, 30 alunos que estão entre os 15 e os 18 anos. Quer dizer, há um lugar deles lá que foi roubado, foi tirado, ele foi convidado a sair, ele mesmo quis sair, mas é, não é só por ele, não é só uma decisão dele, há um, há forças aí muito contrárias a essa permanência dele na escola. Então esse jovem também adolescente, sempre a história deles, sempre me afetou muito. Falar: “por que que a gente não dá conta desses meninos?” E a gente precisa, né, fazer algo por eles na EJA e desconstruir, dar a eles essa nova chance de retomar, né. (VERÔNICA, 2019, informação verbal).

Vale recuperar o relato de Antônia, professora da EMRNE, que conta sobre a chegada de um adolescente na EJA que havia estado envolvido em diversos conflitos no Ensino Regular Comum na mesma escola. Antônia relata ter observado que este adolescente, bastante reativo, encontrava-se muito envergonhado por ainda não ter completado seu processo de alfabetização. O adolescente encontrou em Antônia a possibilidade de solicitar uma ajuda diferencial, e, assim, começaram a se encontrar antes do horário das aulas de EJA para focar no trabalho de alfabetização. Ela conta, muito emocionada, sobre os avanços construídos com esse adolescente que, após ter mudado de atitude perante o trabalho proposto, começou a pensar em como viabilizar seu projeto de ser cabeleireiro.

Foi possível observar que o recebimento deste público na EJA aciona sentidos e ações que partem do reconhecimento de que são sujeitos que “não deveriam estar” na modalidade, mas que chegaram por terem seu direito à educação vulnerado e, por isso, devem ser iniciadas e formuladas relações como práticas que acolham as suas especificidades. A partir da minha

análise compreendi que estas não só se desenvolvem para garantir o direito à educação. Aparece uma certa urgência; o recebimento desses/as adolescentes se apresenta como um imperativo ético em prol da preservação da vida desses sujeitos. No relato de Conceição se retrata isto da seguinte maneira:

Esse por exemplo é um adolescente que veio de uma outra escola que chegou aqui, e ele falou: “oh, eu só vim pra cá porque eles não me deixaram ficar na outra escola de manhã porque eu sou bagunceiro e eles me colocaram pra correr”. Você escuta isso de um aluno, eu escuto isso de um aluno, meu coração dói. Porque ele não está aqui à noite porque ele é um aluno que precisa estar à noite, porque ele não trabalha, não é jovem aprendiz. Ele tem 15 anos, 16 anos, fez 16 o outro dia, cantaram “parabéns” pra ele na sala lá. Ele não está no ensino regular porque de uma certa forma tiraram ele do ensino regular. Então ele tem que ser bem acolhido nessa EJA, né, porque senão esse aluno vai abandonar, e vai ser mais um nas nossas estatísticas aí. (CONCEIÇÃO, 2019, informação verbal).

Mercedes, ao contar sobre uma situação vivida no espaço externo de EJA em que trabalha pela tarde, também relata:

Ontem eu recebi dois (adolescentes) lá onde eu estou à tarde. A secretária me perguntou: “mas pode matricular, Mercedes?” Eu pensei assim, tipo assim, ela perguntou de um jeito assim: “vai ficar muito pesado, não?” Mas quem me ligou foi o pessoal da saúde falando dos dois adolescentes e eles queriam que eles estudassem durante o dia. Ou é lá que são atendidos ou é lugar nenhum, sabe? Então, é quase uma questão quase que humanitária, sabe? (MERCEDES, 2019, informação verbal).

Já Lia, reflete sobre como a EJA, poderia ser um espaço-tempo no qual os/as adolescentes teriam a oportunidade de construir outros projetos e caminhos para as suas vidas:

Eu fui uma das pessoas que deu a sugestão de abrir mais vagas pra esses alunos, os meninos de 14, eu não sou contra, sabe por que? Se você parar pra pensar, esses meninos estão todos no serviço informal, todos no trabalho informal porque eles têm isso (o tráfico) como uma profissão, então já estão todos trabalhando pro tráfico. Chega ali, eles vendem, eles levam esse dinheiro pra casa, acaba levando pra família, e é complicado, sabe? Uma situação muito complicada, né. Então aqui na escola a gente vai tentando, ensinando dali, vai ensinando daqui que além desse caminho, existem outras formas. (...) É complicado também você falar que a escola vai ajudar, que a escola é isso, isso e aquilo, você está entendendo? Sendo que lá fora, né, eles aqui, eles não são bobos também não, que a realidade não é essa, mas a gente insiste. (LIA, 2019, informação verbal).

Quais são, então, os sentidos que guiam as formas que assumem as relações que viemos descrevendo no presente eixo analítico? A partir das elaborações feitas, pode-se dizer que a dimensão relacional da docência na EJA se sustenta, em maior ou menor medida, em *uma organização ou contexto que oportuniza as relações entre os diversos sujeitos que se responsabilizam e comprometem com a garantia do direito à educação de pessoas jovens, adultas, idosas e adolescentes nas escolas*. Estas relações, e as práticas que incentivam, se

criam e recriam com certa circularidade⁴³, por serem parte de uma organização que se retroalimenta em diferentes planos e porque se constitui como uma via de múltiplas mãos, em que todos os sujeitos participam, cooperam, constroem e as sustentam, na medida de suas possibilidades. Não se trata de um movimento apenas das docentes.

Estas práticas também se fundam na crença de que o direito à educação supera a busca pela transmissão de conhecimentos, e implica o entendimento de que a EJA se constitui, além do mais, como um espaço-tempo em que *as próprias vidas* dos sujeitos envolvidos se (re)constroem, sustentam e formam mutuamente.

Com isto, as interpretações elaboradas aqui não se referem às relações entre professores/as e educandos/as da EJA de forma isolada e individualizada, pois buscam contribuir com uma aproximação mais detalhada e qualificada das práticas e sentidos que guiam a dimensão relacional da docência na EJA que, inegavelmente, se particulariza pelo encontro gerado entre pessoas jovens, adultas, idosas e adolescentes na escola.

Neste ponto, cabe recuperar um trecho de um texto já citado de Ribeiro (1999) em que a autora relata o refletido após uma visita a uma escola de EJA de São Paulo. A autora relata que, quando ingressou em uma das salas, a professora apresentou aos/as educandos/as da EJA chamando-os/as de “minhas crianças”. A partir disto, Ribeiro reflete:

O tom que a professora usou para dizer “estas são minhas crianças” certamente denotava que o sentido da expressão era “estes são meus queridos alunos”; quando depois intercedeu afirmando o valor de suas experiências de trabalho, revelou que também podia reconhecer a especificidade de sua condição de adultos trabalhadores. Naquele momento, entretanto, ela não dispunha de uma referência cultural que lhe permitisse expressar sua dedicação aos alunos por meio de uma cortesia mais apropriada às relações de cuidado entre adultos, que se baseariam em reciprocidade e encontrariam na amizade uma referência simbólica seguramente mais adequada que a maternagem. Assim, cabe ainda especular sobre o contexto ideológico que induziu essa professora a identificar como “minhas crianças” os jovens e adultos com quem interagia no contexto de sala de aula. (...) Certamente, essa assimilação da educação dos grupos populares à ação filantrópica é o arcabouço ideológico que sustenta as representações que infantilizam os educandos jovens e adultos. (RIBEIRO, 1999, p. 187).

Pode-se dizer, então, que esta análise também busca oferecer outras “referências” para a interpretação e expressão deste encontro, destas relações que, segundo o elaborado até o momento, se sustentam não só na reciprocidade, mas também na apropriação e (re)construção da dimensão política da docência, “como qualidade que tem a prática

⁴³ Optei por manter este vocábulo, provisoriamente, em busca de uma melhor definição. Neste sentido, busca-se destacar que este não pretende identificar a organização descrita em termos de *horizontalidade* porque ainda neste processo de destacam as diferentes hierarquias que fazem parte do sistema escolar, mesmo que fundadas, em parte, na construção de uma autoridade que não necessariamente se relaciona à autoridade pedagógica tradicional.

educativa de não poder ser neutra” (FREIRE, 2015, p. 68). A partir disso, as professoras, em determinados contextos e em colaboração com outros/as da comunidade educativa, se organizam para defender o direito à educação das pessoas que frequentam a EJA.

Dussel e Southwell (2005) propõem uma posição político-pedagógica para a docência e as escolas em que assumir a responsabilidade signifique *serem responsáveis com os/as outros/as de um mundo em comum*, sendo que: “el lugar del otro no es un espacio topográficamente establecido sino que es un espacio y un tiempo que se produce **en el tejido que los unos hacen para buscar al otro**. El lugar del otro es un asunto que se construye entre palabras, gestos, miradas e historias puestas en común”. (Op. Cit., 2005, p. 31, grifo nosso). Mais uma vez, como vem se afirmando, a construção destas relações, desta dimensão relacional, não se trata de um acontecimento unilateral. A dimensão relacional da docência na EJA envolve o reconhecimento das pessoas que a frequentam como sujeitos de direitos que se mobilizam para garanti-los, que se envolvem e responsabilizam na defesa da sua dignidade e desenvolvimento de suas vidas (ARROYO, 2017), pela sua humanização (FREIRE, 2015).

Sendo assim, as relações aqui descritas radicam também em uma ética que coloca a *sustentabilidade da vida no centro* (Amaia Pérez OROZCO). Em oposição aos valores impostos e reproduzidos pela ética do mercado e do capitalismo heteropatriarcal nas diferentes esferas sociais que vivemos, colocar a sustentabilidade da vida no centro significa reconhecer que a vida é possível, mas que não acontece sempre e em qualquer circunstância. Seguindo a autora citada, organizar as nossas práticas sociais em torno desta noção implica um posicionamento ético que reconhece que uma vida possível se torna uma vida efetiva apenas na vida em comum com outras vidas, na interdependência. Neste sentido, visibilizar a relevância do que Orozco chama de “*cuidados*”, entendidos como um conjunto de necessidades, responsabilidades e trabalhos que fazem com que a vida em sociedade seja vivível, implica a construção de estruturas coletivas para lidar com a vulnerabilidade da vida e organizar a interdependência. Em palavras da autora (2013, p.10):

hay una condición básica de la existencia que no puede trascenderse ni obviarse, la materialidad de la vida y los cuerpos. La vida es vulnerable y finita; es precaria, si no se cuida, no es viable. De ahí que debemos preocuparnos por establecer sus condiciones de posibilidad, que no son automáticas.

Tendo isto em consideração, pode ser interessante pensar que as práticas realizadas e sustentadas nas diversas relações estabelecidas entre docentes, educandos/as, e outros membros da comunidade educativa da EJA em conjunto se fundamentam, também, em uma

ética que, ao colocar o sujeito no centro, deve colocar a vida e as condições de sua possibilidade em primeiro lugar. Isto se baseia em uma compreensão da educação como um direito humano que é muito mais do que um percurso escolar exitoso, já que este se configura como um articulador entre a pluralidade de direitos humanos ainda não garantidos (ARROYO, 2017). Assim, a EJA como experiência de afirmação de direitos (ARROYO, 2017), pode se organizar em torno de relações, práticas, sentidos e posições que além do certificado de conclusão de um nível educativo, tem promovido a sustentabilidade da vida. Isto não se faz de forma individual e isolada, senão coletiva, circular e interdependente.

4.3. A dimensão da organização da docência diante da diversidade de tempos da EJA

As sucessivas aproximações às narrativas que fazem parte desta pesquisa nos permitiram compreender que nas experiências de docência na EJA relatadas pelas docentes *os tempos*, ou seja, a menção, reflexão, problematização da diversidade de tempos que fazem parte da EJA, aparece como um aspecto central na organização da docência e do trabalho docente. Assim, como veremos depois, as professoras entrevistadas procuram, desafiam e inventam *tempos* para a pedagogia e a educação com pessoas jovens, adultas, idosas e adolescentes nas escolas.

Seguindo a Daniel Suárez, Liliana Ochoa e Paula Dávila (2004, p. 6), pesquisadores/as argentinos/as da documentação narrativa de experiências pedagógicas, consideramos que ao narrarem as suas experiências de docência, as professoras também estão nos confiando as suas expectativas, perspectivas e impressões acerca do papel da escola em determinados territórios e com determinados sujeitos (SUÁREZ; OCHOA; DÁVILA, 2004).

As próximas análises possuem o intuito, então, de contribuir com as reflexões em torno das especificidades da docência na EJA nas escolas. No mesmo sentido, assumem o compromisso da busca pela constituição e consolidação da educação de pessoas jovens, adultas e idosas como campo pedagógico específico que, seguindo a Ribeiro (1999, p. 185) “implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns e de modos próprios de se fazer a EJA”.

4.3.1. As docentes e os tempos e sujeitos da EJA: entre o desafio e a criação de outras temporalidades

Tem o adulto que, tem alguns na minha sala, por exemplo, que já são aposentados, né, eles têm outro tempo. Estão em outro momento da vida e que gostariam, tem aquela sede de conhecimento e gostariam de aprender. Eles estão em outro tempo de aquele jovem, de aquele adolescente, né. E também tem aquele outro que já trabalha, que precisa do estudo, está aí entre vinte e poucos a cinquenta, ainda trabalha, ainda tem essa necessidade do estudo pra fazer algum curso, pra fazer um trabalho melhor. E ele também tem outras necessidades, ele também tem outro tempo. Então eu acho que são repostas aí que a gente precisa buscar, né... (SOFIA, 2019, informação verbal).

Assim como é descrito por Sofia na epígrafe citada, a EJA nas escolas encontra-se atravessada por uma heterogeneidade de *tempos*, ao considerar os sujeitos que a frequentam, cujas formas de experimentar o tempo são diferentes daquelas das crianças e adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental comum. Ao considerarmos os/as educandos/as da EJA nas escolas, devemos pensar que estes/as se caracterizam por estarem vivenciando, também, tempos diferentes entre si. Da mesma forma que Sofia descreve, os tempos das pessoas jovens, adultas, idosas e adolescentes que frequentam a EJA não são os mesmos. Isto se corrobora nos diversos estudos que têm abordado, desde diferentes perspectivas, as realidades destes sujeitos na EJA (SANTOS, 2003; COURA, 2007; Maria Clemência de Fátima SILVA, 2019).

Perante este fato, que diz respeito aos tempos como são vividos pelos/as educandos/as e as suas especificidades, urge se perguntar como estes são geridos, administrados e significados pelas professoras que trabalham na EJA em escolas com este público.

Uma primeira aproximação a esta pergunta se funda no fato da EJA na RME-BH ter adotado a *flexibilidade* como um de seus princípios na organização da proposição curricular (BELO HORIZONTE, 2016). Segundo o Parecer 093-02 que regulamenta a EJA no município:

Pensar o tempo na EJA vai além de definir uma medida. Pressupõe pensar que os sujeitos jovens e adultos estão enredados em várias temporalidades circunscritas à vida e não à escola. São os tempos do trabalho, das relações familiares, do cuidado com a saúde do filho, do lazer, de ir à igreja, do pagode, da afetividade, etc. Destaca-se que o tempo do trabalho firma-se como ordenador dos outros tempos da vida desses sujeitos. A partir dele é que os sujeitos articulam os outros tempos, inclusive o tempo da escola. Considerar, portanto, a condição de trabalhador do educando da EJA é imprescindível para se configurar o tempo escolar. A flexibilidade dos processos educativos é o imperativo que se apresenta aos projetos pedagógicos das escolas. Assim, as temporalidades escolares na EJA horários, duração das aulas, calendários, tratamento dado a frequência e a organização do

trabalho, não podem ser rígidas, não podem inviabilizar o direito à educação, têm que ser inclusivas de seus sujeitos. (CME/BH Parecer 093/2002).

Partindo disso, cabe recuperar como as professoras entrevistadas descrevem a variedade de tempos que convivem na modalidade e como isto se relaciona com os sujeitos que chegam na EJA por diversos motivos, expectativas e condições:

Então assim, é uma situação muito complicada, eu acho que a EJA continua com esse perfil, né, de aluno trabalhador, mesmo que informal, porque mesmo na informalidade às vezes **eles tem que se ausentar por alguns períodos, e a gente não está falando assim, pouca coisa, muitos, tem muitos que estudam dia sim, dia não**. Então isso aí, eu acho que tem que ser mais respeitado. (CINDY, 2019, informação verbal, grifo nosso).

Eles são muito vulneráveis porque eles estão numa região onde o tráfico é pesado, a violência é muito grande. Essa região aqui é uma região complicadíssima, então são meninos que a gente tem que acolher ali o tempo inteiro. Há uns 15 dias atrás dois deles (adolescentes) **chegaram atrasados, mandei pegar um bilhete**. Falei: “não, desce, pega um bilhete lá na Coordenação e depois vocês vêm assistir a aula”. (...) Aí ela (a coordenadora) veio na sala, conversou comigo: “pode entrar, Conceição?”, “pode entrar, claro, manda entrar”. Entrou, assistiu a aula. Mas ela ligou pra mãe, pra saber porque ele tinha feito... a D é sensacional lá na Coordenação, né. Aí ela ligou pra mãe que falou assim: “é que ele está saindo de um ciclo de uso de droga e nós estamos, assim, monitorando ele o tempo inteiro, então ele sabe que se ele chegar atrasado na escola, não entrar, não assistir, eu vou ir até levar e buscar ele e ele não quer isso”. Aí eu falei: “nossa, é um menino que a gente precisa ficar assim, de olho nele, de olho nele”. (CONCEIÇÃO, 2019, informação verbal).

Tem os que vêm obrigados, tem aqueles assim que, eh, dá aquela, que vive assim na corda bamba. Os arrependidos, né, tem aqueles que vêm aqui como terapia, mesmo entre os que ainda estão... Tem aqueles que vão encontrar o grupo deles aqui dentro, né, então aqui é o ponto de encontro deles, né. Eles vão se identificar aqui, formar uma irmandade. Tem... aqui, por exemplo, tem também aqueles que criaram laços de amizade, que são solitários, pessoas mais idosas aqui. E aqui eles vêm a segurança, quando tem alguém pra conversar, **principalmente os idosos, aqui que eles têm assim, que vai modificar o dia a dia deles, tirar eles das suas rotinas**, né. (LIA, 2019, informação verbal, grifo nosso).

Hoje por exemplo uma mãe deixou as duas crianças dela sem ir pra escola porque não tinha ninguém pra levar. Aí eu falei com ela: “mas isso não é correto, não é possível”. **Aí ela foi tentar me explicar que ela e o marido já tinham saído pra trabalhar, que o filho adolescente passou mal e que não tinha quem levasse as crianças**. E não é a primeira vez que eu já vi ela deixando as filhas dela sem ir pra escola porque não tem ninguém pra levar. Aí, assim, mas na hora que você vai conversar, você vê que a situação não é parecida com a sua, sabe? (...) É muito difícil de entender. **Ontem um aluno adolescente falou que ele não foi, ele passou pra avisar que ele não ia porque ele ia levar o irmão** não entendi bem onde (...). (MERCEDES, 2019, informação verbal, grifo nosso).

Trata-se de uma heterogeneidade de tempos vivenciados pelos sujeitos da EJA. Tempos relacionados ao mundo do trabalho, nas suas diversas manifestações, mas principalmente ligado à informalidade que caracteriza aos trabalhos temporários, os chamados “bicos”, aos trabalhos autônomos e, para muitos/as jovens e adolescentes, isto também inclui o trabalho no tráfico de drogas. Também estão presentes os tempos dedicados

ao trabalho doméstico, ao trabalho de cuidar de si e dos/as outros/as (Marcela LAGARDE, 2003). O tempo e os modos próprios de vivê-lo das juventudes e os tempos das pessoas idosas que encontram na escolarização um momento para a socialização, entre outras realizações.

Tendo isto em consideração, fica evidente que o princípio da flexibilidade nas propostas que fazem parte da EJA torna-se imperante, pois esses tempos, tão diversos e multifacetados, não só se relacionam com a escola, como também regem a relação que os/as educandos/as criam com essa instituição. Sendo assim, esses tempos questionam e desafiam a chamada gramática escolar (David TYACK e Larry CUBAN, 2001), considerada como aquele conjunto de regras altamente resistentes às pretensões de mudança das diferentes reformas escolares. Assim como diversos analistas assinalam, a organização dos tempos e espaços se constitui como um pilar central no manutenção da forma escolar, a qual por sua vez considera-se como o modo de socialização predominante ao longo da história (Guy VINCENT, Bernard LAHIRE e Daniel THIN, 2001). Nesse sentido, a flexibilidade como princípio pedagógico e organizativo das propostas de EJA tensiona a dita constituição.

No estudo de Janayna Silva Cavalcante de Lima (2015) sobre os dispositivos de escolarização dedicados às populações adultas, a pesquisadora analisa as temporalidades e deslocamentos divergentes produzidos pela própria população adulta ao ingressar na escola. Os resultados dessa pesquisa nos parecem relevantes para interpretar o que as professoras deste estudo relatam ao falarem da diversidade de tempos (e temporalidades) que convivem e são tracionados na EJA. A autora analisou históricos escolares de pessoas adultas que frequentaram a EJA na Secretaria Municipal de Recife, e discutiu, em primeiro lugar, que os os discursos, dispositivos e índices criados e utilizados para se referir à escolarização do público da EJA (que costumam ser os mesmos que se utilizam para o registro do histórico e medição de indicadores educativos para outros níveis do sistema escolar), como frequência, avaliação, entre outros são insuficientes, pois:

Dessa forma, todos os percursos escolares possíveis, todas as temporalidades, todas as possibilidades criadas a partir da prática concreta de professoras e estudantes que recriam as condições para construir essa modalidade de educação fica invisibilizada pelas formações discursivas sobre a evasão, pelos dados e pela assombrosa ideia do “fracasso escolar”. O problema, advogamos, não se encontra exclusivamente nessas práticas pedagógicas que constroem a EJA diariamente. O problema reside no advérbio de modo temporal da última frase. É a racionalidade escolar da frequência, da presença diária, da contagem dos tempos, da exigência de dias letivos que cria um quadro em que os tempos dos sujeitos não são percebidos, nem suas necessidades, assim como as variadas possibilidades de vivenciá-las e saciá-las. (CAVALCANTE, 2015, p. 228).

Neste sentido, chamou a atenção da autora a grande presença de estudantes adultos/as longevos/as na EJA, ou seja, sujeitos educandos/as que, ao longo de suas saídas e regressos

à escola, transitaram mais (inclusive, muito mais) de três anos de escolarização na modalidade. Ela se propôs a observar e criar, a partir destes registros, outras leituras possíveis de suas movimentações na escola. Cavalcante (2015) concluiu que os sujeitos adultos/as da EJA inscrevem suas próprias idiossincrasias na institucionalidade da educação como produto de seus desejos, aspirações, decisões e incidentes, que se constituem como aspectos da vida que permanecem invisíveis para a racionalidade do sistema escolar. Como consequência disso, ela explica que:

Ao inscrever sobre a superfície biopolítica sua própria movimentação, e persistir numa relação conflituosa com as regras da escolarização, confrontando as marcas e as demarcações do seu modo de ocupar aquele espaço, os adultos longevos, com as “trajetórias acidentadas” pela escolarização, parecem supor que nem só de normalidades vive a escola. Eles trazem com seus corpos, seus tempos e seus ciclos a possibilidade de produção de heterotopias incessantes que corrompem o padrão de normalidade e forçam o espaço escolar a conviver com corpos outros, tempos outros, que por sua vez configuram esse como um espaço outro, marcado pelo conflito entre essas diferentes perspectivas. (Op. Cit., 2015, p. 230).

Isto posto, e retomando à realidade de nossa pesquisa, algumas considerações merecem ser feitas. Para começar, cabe dizer que o estudo citado nos permite pensar sobre como os diversos tempos que fazem parte da EJA e seus sujeitos vêm a desafiar os tempos da chamada escola tradicional, e, portanto, do próprio sistema escolar como ele foi concebido na modernidade (DUSSEL, 2004).

Neste sentido, vale recuperar, primeiramente, que esses tempos outros também escrevem as suas histórias nas escolas com EJA da RME-BH, sendo reconhecido e considerado pelas docentes entrevistadas:

Quando começou o ano eu recebi minha lista de alunos, foram chegando os alunos e tal. Aí entrou uma senhora e olhei pra ela e eu falei assim: “você já estudou comigo”. Ela falou assim: “é, já estudei”, eu falei assim: “o seu nome não está na chamada”, não estava na lista. Ela falou: “não?”, falei: “não, você podia ir em baixo e ver na Secretaria porque seu nome não está na lista e tal”. Ela veio da Secretaria, ela já tinha formado, já tinha sido certificado, como se ela tivesse tirado a oitava série. Aí ela foi lá na minha sala, falou assim: “ô professora eu, eu já, eu não posso estudar mais porque eu já tirei o diploma, mas eu estou vindo à escola pra aprender porque eu não sei”. E pela lógica ela não podia ficar na minha sala, aí ela pegou os caderninhos, pôs na bolsa, estava indo embora. Aí eu fui lá atrás dela, deixa eu te falar: “fica aqui na sala, até o dia que você quiser, eu não ponho seu nome na lista, você não vai ganhar os materiais que a Prefeitura manda, mas você pode vir, fica como ouvinte, fica aqui de presença”. Ela não falta um dia. Eu tenho quatro nessa situação. (...) Fazer o quê? A vida é muito mais importante do que a lei, né. (ANTÔNIA, 2019, informação verbal).

E essa (turma) que a gente pode chamar de alfabetização 2. E desse ano eles vão pra certificação ano que vem né. **Tem alguns que gostariam de ficar mais um pouco, aí a gente deixa se ele quiser, né. E tem alguns que precisam mesmo de ficar, né. Então a gente recomenda que ele fique mais um pouquinho pra que no próximo ano, né...** Mas não é o meu interesse, assim, ficar segurando eles não porque a gente quer que venham outros também, oferecer a oportunidade pra

outros, né. E também porque eles precisam caminhar, né, precisam seguir. Eu tento, né, prepará-los pra esse próximo ano aí, pra certificação. (SOFIA, 2019, informação verbal, grifo nosso).

Se você falar de tirar esse idoso daqui, é complicado demais, sabe? A gente sabe que muitas vezes assim... é, tem aluno que não falta um dia sequer. Nós temos pessoas de 80 anos, 78, né, então não faltam de forma alguma, sabe? (LIA, 2019, informação verbal).

Se a escola fica melhor, você escuta aquilo que eu te contei no início aí, o aluno fala assim: “nó, professora lá na outra escola, aqui é um paraíso, aqui é muito bom, aqui dá vontade de vir”. **O adulto chegou ontem oito horas da noite: “peguei um trânsito horrroso, ia subir, estou aqui no ônibus, ah, não vou parar na escola, lá é tão bom”.** (CONCEIÇÃO, 2019, informação verbal).

Como elas relatam, *esses tempos outros da vida dos/as educandos/as da EJA vão criando seus próprios percursos de escolarização na medida de seus desejos, possibilidades e obstáculos, para além dos tempos esperados, pautados, regulados pelo sistema educativo escolar, e inclusive, pela própria modalidade*⁴⁴. Como pode-se ver a partir do relato de Antônia, apesar das pessoas já terem obtido a sua certificação de conclusão do Ensino Fundamental, elas voltam à escola, à EJA, em busca de dar continuidade aos seus aprendizados, mas provavelmente, também, em busca de atender às suas necessidades e desejos.⁴⁵

Sofia também relata que determinados sujeitos “gostariam de ficar mais um tempo e aí a gente deixa”, como uma prática que foge do sentido tradicional da “retenção”, pois aqui, realiza-se a partir de um pedido que surge do/a próprio/a educando/a. *Estes tempos (e as movimentações através deles) são, assim, considerados e legitimados pelas professoras que, no desenvolvimento de seus trabalhos, elaboram explicações e estratégias para atender estas*

⁴⁴ Na RME-BH, as normativas que regem atualmente a modalidade estabelecem que a organização do tempo escolar na EJA: “terá como referência a sua definição em horas. Isso significa que não há qualquer vinculação desse tempo a dias letivos ou ao tempo definido na legislação para o ensino “regular” comum, fundamental e médio. As temporalidades escolares é que devem estar adaptadas às temporalidades dos sujeitos e não o contrário” (BELO HORIZONTE, 2002). Porém, a Portaria SMED nº190/2018 propôs que a conclusão do Ensino Fundamental na EJA poderá dar-se em, no mínimo, 240 (duzentas e quarenta) horas e, no máximo, em 1.920 (mil, novecentas e vinte) horas cursadas. Assim, estabelece uma carga anual de 160 dias letivos e espera que a duração do ciclo completo para obtenção do diploma de Ensino Fundamental seja de 960 (novecentas e sessenta horas). Acrescenta, ainda, que “quando a certificação ocorrer antes do término do ano letivo, o registro de aproveitamento do estudante dar-se-á por meio de avaliação específica para esse fim” (BELO HORIZONTE, 2018).

⁴⁵ Aqui, não temos como não fazer referência ao poema do reconhecido escritor uruguaio, Mario Benedetti (1920-2009), quem escreveu *Tiempo sin tiempo*: Preciso tiempo necesito ese tiempo/ que otros dejan abandonado/ porque les sobra o ya no saben/ que hacer con él/ tiempo/ en blanco/ en rojo/ en verde/ hasta en castaño oscuro/ no me importa el color/ cándido tiempo/ que yo no puedo abrir /y cerrar/ como una puerta// tiempo para mirar un árbol/ un farol/ para andar por el filo del descanso/ para pensar *qué bien* hoy es invierno/ para morir un poco/ y nacer enseguida/ y para darme cuenta/ y para darme cuerda/ preciso tiempo/ el necesario para chapotear unas horas en la vida/ y para investigar por qué estoy triste/ y acostumbrarme a mi esqueleto antiguo// tiempo para esconderme/ en el canto de un gallo/ y para reaparecer/ en un relincho/ y para estar al día/ para estar a la noche/ tiempo sin recato y sin reloj// vale decir preciso/ o sea necesito/ digamos me hace falta/ **tiempo sin tiempo.**

outras demandas, mesmo que isso implique desconsiderar as próprias normativas. Neste sentido, pode-se dizer que, por um lado, os sujeitos e suas temporalidades podem, seguindo a Cavalcante (2015), desafiar inclusive alguns postulados do campo da EJA:

estamos falando de sujeitos que não atingem o Ensino Médio, não completam o Ensino Fundamental, quiçá se alfabetizam, mas permanecem na escola por longos períodos, contradizendo um dos enunciados mais poderosos do campo da Educação de Adultos: o de que os sujeitos têm pressa para obter certificação, que eles não precisam passar o mesmo tempo na escola que as crianças em “idade escolar” e que o tempo da EJA tem de ser um “tempo menor”. Aqui, a trajetória dos sujeitos está nos informando que a linha de fratura exercida pelo seu movimento no interior da modalidade representa um questionamento fundamental ao discurso da emergência que funda a Educação de Adultos e a biopolítica do analfabetismo no Brasil. E eles dizem isso ao tornarem-se visíveis não apenas conforme a norma, mas, sobretudo, nas resistências que suas heterocronias expressam na relação com a norma. (Op. Cit., 2015, p. 235).

Por outro lado, pode-se pensar que as professoras desta pesquisa se posicionam perante estes outros tempos fundamentadas em um sentido do escolar e sua função que se afasta das compreensões tradicionais das categorias de “sucesso”, “permanência” e “fluxo” (CAVALCANTE, 2015). Na EJA, *as professoras constroem outras significações, nas quais a vontade do/a educando/a, principalmente adulto/a ou idoso/a, os seus tempos e ritmos, passam a guiar as posições das docentes em torno deles/as*. De fato, poderíamos pensar, que outras categorias podem ser construídas para falar destas trajetórias? “Desejos”, “passagens”, “trânsitos”, talvez possam nos ajudar a pensar como o princípio de flexibilidade se materializa nesses diversos tempos que conformam a EJA.

Esta problematização em torno dos tempos e a escola também pode ser tomada para pensar nas movimentações de escolarização dos adolescentes que chegam na EJA. Com “históricos” escolares diferentes aos das pessoas adultas e idosas e, certamente, com outros desejos, buscas e obstáculos, a maior parte das professoras entrevistadas têm manifestado a vivência de novos “desafios” com a chegada deste público. Nesse sentido, cabe se perguntar sobre as possibilidades de alojar estes tempos na EJA⁴⁶.

Assim como as professoras deste estudo relatam, os/as adolescentes que chegam na modalidade já tiveram o seu direito à educação (entre outros direitos) negado, ao se depararem com os próprios mecanismos de exclusão da escola comum perante suas vidas e tempos outros. Vidas que envolvem os tempos do mundo do trabalho de uma forma particular, vidas que envolvem os tempos da maternidade e da vida familiar, a vida de e nos

⁴⁶ Para saber mais sobre os/as adolescentes na EJA pode-se ver: Maria Clemência de Fátima Silva. O NÃO-LUGAR DO LUGAR DA ESCOLA: SENTIDOS PRODUZIDOS POR JOVENS DE 15 A 17 ANOS NA EJA. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019).

territórios e regiões em que moram, as vidas que planejam como projetos, com seus próprios desejos e expectativas (Juarez DAYRELL e Rodrigo Ednilson DE JESUS, 2016). As professoras desta pesquisa, então, se referem nos seus relatos sobre como elas lidam e interpretam estes tempos e se mobilizam para recebê-los na EJA:

Existem casos aqui que eles chegam e falam: “estou aqui obrigado, estou aqui obrigada, estou aqui obrigado, você está achando que eu estou querendo estudar?” Eu vou e falo assim: “pois é, mas já que você está aqui obrigado, você não acha que você devia aproveitar esse tempo?” Então assim, por exemplo, ontem mesmo eu peguei um que não gosta, não faz, eu falei assim: “vou te ensinar essa conta aqui”. Aí entrei na conversa. Aí depois que ele viu que conseguiu fazer a primeira operação, ele quis fazer mais e mais e mais. Então ele permaneceu do meu lado, sabe? Mas se ele falar: “ah, estou aqui obrigado”, se você tacar nele assim: “e eu tenho culpa disso?” **Então você tem que, o seu falar tem que ser diferente, “você está aqui obrigado, mas aqui, aproveita seu tempo seu bobo, olha aqui, aproveita o tempo que você está aqui”.** Sabe? (LIA, 2019, informação verbal).

Então eu vejo um grupo, e aí identifico mais é aos jovens, que são magoados com a escola, sabe, estão se sentindo negados, né, nesse direito. Eles vêm aqui com uma raiva, com um embate, querendo uma briga com a gente e demora muito a gente amansar esses ânimos e falar: “eu não sou, né, talvez como os professores que você viveu, experimentou”, então a gente tem uma rebeldia inicial aqui. Isso me desafia muito, isso me causa assim, muito **o desejo de falar: “tem uma outra escola, tem uma outra visão de escola que eu quero que você veja, né, não quero que você saia daqui pensando que a escola não te quer, ou, né, a escola é esse lugar que não serve pra você, que você não tem identidade aqui”.** Então eu acho isso muito triste assim, que a nossa escola ainda hoje faça isso. (VERÔNICA, 2019, informação verbal).

A partir destes trechos, é interessante situar a busca que elas empreendem pelo estabelecimento de uma relação entre a escola e estes sujeitos que, desde o início, tentam se diferenciar de “outra” escola, “outra” experiência escolar. Como Verônica exemplifica, as professoras buscam mostrar que existe uma forma de transitar essas trajetórias diferente às suas experiências anteriores. Assim, seguindo às docentes, a EJA se configura como esse espaço-tempo outro em que é habilitado um trânsito diferente pela escolarização. Lia explica que isto demanda uma própria mudança de atitude por parte dos/as docentes. Quando ela diz: “seu falar tem que ser diferente”, ela está assinalando que esta busca pela criação de uma nova relação com a escola não se faz sem o reconhecimento das especificidades do sujeito interlocutor. Ao mesmo tempo, existe uma recomendação: “aproveita o tempo que você está aqui”, pois há algo a ser oferecido.

Também cabe dizer que esta compreensão sobre os *tempos* desses sujeitos difere daquela dos *tempos* das pessoas adultas e idosas que frequentam a EJA. Se neste último caso observamos que as professoras se posicionam como possibilitadoras de um desejo ou busca que surge dos/as próprios/as educandos/as, no caso dos/as adolescentes, elas percebem que

existe uma espécie de muro que devem desconstruir, para dar lugar a uma (nova) relação, um novo tempo para a educação desses sujeitos.

Trata-se de posições docentes que, assim como foi analisado na seção anterior, se organizam em torno da busca pela garantia do direito à educação e desafiam -assim como o fazem os sujeitos inscrevendo as suas passagens e temporalidades próprias pela escola- aquele conjunto relativamente homogêneo e estável de dispositivos, elementos, discursos e formatos que reconhecemos quando falamos do “escolar”, em especial aqueles delimitam, regulam e pautam o tempo (assim, em singular). Com isto, não estamos dizendo que a EJA se configura como um “novo” e diferente formato *per se*, cujo funcionamento deve ser reproduzido e totalizado, pelo contrário, nos interessa destacar como os sujeitos da modalidade, tanto docentes como educandos/as, ao irem escrevendo as suas histórias, interrogam, tensionam e recriam modos emergentes do escolar (SOUTHWELL, 2008) e do escolar na EJA no tempo presente.

Sendo assim, estas reflexões também são pertinentes para pensar como as professoras têm conseguido desafiar o “paradigma compensatório” que encontra-se impregnado na concepção da educação para pessoas jovens e adultas no Brasil (DI PIERRO, 2005). Segundo Di Pierro (2005), esta forma de considerar a EJA faz parte de uma visão que se remete ao ensino supletivo e que compreende a educação para estas pessoas como uma mera reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência. Neste sentido, a autora explica como esse paradigma rege a modalidade:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

O que foi possível compreender a partir da análise feita, é que as *docentes entrevistadas, no encontro com os/as educandos/as, constroem e inventam tempos para a EJA que advertem sobre a possibilidade de olhares e concepções que se afastam do compensar, do repôr o chamado “tempo perdido”. Da mesma forma, buscam se apropriar da institucionalidade do escolar, de seus formatos convencionais, para reconfigurá-los, para que a escola e a EJA não sejam um tempo de clausura, senão de abertura e horizontes possíveis.*

4.3.2. A organização do trabalho didático-pedagógico na EJA: saberes e supostos em tensão

Retomando a indagação inicial sobre como a heterogeneidade de tempos que convivem e se negociam na EJA são geridos, administrados e significados pelas professoras desta pesquisa, é interessante se aproximar dos sentidos construídos por elas em torno do trabalho didático-pedagógico com e para o público em questão.

A análise desta dimensão surge da identificação da recorrência de referências à realização deste trabalho nas narrativas das docentes entrevistadas. Em diversos momentos, elas aludem a como compreendem, empreendem e organizam as suas práticas em sala de aula nas turmas em que trabalham e já trabalharam ao longo de suas carreiras. Seja para ilustrar um exemplo de alguma reflexão, para elucidar uma estratégia por elas executada, para contar sobre propostas que “deram certo” ou para explicitar os desafios vividos, as experiências narradas pelas professoras em torno da dimensão do trabalho didático-pedagógico da docência na EJA aparecem de forma reiterada, e também, difusa e espalhada no decorrer de suas narrativas.

Esta análise também pode ser relevante se consideramos o afirmado por Suárez, Ochoa e Dávila (2004) ao explicarem que a escuta destas experiências nos permite obter:

(...) una versión inédita, de una parte del currículum que se construye cotidianamente en las aulas, (...) En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa de las prácticas escolares que a un recetario prescriptivo y unívoco de la “buena enseñanza”, conoceríamos la historia polimorfa, plural y diversa de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día y que le imprime un sentido particular, situado y personal a la experiencia de la escolaridad. (Op. Cit., 2004, p. 7).

Sendo assim, identificamos que nas suas narrativas, quando as professoras mencionam, relatam ou especificam as suas experiências de trabalho didático-pedagógico, *os tempos* diversos que habitam a EJA se apresentam como estruturadores das suas práticas e propostas. Elas relatam, com ênfase, como este aspecto tem se configurado um desafio em torno do qual elas têm construído reflexões, discussões e estratégias. Tendo isto em consideração, começamos nossa análise situando algumas particularidades da organização da EJA na maior parte das escolas visitadas.

Em primeiro lugar, cabe dizer que em todas as escolas pesquisadas, as professoras entrevistadas relatam que trabalham com “unidocência”, o que significa que uma professora assume todo o trabalho didático-pedagógico perante uma determinada turma. Como veremos depois, é possível afirmar que quanto menor o número de turmas de EJA na escola, maior a

possibilidade de que esta forma de organização do trabalho docente aconteça. Em dois casos, as escolas contam com um/a ou dois/duas professores/as de matérias especiais que assumem a turma por algumas horas semanais para trabalhar um conteúdo específico. Pelo que foi possível compreender, este conteúdo costuma ser o ensino de Inglês ou de Matemática.

Partindo disto, as professoras se referem a uma determinada forma de organizar a heterogeneidade de tempos que convivem na EJA nas suas turmas, no diz respeito ao trabalho didático-pedagógico:

E cada turma te exige alguma coisa, né. Essa turma com a qual estou trabalhando esse ano, eu tenho dois níveis de alunos nessa aula. Que é outra coisa interessante na EJA que você não tem uma turma que você possa dizer: “essa aqui é uma turma de tal nível”. Você tem vários níveis dentro da sala. O ano passado eu tive, eram três níveis. **Eu tinha aluno que não sabia pegar o lápis, tinha uns quatro ou cinco assim, tinha alunos que lia sílabas canônicas, vogal-consoante, e tinha aluno que lia tudo. Então são três aulas que você tem que preparar, são três aulas.** Então trabalhava com pequenos grupos, atividades, se você for lá na minha sala agora você vai ver, tem pequenos grupos porque estou com dois níveis. Então eu trabalho com um grupo no iníciozinho da alfabetização, procurar letra, identificar, que não reconhecem nenhuma letra. Eles participam das discussões dentro da sala, né, mas não reconhecem letra (...) Mas eles sabem fazer um monte de outras coisas, né. Então... é mais ou menos por aí que eu trabalho. (ANTÔNIA, 2019, informação verbal).

Por exemplo, você chega na sala então você sabe de cada um, entendeu? Tanto da questão do pessoal quanto da questão da necessidade. **Então a sua aula muda dependendo de quem está na sala de aula. E aí você tem que fazer um trabalho mais diversificado. Então é uma turma de alfabetização, mas eles não estão no mesmo nível, então você tem que pensar atividades para cada um deles.** E você tem que pensar de maneira que ele se sintá, né, desafiado a fazer, entendeu? (PATRÍCIA, 2019, informação verbal).

Como pode-se ler, a dita diversidade de tempos, de ritmos se retrata em turmas “multisseriadas” de EJA ou turmas que não são consideradas estritamente multisseriadas, mas nas quais as professoras reconhecem que convivem nelas diferentes “níveis”. Poderíamos dizer que convivem pessoas que estão vivenciando diversos processos de aprendizagem em relação à proposta em questão. Esta convivência entre essa diversidade de tempos dos/as educandos/as dentro de uma mesma sala de EJA já foi reconhecida em outros estudos e considerada como um desafio para a docência nesta modalidade (LAFFIN, 2007; PORCARO, 2011).

Fernanda, outra professora, descreve que isto acontece particularmente no turno da manhã, já que é ofertada apenas uma turma e, com isso, todos os outros grupos (Alfabetização, Intermediário e Certificação), foram condensados em um tempo-espço só. Lembro-me que quando visitei a turma de Fernanda esta heterogeneidade era notável, pois a distribuição das pessoas na sala de aula coincidia com a identificação de diferentes “níveis”. Foi possível observar uma fileira com pessoas idosas, que se encontravam iniciando o

processo de alfabetização; uma fileira de pessoas adultas, mais avançadas na construção das suas hipóteses de escrita, e a outra com adolescentes, que se encontravam realizando atividades de interpretação de texto e redação. Já no caso citado de Antônia, vale mencionar que trata-se de uma escola que possui apenas duas turmas de EJA. A organização descrita acima se repete dentro da sua sala, e ela propõe a organização em grupos com atividades diferentes. Apesar de ser abordada a mesma discussão temática, cada grupo, segundo ela, possui uma proposta prática diferente, da mesma forma que Patrícia também relata.

Sofia também refere-se a estes tempos que convivem na sala de aula e ilustra como estes afetam e modificam o trabalho didático-pedagógico. Porém, ela coloca a ênfase não apenas nos tempos relativos à diversidade de processos de aprendizagem dos/as educandos/as em relação à uma determinada proposta, mas principalmente aos tempos da vida e como estes mediam a relação com o trabalho didático-pedagógico.

E na EJA é assim, né, **você vai e volta, você vai e volta porque a turma de hoje não é a mesma de ontem, né**. E aí tem os dois, duas pessoas lá que já estavam ontem, então você tem que ter outro olhar para não ser repetitivo, né. Então trabalhar com a EJA é muito empolgante nesse sentido. Porque a criança, você trabalha com sequências, né, você trabalha a sequência didática e o adulto, nesse sentido, a não ser que a turma seja diferente, eles começam de segunda a quinta e seja, né, a mesma turma. E não é, não é assim. **A gente não pode preparar uma sequência desse jeito, linear, assim**. Ela vai voltar, né. As vezes aquele que frequentou, que veio na segunda, a gente trabalhou as estações de tratamento da água, aí fez uma discussão, eles lembravam de coisas da infância, de como era a água, como que era a água dos avós, né. Aí na terça é outro grupo, mas alguns que estavam na segunda também já estão. E os que vão voltar na quarta já voltam com dúvida, cheio de dúvidas porque aquilo mexeu com eles de alguma forma, eles lembraram de alguma coisa. E aí a gente tem que ter esse jogo de cintura, né. (...) O adulto tem a diferença da questão da vivência que ele já conhece um monte de coisas, porque já trabalhou, já conviveu com um monte de gente, já domina um monte de saberes. Então é muito interessante a gente trabalhar essas questões atuais também, né, poluição do meio ambiente, por exemplo, porque eles reconhecem com maior facilidade. E disso a gente pode puxar questões mais complexas, né. Porque eu não vejo o ensino assim: “ah, escreve e lê”, né. **E como tem muito pouquinho tempo com eles, né, eu acho muito pouco tempo**. Porque a criança a gente tem dos seis, até os quase 15 anos, 14 anos. E o adulto a gente tem um ano, né, no máximo dois. Tanta coisa, né, pra gente trabalhar, discutir com eles, buscar, assim, uma reflexão. E é um desafio também, porque tem que manter eles empolgados sempre, sempre uma novidade. (SOFIA, 2019, informação verbal).

Então já tem isso, o tempo diário já é reduzido, e outra que para eles ainda é muito desafiador essa permanência, né, na escola. A frequência e a permanência. Então muitos estudam, vêm um mês, dois, daqui a pouco eles já não vêm mais, não pode vir. Nós temos estudantes que vêm à aula uma semana, na outra ele já não pode vir, porque ele trabalha, ele tem um trabalho de turnos. Outras vezes dizem: “professora, eu arrumei um emprego e eu não posso, o horário não dá e eu saio do trabalho às 7h e eu não consigo chegar aqui”. Aí você fica naquele dilema, falando: “você tem que trabalhar”, quer dizer, como é que vai priorizar a escola se a vida dele está cobrando é o salário, né, pra se manter. Então assim, isso é muito frustrante às vezes, você tem um planejamento, um trabalho pra fazer, e é sempre aproveitando um tempinho mínimo, né, que passa rápido e que nem sempre aquele estudante vai estar aqui pra você

continuar e fazer. Então isso às vezes é muito desafiador, assim, você tem a impressão que não está conseguindo fazer aquilo que você queria porque esse tempo não espera, lidar com esse tempo aqui à noite e sendo adulto e tendo eles já muitas outras coisas pra fazer nesse tempo é uma coisa muito complicada. Agora mesmo nós estamos chegando ao meio do ano letivo: “não deu tempo pra fazer nada”, você fala: “meu Deus, quanta coisa, né, foi ficando pra trás”, mas é essa busca. Então é sempre uma tentativa de falar: **“cada aula, cada noite que ele está aqui, eu tenho que fazer valer, esse tempo que ele teve, eu tenho que buscar do que eu imagino como um grande planejamento anual, o que é essencial eu preciso oferecer a ele algo que ele vai levar, né, e vai ser efetivo e ele vai se aproveitar disso lá na ponta”**. Então é uma busca sempre assim, de otimizar o mínimo de tempo que você tem nessa angústia que ele pode não estar mais aqui e daqui a pouco não dar mais tempo de fazer (VERÔNICA, 2019, informação verbal).

É interessante salientar que, partindo dos trechos citados até o momento, pode-se perceber que as professoras compartilham um olhar sobre o trabalho didático-pedagógico em torno do qual a noção da diversidade de tempos que convivem na sala de aula de EJA é central para organização e apresentação das propostas. As professoras enfrentam o desafio de preparar, para uma mesma aula, mais de uma proposta de trabalho, seja para considerar os diversos processos de aprendizagem que se encontram construindo os sujeitos, seja para abordar o fato de que, a cada dia, uma mesma proposta pode ser nova para algum/a educando/a. Por este motivo, a organização do trabalho didático-pedagógico não se apresenta de forma linear; não avança em linha reta.

Seguindo os relatos de Sofia e Verônica, aparece a ideia do “tempo curto”, do “tempo corrido” na EJA, um tempo que se diferencia daquele tempo das e com as crianças e que por ser afetado pelas diferentes movimentações dos/as educandos/as na escola, não pode ser concebido na sua extensão, na sua dilatação. As professoras propõem olhar esse tempo na sua concretude no tempo presente. Mesmo organizando este trabalho em sequências e projetos, como veremos adiante, o fio da proposta, no tempo presente, é o sujeito: *o que posso fazer hoje considerando a sua presença?*

Neste sentido, algumas noções em torno dos *tempos do trabalho didático-pedagógico na EJA* começam a ser tributários de significações como: *aproveitamento, predominância do tempo presente, provisoriedade e contingência. E também podemos dizer que estes tempos adotam sentidos relativos à recursividade, reversibilidade, com predominância da organização do tempo como espiral.*

Estas noções podem nos ajudar a pensar o modo em que a organização do trabalho didático-pedagógico se complexifica quando consideramos os tempos dos/as educandos/da EJA. A diversificação de propostas em torno das presenças dos sujeitos são contingentes ao mesmo tempo que recursivas, pois se caracterizam tanto pela consideração da incerteza da

presença alheia no dia (semana, mês, ano) seguinte (motivo pelo qual esse momento deve ser aproveitado, *algo deve acontecer esse dia*), quanto pela forma espiralada em que é concebida a tarefa, já que pode ser retomada em outro momento, quando o/a outro/a esteja presente. Neste sentido, os/as outros/as colegas e as suas participações, as suas presenças, são fundamentais para garantir essa circularidade do trabalho, ao comentarem, tanto na sala como nos pequenos grupos, temas, assuntos, experiências que se recuperam de dias anteriores.

As considerações feitas até o momento me parecem relevantes para pensarmos como as professoras lidam e *tensionam o suposto de presencialidade e simultaneidade* sob o qual se constrói e foi construído o saber didático (Flavia TERIGI, 2010). Me interessa recuperar o reconhecimento destas diversas formas de estar presente nas aulas de EJA, diversas formas de estar ao longo do tempo na escola, que nem sempre são uniformes, lineares e previsíveis, e os modos nos quais as professoras entrevistadas nomeiam, referem-se e significam estas temporalidades, as quais afetam diretamente o trabalho didático-pedagógico desenvolvido.

A pesquisadora e educadora argentina Flavia Terigi (2010) aponta que o nosso saber didático se estrutura sob uma série de supostos, dentre eles a *presencialidade* e a *simultaneidade*. Na verdade, estes supostos não só estruturam os saberes em torno da didática, senão que também atuam como supostos sob os quais se sustenta, em parte, o próprio sistema escolar. Terigi (2010) afirma que o primeiro suposto baseia-se na presunção de que as duas partes que conformam tradicionalmente os processos pedagógicos nas escolas (docentes e discentes), estarão presentes (virtual ou pessoalmente) dia após dia, semana após semana, *no decorrer de um determinado tempo*. Ela assinala que isto não é o que acontece na realidade do cotidiano escolar e explica:

(...) enumerábamos: quien llega sistemáticamente tarde a la primera hora de clase porque viene de trabajar; quien cada vez que llueve sabemos que no va a venir a la escuela; quien se ausenta durante treinta o cuarenta días porque ha dado a luz y está abocada a la crianza inicial de su bebito o de su bebita; quien va dos días sí y tres días no. **Cada una de estas formas de ausentismo rompe un supuesto, que es el supuesto de presencialidad; y como nuestro saber didáctico está estructurado en torno al supuesto de presencialidad, tenemos dificultades para dar la respuesta pedagógica adecuada a estas formas de presencia en la escuela** que no cumplimentan con aquella expectativa que tenemos que es la de todos los días, todo el tiempo, etc. (TERIGI, 2010, p. 11, grifo nosso).

No que diz respeito à simultaneidade, ela especifica que trata-se de um suposto que se fundamenta na ideia de que “las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos y, en la medida en que se enseña del mismo modo a todos, todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo. Esto es algo así como el ideal fundacional de la escuela moderna con el cual es muy difícil romper” (TERIGI, 2010, p. 16).

Tendo isto em mente, a autora propõe diferenciar as “trajetórias teóricas” das “trajetórias reais” de escolarização, e assinala que as primeiras se referem àquelas trajetórias pautadas pelas legislações, que justificam as expectativas do sistema escolar em torno dos/as educandos/as, e as segundas, que são as trajetórias efetivamente realizadas pelos sujeitos, e que envolvem todas as vicissitudes da vida dos/as mesmos/as.

A partir destas noções, a autora salienta que o sistema escolar, da forma como o conhecemos até hoje, estabelece um “cronossistema” (TERIGI, 2010, p. 14), como uma estrutura de ordenamento do tempo que não dispõe apenas sobre a divisão dos tempos em horas e minutos nas escolas, senão que configura saberes, conteúdos, ritmos de aprendizagem, avaliações, entre outros componentes didáticos. Sendo assim, os supostos de presencialidade e simultaneidade também dizem respeito de determinada forma, ordem e disposição de trabalho com os saberes, conteúdos, ritmos de aprendizagem, avaliações, entre outros, já que se encontram fundamentados em uma determinada concepção do tempo no sistema escolar. *Este cronossistema baseia-se em trajetórias teóricas e não em trajetórias reais.*

Ao me aproximar dos relatos recuperados nesta análise, foi possível compreender que as professoras entrevistadas reconhecem que estes supostos encontram-se desafiados na EJA e, por isso, o trabalho didático-pedagógico por elas executado busca se fundamentar em outras referências⁴⁷. Apesar de que não é o objetivo desta dissertação realizar uma análise didática das experiências narradas, gostaria de introduzir as concepções propostas por Terigi (2010) para pensar os modos nos quais as professoras entrevistadas têm refletido em torno desse trabalho nas aulas de EJA. Neste sentido, buscamos habilitar a discussão sobre os supostos mono-crônicos que sustentam nosso saber didático a partir dos quais ensinamos, mas que precisamos reconstruir. Neste sentido, Terigi (2010, p. 18, grifo nosso) propõe:

Nosotros tenemos que **empezar a desarrollar saber pedagógico y en particular saber didáctico que incrementa nuestra capacidad para desarrollar no un aprendizaje monocrónico sino distintas cronologías de aprendizaje**. Hablar de aprendizajes equivalentes no quiere decir que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para todos. Esto es lógico y se puede decir, después hay que sostenerlo con saber pedagógico. Y para eso hay que ensayar, hay que investigar, hay que producir y hay que discutir mucho.

Como salienta a autora, para organizar o trabalho didático-pedagógico em torno de diferentes *cronologias de aprendizagem*, em lugar de fazê-lo em torno da expectativa de que

⁴⁷ Cabe aqui questionar fortemente, mais uma vez, as categorias propostas pelo nosso sistema escolar perante as trajetórias reais dos/as educandos/as, especialmente da EJA mas não só, para se referir às situações denominadas como “evasão”, “frequência”, “abandono”, entre tantas outras.

todos os processos de aprendizagem e as presenças são iguais e possuem os mesmos tempos, a sistematização de saberes, experiências e reflexões torna-se fundamental. Portanto, podemos pensar: o que as professoras entrevistadas relatam que já fazem em torno desta problemática? Além do reconhecimento da diversidade de temporalidades que habitam as salas de EJA e do desafio assumido com relação à busca por outra organização do trabalho didático-pedagógico, *as docentes entrevistadas encontram no trabalho com os chamados “projetos”, pontos de apoio para o desenvolvimento das suas propostas.*

Isto pode ser relevante para refletir, inclusive, o seguinte: perante esta diversidade de tempos, de processos de aprendizagem, de trajetórias, e de propostas, como é possível pensar “o comum” no trabalho didático-pedagógico na EJA? O trabalho por projetos parece oferecer esta possibilidade, apesar das condições nas quais as professoras elaboram e levam adiante as suas propostas serem limitadas por determinados contextos, como veremos no seguinte eixo de análise. Sofia refere-se a isto tanto como uma vantagem porque que habilita sustentar uma mesma proposta de trabalho, considerando os diferentes tempos que habitam a EJA, quanto também porque permite o trabalho em conjunto, em comum.

E os projetos eles acabam possibilitando esse trabalho no coletivo, e que a gente precisa resgatar com eles. Porque a sociedade é isso, viver em comunidade. Precisa ter às vezes uma luta em conjunto pra conseguir resolver um problema ali da rua, do bairro, então é interessante que a escola também trabalhe isso, né. Aí eu penso que às vezes a gente, se a gente ficar muito, né, só no conteúdo, não dá tempo, mas às vezes com os projetos, a gente acaba englobando vários conhecimentos ali. Esse projeto do cordel mesmo (...) (SOFIA, 2019, informação verbal).

Antônia também refere-se à organização do trabalho didático-pedagógico em projetos como uma possibilidade de adequar as propostas aos/as educandos/as:

E... posso te dizer assim, o trabalho que você faz com EJA, que a Prefeitura proporciona que você faça é muito interessante porque você tem total liberdade para trabalhar como você quer, você pode elaborar o seu plano, o seu projeto de trabalho como você quer. Não tem nada assim, muito definido, você tem as leis, né, o plano, os planos que a Prefeitura passa sobre currículo, mas tudo isso você pode interferir e fazer o que você acha que a sua turma precisa. (ANTÔNIA, 2019, informação verbal).

Isto posto, cabe dizer que todas as professoras desta pesquisa mencionam que o trabalho “com projetos” permite a organização das propostas das diferentes áreas de conhecimento em torno de uma temática ou conceito comum que vai sendo construído ao longo do ano, ou por determinados períodos, de forma coletiva com toda a turma. Esta organização reconhece a diversidade de itinerários e percursos formativos, e permite esse “ir e voltar” em torno da problemática apresentada desde várias perspectivas. Assim, mais do que um trabalho com uma sequência linear que é igual para todos/as os/as educandos/as,

organiza-se uma espécie de rede de propostas que são diferentes entre si e que permitem trajetórias distintas dentro de um mesmo projeto.

Sendo assim, as variadas cronologias dentro de um mesmo projeto convivem não só por causa da organização proposta pelas professoras, mas também porque os temas abordados buscam incentivar a participação e comprometimento dos/as educandos/as. Seja porque o tema surgiu como uma demanda do grupo ou porque foi proposto pela professora, *a abertura e a efetiva participação dos/as educandos/as são fundamentais para que o projeto se desenvolva ao longo do tempo e, assim, inclua a maior quantidade de educandos/as possível.* Conceição relata, de forma extensa, porém, muito rica o seguinte:

Então queria trabalhar com eles a questão das barragens em Minas, da mineração, esse problemão todo que a gente está vivendo. Mas também não podia começar isso assim: “de uma barragem que estourou em Brumadinho”. Então eu comecei a trabalhar com eles desde o Brasil Colônia, a questão da mineração, passando pela questão das riquezas do Brasil até chegar nos interiores, com a questão da mineração, junto com a menina de Informática. (...) Aí nós baixamos alguns vídeos e fomos, gastamos cinco aulas. Depois dessas cinco aulas, eu propus um filme. Um filme muito antigo inclusive, que é aquele “Narradores de Javê”. Eles ficaram enlouquecidos com o filme. Aí o filme também não vai solto ali, depois do filme tem lá três, quatro dias trabalhando no roteiro. Aí eu venho explorando Português, eu venho explorando História, a questão das narrativas, a questão da oralidade, da dificuldade do registro, né. Então eles ficaram fascinados com a questão do filme, aí eu tenho certeza/ Aí pronto, aí depois nós voltamos pra Informática, nós voltamos com o assunto e tal. Terminamos, estamos trabalhando com isso desde o finalzinho de fevereiro. (...) Então nós discutimos tudo isso de barragens, tudo, tudo, tudo. E eles fotografaram a barragem que tem aqui em cima, por eles, eu não pedi e vieram: “aqui professora, a gente está debaixo de uma barragem”. Aí outro: “eu sou de não sei aonde”. Tinha uma pergunta no roteiro falando de uma cidadezinha chamada Itueta, perto de Governador Valadares, que foi toda inundada para construir uma barragem pra CEMIG, um reservatório de água pra CEMIG. E aí, era uma pergunta pra depois do filme, aí na hora que eu falei um pouquinho assim, fiz uma introdução do filme, ele nem tinha começado, uma moça, uma senhora, levantou e falou assim: “nossa, eu acho que assistir esse filme vai ser passar por uma etapa da minha vida”. Eu falei pra ela: “por que?” Ela falou: “porque eu sou de uma cidade que foi inundada para construir uma barragem pra CEMIG”. Eu falei: “que cidade?”, ela: “Itueta”. Eu falei: “não acredito, está aqui no roteiro que você vai trabalhar, eu pedi para pesquisar na Informática. Eu vou mudar a pergunta, nós vamos assistir o filme e na hora que a gente estiver no roteiro trabalhando isso, nós não vamos fazer pesquisa, você vai contar a história de Itueta, de sua cidade”. (CONCEIÇÃO, 2019, informação verbal).

Para finalizar, é relevante dizer que as professoras desta pesquisa referem-se, mencionam e explicam os modos de organizar o trabalho didático-pedagógico nas suas aulas de EJA de forma que, ao tensionar grandes supostos de nossos saberes e práticas didáticas, discutem, inventam e reinventam caminhos para a docência nesta modalidade. Estes caminhos, como afirma Terigi (2010), porém, não são suficientes se trilhados apenas de forma individual ou institucional, pois trata-se de decisões que têm o poder de cumprir ou negar direitos e, por isso, também devem percorrer os caminhos da política educativa. Desde

essa perspectiva, continuamos nossa análise no próximo eixo.

4.4. A dimensão das condições objetivas da docência na EJA

A Prefeitura de Belo Horizonte tem uma proposta político pedagógica muito avançada, talvez uma das melhores do Brasil. E aí, tem momentos que tem retrocessos, tem momentos que a gente tem que brigar muito. Eu considero que a gente está num momento difícil agora. (MERCEDES, 2019, informação verbal).

No decorrer das análises apresentadas até o momento, buscou-se refletir em torno das experiências de docência narradas pelas professoras entrevistadas considerando algumas dimensões que se apresentaram com mais força e centralidade nos seus relatos. Neste eixo, propõe-se abordar uma outra dimensão da docência na EJA que caracteriza-se, mais uma vez, pela sua recorrência nas narrativas, e que relaciona-se com as *condições objetivas da docência na EJA* na RME-BH.

Assim sendo, cabe dizer que a referência a estas condições se fez, em todos os relatos coletados, à luz do reconhecimento de determinadas *mudanças que vêm acontecendo ao longo do tempo nas escolas com EJA na RME-BH*. Estas foram recuperadas pelas professoras como processos que influenciam os seus trabalhos como docentes. É neste sentido que nos referimos às condições objetivas desse trabalho.

Isto posto, o presente eixo colocará uma ênfase na descrição dessas condições, entendidas como *mudanças* vividas e narradas pelas professoras. Por serem professoras que possuem uma ampla trajetória na modalidade, as narrativas aludem, também, a tempos e espaços do passado recente da história da EJA na RME-BH. Por conseguinte, *esses relatos formam parte de uma memória construída em torno da política educativa para a EJA na RME-BH na qual as autoras são as próprias docentes*. A partir desta memória teremos acesso aos modos particulares em que esta história foi experimentada e reconstruída por elas.

Cabe salientar que para refletir em torno das mudanças narradas pelas professoras nas condições objetivas do seu trabalho docente na EJA, é importante pensar que as experiências que elas relataram, e que foram analisadas ao longo deste capítulo, devem ser lidas levando em conta um determinado contexto de normas e leis que regulam a EJA na RME-BH.

Como já foi mencionado anteriormente nesta dissertação, e como a docente citada na epígrafe que inicia esta seção retrata, a política educativa para a EJA na RME-BH constituiu-se como fruto de uma luta de diferentes segmentos da sociedade civil em torno do processo

de alargamento dos direitos sociais, iniciado especialmente na década de 1990 junto com a abertura democrática. Assim como foi desenvolvido no capítulo 2, um dos marcos significativos para a EJA na RME-BH foi a implementação da Escola Plural, programa amplamente reconhecido pela sua mobilização em torno da renovação pedagógica e a instauração de uma nova cultura escolar. Ao adotarmos um olhar ainda mais amplo, a construção da política educativa para a EJA também buscou recuperar o legado das experiências do campo da Educação Popular. Neste sentido, o próprio Parecer 093-02 estabelece:

Preservar a riqueza da herança da educação popular, sem descaracterizá-la, na concepção de educação de jovens e adultos que se articula aqui, é um desafio que se apresenta ao Sistema Municipal de Ensino e aos projetos políticos pedagógicos de EJA. Trazer para a escola pública de EJA o legado da educação popular significa pensar primeiro os sujeitos e a partir daí formular a estrutura e a organização dessa escola. Uma escola pública popular não é somente aquela na qual todos têm acesso, mas principalmente aquela em que todos participam de sua construção. Aquela que realmente se forja para atender as necessidades dos seus sujeitos. É uma escola que constrói um conhecimento que é socializado, na qual as ações educativas podem estimular a consciência social e democrática, a solidariedade humana (CME/BH Parecer, 2002).

Tendo isto em consideração, é importante nos referirmos novamente ao fato de que as experiências de docência na EJA aqui analisadas desenvolveram-se dentro de um determinado marco que institui, regulamenta e atribui sentidos e significados às práticas educativas e aos sujeitos que as desenvolvem, assim como também gera possibilidades e limitações concretas para estes. Desta maneira, se até o momento temos analisado os modos nos quais as professoras de EJA entrevistadas referem-se, discutem, refletem, se organizam e mobilizam os seus trabalhos nas escolas da RME-BH, cabe destacar que estes não ocorreram por fora do marco legal e discursivo que os habilita e condiciona.

A partir desta constatação, cabe recuperar, mais uma vez, os avanços construídos na institucionalização da EJA na RME-BH como uma política educacional que se inclina ao reconhecimento das especificidades de seus sujeitos e, como mostra o trecho do Parecer citado, busca a construção de uma “escola pública popular”. Esta concepção expressa como expectativa e como horizonte, envolve um entramado de sentidos e significados em torno da escola que remete à luta histórica pela transformação da escola em um tempo-espaço mais democrático, justo e igualitário. Neste sentido, José Luiz FAZZI (2007) se refere à EJA e à sua “força instituinte”:

A Educação de Jovens e Adultos enquanto um espaço da Educação Popular é uma prática social autônoma, autogerida por seus participantes. Esse movimento educativo é regulamentado em lei e torna-se parte de um sistema de ensino nacionalmente constituído. **Ao entrar na escola, a Educação de Jovens e Adultos**

chega com sua força instituinte, criadora, mas coloca-se em confronto direto com o já instituído do sistema oficial de ensino. De um lado é um ganho político porque a Educação Popular ocupa o espaço da escola e do ensino formal. Contudo, a Educação de Jovens e Adultos se vê obrigada a acatar algumas regras que não são as suas. O espaço não é mais instituinte. (...) O sistema escolar com sua estrutura já instituída busca enquadrar a Educação de Jovens e Adultos dentro de suas regras e de suas concepções de tempo, de espaço, de currículo, de avaliação. Mas, a origem da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, a Educação Popular vem também para dentro da escola criando tensões (FAZZI, 2007, p. 89, grifo nosso).

Partindo destas considerações, nos interessa refletir em torno de como as professoras desta pesquisa se apropriam de diferentes sentidos, significados e práticas que guiam os seus trabalhos, mas encontram nas *mudanças* percebidas ao longo do tempo, desde a regulamentação da EJA na RME-BH até o momento, um conjunto de disposições que criam determinadas condições para o desenvolvimento dos mesmos. Passemos, então, a esta reflexão.

4.4.1. As marchas e contramarchas da EJA: um contexto em comum

O debate em torno da execução da política pública para a EJA na RME-BH tem como pano de fundo o histórico de secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade em todo o território nacional (DI PIERRO, 2010). Há consenso entre diversos/as especialistas do campo da EJA sobre a existência de uma distância entre o reconhecimento formal do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas e a implantação imediata de políticas públicas que busquem garanti-lo (HADDAD, PAIVA e SOARES, 2019).

Pablo Gentili (2009) nos ajuda a pensar esta questão em termos de *marchas* e *contramarchas* da efetivação do direito à educação para todos/as como um direito humano fundamental no contexto da América Latina e o Caribe. Para o autor, a combinação de alguns fatores e tendências na história contemporânea da educação latinoamericana tem posto em evidência os limites que enfrenta a possibilidade de consolidar e ampliar as fronteiras deste direito. Entre eles, o autor destaca uma dinâmica de “*exclusión incluyente*” (GENTILI, 2009, p. 33). Segundo ele, o conceito de *exclusão incluyente* (tradução nossa) busca chamar a atenção sobre o processo por meio do qual os mecanismos de exclusão educativa se recriam e assumem novas fisionomias em um contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam resultando insuficientes ou pouco efetivas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos historicamente sofridos pelos setores mais excluídos (GENTILI, 2009).

Esta noção nos permite refletir sobre como diversos processos de exclusão, em um

contexto de aparente inclusão, têm se dado no campo da EJA de forma particular. No caso do Brasil evidenciam-se avanços a respeito do reconhecimento normativo da mesma como modalidade educativa orientada a públicos específicos, que requer de metodologias e estratégias educacionais próprias, assim como modos de organização da oferta particulares (SOARES e SILVA, 2018). Desde a perspectiva do reconhecimento formal do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, pode-se dizer que determinadas legislações se configuram como avanços, na medida em que fornecem uma base sob a qual se habilita a demanda e a luta pela realização efetiva do direito. Porém, nesta dinâmica de inclusão, ou seja, de consolidação do direito à educação para o público da EJA, observa-se, também, a produção de processos excludentes que acabam limitando e, por vezes, negando a efetivação do mesmo.

Di Pierro, Orlando Joia e Ribeiro (2001) assinalam, por exemplo, que a partir da década de noventa a efetivação do direito à educação para pessoas jovens, adultas e idosas sofreu com a falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal.

No atual contexto, esta situação de limitação de recursos federais torna-se ainda mais adverso se considerarmos a promulgação da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95/2016), mais conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que alterou a Constituição brasileira e limitou a despesa federal por vinte anos. Com o Novo Regime Fiscal imposto, os investimentos em saúde e educação ficaram limitados a um teto definido pelo montante gasto do ano anterior, reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). A EC 95 foi aprovada no ano de 2016 durante o governo do Ex-Presidente Michel Temer, que assumiu o cargo após um golpe de Estado parlamentar que destituiu do cargo a Presidenta eleita Dilma Rousseff.

Tendo isso em consideração, é importante destacar que as professoras relatam o fato da EJA na RME-BH estar sofrendo atualmente com o fechamento de turmas sob a justificativa de que ora o número de educandos/as matriculados/as, ora o número de estudantes frequentes, não é suficiente para o manutenção das mesmas. Sendo assim, cabe apontar que apesar da importância de reconhecer que a EJA na RME-BH e os modos em que as professoras realizam o seu trabalho na modalidade encontra-se habilitado, em partes, pelo já nomeado princípio de flexibilidade e as organizações que este promove, é importante salientar que *a modalidade também integra um sistema cuja institucionalidade se funda em determinados princípios, valores, regras, normas e culturas pedagógicas que não foram elaboradas para compreender e atender as especificidades da educação ao longo da vida.* Desta forma, a modalidade acaba sendo alvo de discursos e medidas que não se adequam aos

tempos, movimentações, corpos e espaços dos sujeitos educandos, apesar das insistências, resistências e invenções das suas professoras.

Cindy e Sofia explicam que atualmente:

A gente está meio isolado, a gente não sabe o que que anda acontecendo nas outras escolas, a gente não está... **Parece que a intenção é de uma desconexão mesmo do sistema. Eu acho que é intencional, não sei. Fica assim, a gente vinha de uma construção coletiva mesmo, de tudo ser decidido no coletivo, houve uma ruptura nisso aí e desde então a gente não está tendo uma articulação que a gente conseguia antes.** Mas eu não sei, houve uma tentativa de mudança, já existia um caminhar que foi desconsiderado e foi tentado um novo caminhar. Tem sido bastante conflituoso (...) (CINDY, 2019, informação verbal).

Porque assim, eles nas formações eles falam com todo aquele amor à EJA, das experiências, né, fazem as formações muito boas. Mas aí quando vem alguma coisa por escrito não é assim, é arbitrário, né. “Ah, você tem que participar”, não dá pra gente sair daqui toda sexta. Nós temos diário pra fazer, nós temos aula pra preparar, né. (...) Eu não vejo problema nisso, mas a questão é como que faz, não precisa ser arbitrário. Eu acho que precisa oferecer ajuda. Nós estamos precisando de ajuda nas escolas, né. Com materialidade, mais encontros pra discutir as dificuldades da EJA e aí tentar realmente, junto a Prefeitura. E aí, o que realmente eles querem, né? Esse ano não teve nada assim, nem um esclarecimento. Não chega documento oficializando nada: “não pode fazer isso, não pode fazer aquilo”. E a gente tinha algumas diretrizes que eram discutidas no ano, final do ano anterior e a gente começava no ano já com essas diretrizes, né. Alguns combinados, né, planejamentos aí, que a gente juntava nesses encontros, nessas formações. Pra esse ano não teve ainda: “Olha, tem que funcionar desse jeito, né, tem que ter tantos alunos”, não. Aí já começa, **parece que a gente regrediu, porque aí a preocupação é fechar turma, né. Isso eu não entendo, tem tanta coisa pra gente discutir, né, formas de manter esse aluno na escola. Não podem jogar isso só pra escola. Escola ela tem muita coisa pra resolver.** Eles têm que ajudar a gente nisso, né, eles precisam pôr a parte deles. (SOFIA, 2019, informação verbal).

Ao lermos os relatos apresentados aqui, não podemos deixar de fazer referência ao fato que aparece de diversas formas nos trechos citados e que se refere ao que Verônica explica da seguinte maneira: “Começa uma política, está indo bem, está indo bem, daqui a pouco já não é aquela mais, o povo joga fora o bebê e a água do banho, você já ouviu essa expressão? Joga fora a água do banho e o bebê. Vai embora e perde muito do que construiu”.

Verônica, assim como outras professoras entrevistadas, faz referência a esta instabilidade na política educativa para a EJA, demonstrando que a consolidação da EJA na RME-BH vincula-se à importância que cada governo decide dar à modalidade.

Neste sentido, Haddad, Ribeiro e Roberto Catelli (2015) afirmam que a EJA se caracteriza pela *pouca institucionalidade* no País. Estas/es autoras/es constataram que, a nível nacional, a relevância da modalidade não está afirmada nas políticas públicas. Por este motivo, a EJA é uma modalidade que sofre com mudanças recorrentes, pois seus arranjos institucionais encontram muitos obstáculos para se colocar na gestão educacional, e “quando (a sua institucionalidade) avança, muitas vezes não conta com tempo suficiente para se

consolidar na estrutura do Estado” (HADDAD, RIBEIRO e CATELLI, 2015, p. 41). Sendo assim, a EJA acaba sendo uma modalidade com investimentos insuficientes para a complexidade de desafios que devem ser enfrentados, que depende, ainda, da vontade política dos/as gestores/as da educação de cada período.

4.4.2. Os efeitos das marchas e contramarchas da EJA na docência na RME-BH

Partindo dessa contextualização, vale recuperar os Anais da IX Conferência Municipal de Educação de Belo Horizonte, ocorrido em julho de 2019, em que, ao analisar a oferta de EJA pela RME-BH, pode-se ler na seção dedicada aos registros do evento, as seguintes observações:

Há um descompasso entre o proposto (ampliação do atendimento) e o cumprido (fechamento de turmas, com diminuição da oferta de vagas e de espaços diversificados). É necessária a garantia de oferta de EJA em espaços e turmas em territórios onde o público atendido seja específico e tenha um comportamento (frequência, trânsito, etc.) determinado por essas especificidades. Permitir a abertura de turmas quando houver demandas, a qualquer época do ano. (BELO HORIZONTE, 2020, p. 104).

Este *descompasso* entre o proposto e o realizado parece acompanhar a história da consolidação da EJA como política educativa. As marchas e contramarchas da efetivação deste direito se traduzem em efeitos nas condições objetivas da docência na EJA relatadas pelas professoras partindo da existência de marchas, contramarchas ou processos que ora fortalecem, ora fragilizam esta política e, conseqüentemente, as suas condições de trabalho. Sendo assim, as professoras entrevistadas referem-se da seguinte maneira a esta realidade:

Eu entrei aqui em 2001. É. E estou até agora, né. Muitos anos. A escola tinha, eu acho que a própria escola tinha uma organização que te motivava pro trabalho. Então assim, eu acho que isso era o bacana, essa questão de você ter um grupo, de você discutir com grupo, de estar junto, de cada um buscar desenvolver o trabalho. **Isso funcionou muito bem. De 2010 pra cá, a escola está vindo na contramão disso tudo.** (PATRÍCIA, 2019, informação verbal).

Isso (se refere aos momentos de efervescência pedagógica já descritos) durou pouco, e às vezes duas professoras na sala, né, e revezavam (*fala devagar, como lembrando, melancólica*). Mesmo com o tema, aí tinha aquele encerramento bonito na quadra, né, cada um fazendo mais ou menos um relatório e com apresentação dos alunos, era uma festa, sabe? (...) **Então esse trabalho até que durou muito apesar de interrompido a lógica de agrupamentos diversificados, passou a ser cada um na sala, mas com projetos interessantes.** (FERNANDA, 2019, informação verbal).

Tanto Patrícia como Fernanda, referem-se a tempos nos quais a modalidade contava com a possibilidade de experimentar, criar e inventar formas de organizar a EJA e, por

consequente, a docência, que são diferentes aos atuais. Se nos situamos historicamente, podemos reconhecer que esses anos coincidem com os efeitos dos movimentos de renovação pedagógica pelos quais a RME-BH estava passando no final da década de noventa e os primeiros anos do novo milênio. Estes tempos se constituíram como momentos propícios para a EJA como modalidade, por contar, também, com a vontade política dos governos, como já foi analisado no capítulo 2 desta dissertação.

Partindo da perspectiva das escolas, as professoras desta pesquisa assinalam que uma das principais causas das mudanças descrita na organização da modalidade, deve-se à redução progressiva de turmas. Sobre todas as escolas visitadas, as professoras relataram a vivência de diminuição de turmas ao longo dos anos. Esta redução gera alguns efeitos imediatos. Em primeiro lugar, destaca-se a redução da quantidade de professores/as disponíveis para trabalhar na EJA, dado que, a menor quantidade de turmas, menor quantidade de docentes. Isto tem gerado *a existência de “excedência” de professores/as na EJA, quer dizer, docentes que tiveram que sair das escolas nas quais trabalhavam por não conseguirem preencher as suas cargas horárias na própria escola*. Este fator, então, provoca e aumenta a já reconhecida *rotatividade docente existente nesta modalidade*⁴⁸. Patrícia e Verônica explicam:

Começou com a redução de turmas e começou também com um rodízio muito grande de professores. **Então hoje a escola tem professor, o grupo do ano passado não é o mesmo desse ano e provavelmente o ano que vem é outro grupo de trabalho**. Então eu acho que isso emperra muito. (PATRÍCIA, 2019, informação verbal).

Aqui a gente já passou por todas as possibilidades, dentro de uma política, de outra política, de um financiamento que tinha, depois outro financiamento que já não vinha, a gente reduzia turmas, a gente mesmo como professor teve que mudar de escola, teve que sair. Então por isso que eu te disse que desde os noventa eu tenho trabalhado na EJA, à princípio aqui, **mas por um tempo tive também que sair daqui porque já não havia lugar pra mim, por conta da quantidade de turmas**. Então quando a política foi escasseando, “ah, vamos reduzir turmas”, aí eu também já tive que sair. (...) E esse período que eu fiquei fora a escola permaneceu com um número, assim, hoje nós temos aqui cinco turmas, permaneceu sempre nessa média. A tendência dos anos 2000 pra cá, foi só diminuindo assim, as turmas. Eu penso que não por conta só de uma demanda do bairro, sabe, ou da população em si, porque a gente ainda tem muito, um número enorme de jovens com esse perfil, não concluiu, e adultos que abandonaram a escola por outros fatores de trabalho, de família, migrações também. Mas na escola, a tendência foi ir diminuindo, né, **esse número de turmas, desde 2006 que eu deixei aqui a escola pra ir pra outra, não houve assim, um retorno aquele grande número de estudantes que a gente**

⁴⁸ Somado a este fator, deve-se mencionar também que, como foi explicitado anteriormente, o quadro docente das escolas com EJA na RME-BH, viu-se reduzido com a Portaria N° 182/2016. Segundo esta: do número de professores da unidade será destinado 1.25 cargo de professor para cada turma de EJA que funcione dentro da escola. Já para o atendimento da EJA em espaços externos, ficou autorizado 1 (um) cargo de professor por turma.

tinha no passado não. (VERÔNICA, 2019, informação verbal).

Neste sentido, cabe lembrar que todas as professoras desta pesquisa menos Mercedes, à diferença do que costumamos conhecer sobre as realidades de docentes da EJA, são lotadas no horário da noite, o que significa que, pela organização da oferta da EJA na RME-BH, que são lotadas para trabalhar nesta modalidade. Porém, inclusive elas que não se encontram trabalhando na EJA como complementação de carga horária, já se encontraram, ou podem vir a se encontrar no futuro, na possibilidade de terem que deixar os seus postos de trabalho para ocupar outro em uma escola diferente.

Este fenômeno da rotatividade de professores/as na EJA na RME-BH é amplificado, ainda, pelo fato da efetivação de cargos no turno da noite ter sido interrompida e pela inexistência de concurso específico para trabalhar na EJA. Sendo assim, a probabilidade de que os/as docentes que chegam na EJA não permaneçam na modalidade aumenta. Como relata Patrícia:

Uma outra questão, por exemplo, a gente tem pessoas na EJA hoje que estão fazendo mestrado, então eles estão em lotação provisória na EJA por dois anos, entendeu? Então mudou, não é o perfil. Entendeu? Então, por exemplo, tem uma necessidade, né, por exemplo, estão fazendo mestrado, não tem disponibilidade em outro horário, só que eles não lotam na EJA. Se chama lotação provisória, que é os dois anos de mestrado, depois eles têm que voltar pro cargo deles. Então isso também compromete. O trabalho ele só não é comprometido porque as pessoas envolvidas, né, são muito responsáveis, mas **você não consegue essa liga, né. Então é quase uma surpresa, cada ano, né. Porque antes você compunha e você já pensava.** (PATRÍCIA, 2019, informação verbal).

As condições objetivas de trabalho na EJA vêm-se comprometidas, desta maneira, por um continuum de medidas que se origina com a limitação da expansão da modalidade na RME-BH. Assim, ao longo dos anos, os modos de organização da modalidade dentro das escolas foram condicionados por esta restrição, afetando diretamente o trabalho docente na EJA e, conseqüentemente, a proposta política-pedagógica possível. A redução de professores/as, a rotatividade no quadro docente, a falta de concurso específico, a interrupção de lotação no horário noturno, entre outros aspectos, configuram-se como condições do trabalho docente nesta modalidade que incidem substancialmente nas possibilidades de ação e organização da equipe de professores/as. Mercedes expressa de forma sucinta essa lógica que caracteriza a administração da política educativa da EJA na RME-BH. Para ela: “Eu acho que a política é boa por um lado e de repente põe-se uma regra que, que... mina a política por dentro”.

Compreende-se que ao falarem sobre estas questões, as professoras entrevistadas se situam em um lugar particular. Isto porque, à diferença de outros/as integrantes da equipe,

elas são concursadas e efetivadas em seus cargos. Desta maneira, não são elas que se encontram em lotações provisórias, senão que são as que “vão ficando”, enquanto uma parte do resto da equipe vai se modificando. Em algumas escolas, isto se apresenta de forma mais aguda que em outras. Inclusive, apesar das possibilidades existentes delas ficarem em “excedência” por causa da redução de turmas, na maioria das escolas pesquisadas, elas seriam as últimas a serem afetadas por serem das mais antigas nos seus cargos.

Trata-se de condições que devem ser denunciadas, problematizadas e consideradas na hora de analisar a docência na EJA, já que, junto com a valorização de determinados perfis para o trabalho nesta modalidade, deve-se defender e lutar para a construção das condições objetivas para o desenvolvimento deste trabalho nos marcos que foram conquistados ao longo da história da sua constituição como política educativa na RME-BH. Isto é assim porque, em grande medida, as trajetórias transitadas por estas professoras e as experiências de docência por elas vividas, foram possíveis porque as condições eram favoráveis à permanência na modalidade: a lotação efetiva no horário em questão, a possibilidade de constituir equipes de trabalho, o reconhecimento das especificidades da modalidade e as consequentes disposições (materiais e simbólicas) para o seu atendimento.

Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito a vivência por parte de uma das professoras entrevistadas de uma *intensificação das suas funções* por virtude da falta de pessoal disponível na sua escola para atender às diversas demandas do cotidiano da organização da EJA: horários de intervalo, organização do lanche, problemas técnicos no “xerox”, resolução de dúvidas de professores/as novatos, entre outras tantas. As citadas aqui se referem, apenas, àquelas que, no decorrer de nossa entrevista, foram aparecendo como interrupções. Ela, que se encontrava no seu horário fora de sala, foi requisitada para resolver todas estas questões enquanto realizávamos a entrevista.

Segundo Patrícia, esta situação deve-se ao fato da EJA estar trabalhando “no limite”, especialmente, de professores/as. A equipe docente tinha decidido que nenhum integrante assumiria o cargo de Coordenação e que as tarefas seriam assumidas pelo grupo na sua totalidade. Para Patrícia, isto favorecia a comunicação entre a equipe. Porém, trata-se de uma prática que se mantinha desde o que ela denomina como “*os tempos áureos*”, quando a escola contava com treze turmas de EJA e, para cada uma delas, era destinado “um professor e meio”. Hoje a escola possui apenas três turmas e, como ela expressa:

Então à noite a gente fica meio entregue às onças, né. A Secretaria fechada, a Direção às vezes fica até a hora do recreio, mas às vezes não. A gente não tem ninguém no xerox, entendeu? Então nós professores é que fazemos esse papel. Todo, né. Então, por exemplo, como a gente não tem coordenador, se alguém não

está na sala de aula, a gente tem que chamar, conversar. A gente não tem coordenador porque a gente está trabalhando no limite, né, da falta de professores. Então isso tudo complica, né (PATRÍCIA, 2019, informação verbal).

E ela continua:

A Direção à noite, o que acontece? Por exemplo, o turno da manhã e o turno da tarde, a demanda é muito grande, muito grande. Elas trabalham oito horas, então qual que é o turno que fica sem? Entendeu? E às vezes quando ficam aqui na escola, elas estão envolvidas com caixa escolar, com alguma coisa e não com a rotina, não. Entendeu? Agora isso é pela questão também, como eu falei, é pela questão da Prefeitura mesmo. Não sei se quando você chegou você viu que ela ainda estava aí, ela estava indo. A Diretora, né, ela ainda estava aí. Mas ela não dá conta, de... É uma demanda muito grande, a escola tem tido demandas que a gente nem acredita (PATRÍCIA, 2019, informação verbal).

Esta maior intensificação das funções, que começa na gestão escolar e continua se “descentralizando” até chegar no/a próprio/a docente, fica evidente na narrativa de Patrícia. Entretanto, isto não foi denunciado nem problematizado da mesma maneira pelas outras professoras entrevistadas. Nas outras escolas, à diferença desta, foi possível recuperar a noção de uma presença maior da Direção no horário da noite, a organização do trabalho docente com um cargo definido para a Coordenação, e a presença de pelo menos uma professora lotada nesse horário, ou seja, lotada na EJA (podendo ser elas mesmas).

Pode-se dizer que, a exceção de Patrícia, quem tem experimentado mais intensamente essas mudanças como incremento das suas funções, o resto das professoras entrevistadas, ao falar das *mudanças*, colocam maior ênfase nos efeitos da restrição da política de EJA na RME-BH na organização do trabalho em termos pedagógicos, didáticos e de possibilidades de adequar o atendimento às especificidades do público da EJA.

Vaya uno a saber cómo será el mundo más allá del año 2000 (2020). Tenemos una única certeza: si todavía estamos ahí, para entonces ya seremos gente del siglo (ano) pasado (pesado), y, peor todavía, seremos gente del pasado milenio (isolamento). Sin embargo, aunque no podemos adivinar el mundo que será, bien podemos imaginar el que queremos que sea. El derecho de soñar no figura entre los treinta derechos humanos que las Naciones Unidas proclamaron a fines de 1948. Pero si no fuera por él, y por las aguas que da de beber, los demás derechos se morirían de sed.

Deliremos, pues, por un ratito. El mundo, que está patas arriba, se pondrá sobre sus pies:

El derecho de soñar

Eduardo Galeano (1999)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: observações, pausas e poesia

Iniciar o processo de escrita desta seção do trabalho não acontece sem indecisões, dúvidas e questionamentos. A vivência de chegar no “final” desta expedição me faz olhar para trás. É possível isso? Chegar na última parada, lá na ponta do processo, esse lugar tão ansiado, para, depois de alguns segundos, sutilmente, virar o pescoço e mirar para trás? É assim que eu me sinto. Quero olhar para o caminho percorrido. Talvez os “finais” sejam um pouco isso, descubro. Instantes, mais extensos ou mais curtos, nos quais viramos o pescoço e olhamos para trás. Assim, penso, “o final” pode perder seu estatuto de momento-término/ fechamento/acabamento e ganhar outros sentidos. Eu sugiro: momento-observação, momento-pausa, momento-outro. E, claro, o final: momento-poesia. Talvez assim “os finais” percam até a condição que os faz parecerem únicos e inéditos. Como se a gente chegasse “no final” apenas uma vez. Mas não, por que não pensar nos finais mais democraticamente? Como momentos que encontram-se espalhados pelos processos; como vários instantes possíveis de pausa, de observação, de poesia; como espaços e tempos que estruturam, sim, mas as portas dessas estruturas permanecem abertas. É assim que eu me sinto chegando neste momento de escrita. As palavras, reflexões e considerações que seguem não buscam ser finais, no sentido que aqui questiono, mas sim palavras, reflexões e considerações outras. Pausas, observações, poesias, pois ao olhar para trás vejo que as portas desta expedição ainda estão abertas.

Começamos esta pesquisa partindo da premissa de que a docência e os modos de ser e estar sendo docente na EJA são interpelados pela presença do público que frequenta esta modalidade⁴⁹. Trata-se de uma ideia básica que Arroyo definiu precisamente no título do seu livro *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2012b). Logo no início de sua escrita, ele pergunta: *que indagações trazem esses outros sujeitos para as teorias pedagógicas? Se os educandos*

⁴⁹ Observação 1: Quando pensamos a EJA como modalidade é porque nos referimos à instância ofertada no sistema de educação básica. Porém, a EJA é muito mais do que uma modalidade. E os modos de aprender, conhecer e construir saberes e conhecimentos das pessoas jovens, adultas e idosas são diversos e não se reduzem aos processos de escolarização. Isto, que é indiscutível, porém, deve ser lembrado, pois, se a educação de pessoas jovens, adultas e idosas é mais do que a EJA, mas o sistema educativo vai cumprir uma parte deste direito, o que vai acontecer nas instituições escolares com esse público? Reivindicar a escola para reinventá-la (e que sejam muitas e diversas) tem sido a resposta à qual tendo a me aproximar, seguindo a proposta de Galeano.

são outros, a docência, os docentes, poderão ser os mesmos? (ARROYO, 2012b, p. 26). Provavelmente os/as mesmos/as, não. *Algo* deve acontecer, *algo* deve estar acontecendo.

Estes questionamentos têm preocupado numerosos/as pesquisadores/as no campo da educação nas últimas décadas. Após os processos de reabertura democrática vividos por grande parte dos países latino-americanos nas últimas décadas do século XX, as políticas educacionais tiveram o objetivo da expansão da escolarização básica. Em um contexto de reestruturação do capitalismo, essas políticas se traduziram em reformas educativas marcadas por diversas contradições. Por um lado, a democratização do acesso à educação e a criação de novos mecanismos (econômicos, políticos e sociais) de inclusão de “novos sujeitos” nas escolas e no sistema educativo (FANFANI; Juan Carlos TEDESCO, 2002) e, por outro, a implementação de determinadas regulações laborais, pedagógicas e institucionais que afetaram de formas variadas o trabalho dos/as docentes e, em diferentes medidas, a própria organização da educação no chamado formato escolar. Nesse contexto localizamos a própria instauração da EJA como modalidade do ensino básico comum com a LDBN 9.394/96.

Partindo dessas interrogações, então, foi necessário voltar (olhar para trás?) em busca de uma reconstrução da memória da educação de pessoas jovens e adultas para tentar compreender como ela tinha chegado até ali; quais irrupções, sentidos e projetos esta modalidade educativa carregava e carrega. Procurei percorrer brevemente parte de uma história, entre tantas experiências, que ficou retratada no Capítulo 2 desta dissertação⁵⁰.

Retomando aquela pergunta-constatação, *se os educandos são outros, a docência, os docentes, poderão ser os mesmos?*, alguns caminhos começaram a ser traçados. Como todo trabalho de pesquisa que se inicia com mais curiosidade do que suspeita (SOUTHWELL, 2008), com mais esperança do que fatalismo (FREIRE, 2015) e com mais espaço para a memória do que para a amnistia⁵¹, procurei me aproximar de docentes que tivessem uma longa trajetória na EJA. O objetivo era propiciar o encontro com profissionais que não fossem novatos/as na docência com o público da EJA, pois partimos da premissa de que o acúmulo de anos nessa trajetória poderia nos aproximar a determinadas reflexões que seriam

⁵⁰ Observação 2: A minha expedição em busca de algumas respostas, ou, melhor dizendo, de novos questionamentos, também atravessou mares e mares de textos para conhecer uma pequena parte da história da educação no Brasil. Porém, posso falar que se tratou de apenas uma aproximação, uma primeira exploração.

⁵¹ Pausa 1: Leonor Arfuch, pesquisadora argentina, fala da memória como uma memória prospectiva, uma memória do *por-vir*. Ela descreve a memória como um trabalho, um esforço criativo e reflexivo que encontra-se sempre hackeado por *algo mais*, uma revelação, um testemunho, uma prova (ARFUCH, 2014). Daí a importância da memória como “o presente do passado”, aquilo que rememoramos hoje para não esquecer do que vivemos. Já María Elena Walsh, cantautora argentina, escreveu em 1973: Tantas veces me mataron/ Tantas veces me morí/ Sin embargo estoy aquí resucitando/ Gracias doy a la desgracia y a la mano con puñal/ Porque me mató tan mal/ Y seguí cantando/ Cantando al sol como la cigarra/ Después de un año bajo la tierra/ Igual que sobreviviente/ Que vuelve de la guerra...

pertinentes para responder às nossas perguntas. Pesquisas realizadas com docentes novatos/as, em geral, têm apontado sobre a vivência de experiências relacionadas à fase inicial de inserção na carreira docente, marcadas pela experimentação do chamado *choque de realidade*, seguido de desafios ligados à insegurança, sobrevivência e descoberta da profissão (HUBERMAN, 1995; NÓVOA, 1995). Isto também tem sido analisado ao pesquisar professores/as iniciantes na EJA, apesar de não serem novatos na profissão (Angelita Aparecida Azevedo FREITAS, 2014). Já no presente estudo nos interessava pesquisar, pensar e refletir em torno de experiências de docência na EJA que tivessem percorrido outras fases do desenvolvimento profissional, com a hipótese de que a partir desses relatos poderíamos nos aproximar dos diversos sentidos construídos em torno desse trabalho. Afinal, queríamos poder responder, ao longo dessas trajetórias e experiências, os/as docentes da EJA, *são os/as mesmos/as?*

À vista disso, começamos o chamado trabalho de campo que, para mim, se configurou como uma verdadeira expedição. Entrar no ônibus em direção às escolas que iria visitar para conhecer os/as possíveis participantes da pesquisa já significava, desde a minha perspectiva, “entrar em campo”. Tudo chamava a minha atenção. Quantos projetos de pesquisa passaram pela minha cabeça? Quantas entrevistas narrativas eu quis fazer?⁵² Esta pesquisa foi uma expedição por tempos, espaços, territórios, redes, gentes, mas também músicas, artes, texturas, cheiros e sabores que também constituem as aproximações teóricas que se costuram neste texto. Foi uma verdadeira expedição *pedagógica* porque ao longo dos meus itinerários aprendi a aprender em movimento, em constante circulação, por terrenos de estranhamento e problematização. A pedagogia da expedição, retomando os saberes construídos pelos/as *maestros/as* colombianos/as, talvez seja essa: a busca por um estado de curiosidade que se alimenta daquilo que acontece quando saímos de nosso lugar e vamos em direção a outro. O conhecimento não como destino, senão como aquilo que se produz nos meio-tempos.

Como toda pedagogia, porém, esta expedição tinha uma particular intenção: a do encontro com Cindy, Patrícia, Lia, Antônia, Conceição, Sofia, Fernanda, Verônica e Mercedes. Elas são as nove docentes de longa trajetória na EJA, professoras da RME-BH, que trabalham em escolas das nove regionais de Belo Horizonte e que aceitaram serem

⁵² Poesia 1: Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. Y a la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos. - El mundo es eso - reveló -. Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno que ni se entera del viento, y gente de fuego loco que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; *pero otros*, otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca... se enciende. *Un mar de fueguitos*, Eduardo Galeano.

entrevistadas para este estudo. Oito delas, como já mencionamos ao longo deste estudo, são professoras concursadas e efetivas no cargo na EJA, pois são lotadas no horário noturno.

A pergunta que guiou os nossos encontros, em diferentes partes da cidade, foi: *como e em que momento aparece a EJA na sua vida? Como tem sido, a partir de então, a experiência de ser docente na educação de pessoas jovens e adultas?* Por meio dessas questões, iniciamos um outro percurso, o de conhecê-las e tentar compreender como, ao longo dos anos, elas têm construído modos de ser e estar sendo docente nessa modalidade. Passemos, então, a refletir sobre as nossas descobertas.

Primeiramente, vamos nos deter na parte inicial da pergunta geradora: *como e em que momento aparece a EJA na vida dessas professoras?* Compreender os percursos que levaram a que essas professoras fossem docentes na EJA, muitas vezes, extrapolou a mera localização nos seus relatos do momento no qual elas identificavam terem começado a trabalhar nessa modalidade. Na medida que ia lendo, relendo e interpretando as suas narrativas, procurei compreender a EJA como algo mais amplo do que a oferta educativa brindada pelo sistema escolar. E assim, minha visão foi se alargando. Algumas professoras, apesar de não terem tido contato com os estudos sobre a EJA ao longo de suas formações acadêmicas, e inclusive, terem se deparado pela primeira vez com estes ao entrar na EJA na RME-BH, já haviam se encontrado, entretanto, com o fenômeno da EJA ao longo de suas histórias de vida. Com isto me refiro àquelas professoras que antes de estarem exercendo a docência já tinham passado por determinadas vivências que as aproximaram dos sujeitos, processos, realidades que envolvem a EJA, em um sentido amplo: o fato de terem pais não alfabetizados; a própria experiência de ter interrompido a escolarização por um período da infância por motivos de desigualdade social e econômica; ser irmã de pessoas que tiveram que interromper seus estudos para ajudar no sustento da família, ou ter estado, por exemplo, em contato com as lutas dos trabalhadores rurais durante a adolescência no interior de Minas Gerais. Estes percursos não foram necessariamente apontados pelas professoras como experiências relacionadas à EJA, mas apareceram no desenrolar das suas narrativas ao nos contarem sobre as suas histórias de vida.

Este reconhecimento⁵³ me permitiu ler os relatos das professoras de uma forma menos fragmentada, pois o objetivo não era categorizar as suas trajetórias, senão conhecer os

⁵³ Observação 3: Chegando a este momento de escrita e reflexão, não posso evitar me perguntar: e se eu tivesse construído esta reflexão antes do encontro com essas professoras? Se eu tivesse compreendido que a EJA pode estar presente na vida das pessoas, e também destas professoras, de múltiplas maneiras que não só as

múltiplos modos que existem de que a EJA *apareça na vida das professoras*. Já era sabido por nós, devido aos diversos estudos da área, que os/as professores/as que trabalham nesta modalidade não costumam possuir uma formação específica prévia, nem chegam na EJA por uma escolha profissional baseada no desejo de trabalhar na modalidade. Sendo assim, nos pareceu pertinente salientar e reconhecer outros itinerários, percursos e experiências que fazem parte das histórias das professoras que chegaram e estão na EJA há alguns anos na RME-BH, o que implica considerá-las como sujeitos sócio-culturais com as suas múltiplas condições, para além da docência (TEIXEIRA, 2007).

Nos encontramos, também, com duas professoras que tinham transitado processos formativos específicos na EJA durante as suas graduações em Pedagogia. Ambas relataram ter ingressado na EJA da RME-BH por “escolha”. Cindy fez referência à algumas vivências acadêmicas, como ter cursado uma disciplina com um professor que suscitou marcantes reflexões em torno da realidade da EJA, e a vivência do estágio na área. Já Sofia expressou um interesse por trabalhar na modalidade que a levou a cursar a ênfase do seu curso na EJA. Entretanto, reforçamos o mencionado anteriormente, pois é possível reconhecer em todos os relatos a vivência de determinadas experiências, o contato com determinados sujeitos e realidades, que de alguma maneira se constituem como parte dessa chegada na EJA.

Partindo destas considerações elaboramos agora algumas conclusões. Ao olharmos as trajetórias profissionais, constatamos que na maior parte das narrativas desenvolvidas pelas professoras, a EJA como espaço de trabalho docente, aparece com posterioridade ao exercício da docência no chamado ensino regular comum. Quer dizer, todas, menos Sofia, começaram a trabalhar na EJA após já serem professoras da RME-BH no Ensino Fundamental com crianças. Assim, a EJA apareceu junto a possibilidade de realizar um segundo concurso na RME-BH ou após terem trabalhado e inclusive se aposentado de carreiras em escolas particulares. Desta maneira, a EJA parece se configurar para estas professoras como uma continuidade no exercício da docência, como um espaço-tempo, diferente, porém, que encontra-se como uma possibilidade ao longo da carreira docente.

Ao chegarem, encontraram-se com a possibilidade e as condições de permanecer e construir processos de identificação com a modalidade. Neste sentido, recuperamos a Nóvoa (1995) para refletirmos sobre como tem sido possível, para estas professoras, esta construção. Segundo ele, a identidade docente não é um dado adquirido, um produto, senão um espaço

relacionadas à profissão, como eu teria encarado esta pesquisa? Fica, assim, uma semente. Uma pergunta que pode se desenvolver para virar uma outra investigação.

de construção de maneiras de ser e estar na profissão. O autor sugere pensarmos em processos identitários, mais do que em identidades, como uma forma de compreender esta construção na sua natureza dinâmica e singular. Segundo ele, *a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um (uma) se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional* (NÓVOA, 1995, p. 16). Sendo assim, podemos afirmar que as professoras desta pesquisa, com suas histórias e experiências, permaneceram na EJA e construíram modos de ser e estar sendo docentes nesta modalidade de forma particular. Isto foi abordado, de alguma maneira, no Capítulo 3, momento do texto no qual apresentamos as docentes e a EJA na vida delas.

Depois, passamos à outra série de reflexões, que foram abordadas em profundidade no capítulo 4 desta dissertação.

Neste espaço de considerações, observações, pausas e poesias, interessa destacar como as professoras entrevistadas narraram o desenvolvimento de seus trabalhos na EJA. Abordamos no referido capítulo alguns eixos analíticos como algumas dimensões da docência na EJA que foram identificadas nos relatos das professoras. Isto nos levou a pensarmos em, pelo menos, duas grandes reflexões.

A primeira diz respeito aos modos nos quais as professoras constroem sentidos, posições e práticas que se organizam em prol da garantia do direito à educação das pessoas jovens, adultas, idosas e, também, adolescentes que frequentam a modalidade na RME-BH.

A partir disso, buscamos desenvolver análises que demonstram, por um lado, que as professoras desta pesquisa reconhecem as especificidades dos sujeitos que frequentam a EJA na RME-BH e criam relações particulares com os/as mesmos/as. Em diversos estudos estas relações são consideradas em termos de acolhimento, e em outros, como geradoras de velhas tensões e dilemas em torno da questão da centralidade do afeto em detrimento do ensino na EJA. Inclusive, esta discussão engloba os debates em torno da tendência à infantilização do público da EJA que chega nas escolas, por meio de posições e práticas que compreendem aos sujeitos como “carentes”, necessitados de assistência e de compensar um tempo “perdido” na infância. Neste estudo, foi possível compreender como os/as diversos/as sujeitos que conformam a comunidade educativa da EJA desenvolvem relações que habilitam um conjunto de práticas cuja finalidade é a busca da garantia do direito à educação das pessoas que chegam na EJA. Sendo assim, mais do que acolhimento, e superando a tendência à infantilização de uma educação compensatória, a dimensão relacional que se constrói na EJA entre docentes e educandos/as aponta para uma forma particular de conceber o processo educativo de e com pessoas jovens, adultas e idosas que *circula* entre os diferentes sujeitos;

quer dizer, não é unilateral, e se desenvolve sob posições éticas e políticas de cooperação e centralidade da vida. Isto permite reposicionar o lugar dos/as educandos/as nos seus processos de formação, já que mais do que sujeitos que recebem uma educação, se colocam como sujeitos que produzem, participam e colaboram nas condições de possibilidade de permanência na EJA e garantia de seus direitos⁵⁴.

No mesmo sentido, foi analisada a dimensão da organização da docência em torno dos múltiplos tempos e temporalidades que fazem parte da EJA. Nesse eixo analítico, buscamos descrever os modos nos quais as professoras se posicionam perante os tempos dos sujeitos que fazem parte da EJA. Estes irrompem as lógicas da organização dos tempos nas escolas (os tempos das aulas, da frequência, do trabalho didático-pedagógico) e é a partir do reconhecimento desses outros tempos e temporalidades que as professoras desenvolvem as suas tarefas e dão sentido às suas práticas.

Já o terceiro eixo analítico refere-se à dimensão das condições objetivas do trabalho docente na EJA na RME-BH. A partir deste eixo elaboramos agora nossa segunda reflexão. Se nos dois primeiros eixos de análise buscamos compreender e analisar os modos em que as professoras se organizam, mobilizam e significam às suas práticas de docência na EJA, neste eixo, procuramos entender as condições objetivas de possibilidade deste trabalho. Aqui, vale a pena recuperar algumas questões. Em primeiro lugar, o fato de que no decorrer das narrativas das professoras, compreendemos que elas não se posicionam como participantes dos diversos movimentos docentes que fizeram parte da construção de uma política educativa para a EJA na RME-BH, os quais foram descritos no Capítulo 2 desta dissertação. Porém, aquelas que estão na modalidade há mais tempo reconhecem terem vivenciado os efeitos de

⁵⁴ Observação, pausa e poesia: Isto nos traz algumas perguntas para pensarmos a docência na EJA, mas também a docência de modo geral: o que acontece quando a autoridade pedagógica nos processos educativos se constrói em base à cooperação e à centralidade da vida? Paulo Freire (2015, p. 92) escreveu: *a autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se. A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima real de disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (...) O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num "calendário" escolar "tradicional", "marcar as lições" de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. Cabe então, se perguntar, também, o que acontece quando a autoridade política se constrói em base à cooperação e à centralidade da vida, contrariando os nossos tempos atuais, nos que vemos a degradação dos vínculos de cooperação e solidariedade, passando a vida a ocupar um lugar secundário no culto às coisas e ao mercado.*

dita mobilização dentro das suas escolas na EJA e a relevância das conquistas alcançadas para a organização da modalidade. Estes tempos são rememorados como possibilitadores de determinadas condições de existência da EJA nas escolas da RME-BH que, entretanto, foram mudando ao longo do tempo, entre marchas e contramarchas (GENTILI, 2009).

Já aquelas professoras que não vivenciaram esses tempos e espaços de ampla mobilização nas escolas, fruto da efervescência política e pedagógica referida, de todas maneiras também relatam reconhecer que é com base nas possibilidades que a proposta político-pedagógica da EJA na RME-BH promove que os modos de ser e estar sendo docente nesta modalidade descritos nos eixos analíticos anteriores é possível.

Sendo assim, no eixo de análise em questão, discorremos sobre estas condições e seus efeitos no trabalho docente, chegando na conclusão de que um dos maiores fatores que permite que a docência na EJA se desenvolva em função das especificidades reconhecidas e conquistadas na política educativa para a EJA na RME-BH, para além de outros aspectos abordados, é a condição dessas professoras serem concursadas, efetivas e lotadas no horário da noite, o que significa, serem lotadas na EJA.

Com estas reflexões, que encontram-se abertas e em construção, vamos nos despedindo deste momento de escrita. Escrevo estas últimas (e provisórias) palavras em tempos de pandemia, isolamento físico e incertezas de todo tipo. A pausa, a observação e a poesia se fazem necessárias, quase indispensáveis, para a sobrevivência. Porém, a escrita deste trabalho, que implicou o retorno constante sobre as narrativas das professoras, a rememoração dos encontros vividos, as memórias da expedição empreendida e a multiplicidade de marcas deixadas por esta experiência de pesquisa, faz a esperança pulsar forte. Peço licença, então, para aceitar o convite feito por Eduardo Galeano e vou *delirar un ratito*:

A antropóloga argentina Rita Segato (2018) diz que vivemos em tempos nos quais prolifera a pedagogia da crueldade. Ela se refere com isto a todos os atos e práticas que ensinam, habitam e programam aos sujeitos a transmutar “o vivo”, ou seja, tudo aquilo que flui errante e imprevisível na sua vitalidade, em coisas. Diz ela que a repetição destes atos e práticas produzem a normalização de uma paisagem de crueldade e, com isto, promove nas pessoas baixos umbrais de empatia, indispensáveis para a sobrevivência desta fase apocalíptica do capital. Com isto, se quebram os laços de solidariedade que sustentam a vida com os/as outros/as, ou seja, a vida mesma. Rita Segato diz: enquanto os vínculos produzem comunidade, as coisas produzem indivíduos, os quais são, ao mesmo tempo, transformados em coisas.

O que eu aprendi com as docentes desta pesquisa? A possibilidade de outra pedagogia. Não da EJA, apenas. Uma pedagogia que ensina sobre, promove, produz e reconstrói laços, relações. Vínculos, em definitiva, que se organizam para insistir, resistir, reinventar e sustentar a vida. Uma pedagogia de pessoas, de gente, que se reconhece em uma história partilhada e se organiza para dar continuidade à existência de um necessário e imprescindível projeto histórico em comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. (Auto)biografia, memoria e historia. In: **Clepsidra: Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria**. ISSN 2362-2075, nº 1, marzo 2014, pp. 68-81.

ARROYO, Miguel G. Posfácio para **Viver e Contar: experiências e práticas de professores de matemática**, de Teixeira I. A. de Castro et al. 1º ed., 433-443. São Paulo: Livraria da Física, 2012a.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECADI-MEC/UNESCO, 2006.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012b

BÁRCENA, Fernando; LARROSA, Jorge; MÈLICH, Joan-Carles S. Pensar la educación desde la experiencia. In: Revista portuguesa de educação. Ano 40-1, 2006, pp. 233-259.

BELO HORIZONTE. Cadernos da Escola Plural – **EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. 2000.

_____. Conselho Municipal de Educação/Câmara de Política Pedagógica. **Parecer nº 093/2002**, de 07 de novembro de 2002. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED nº 182/2016**, de 23 de junho de 2016. Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das Escolas Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Diário Oficial do Município. 30 jun 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED nº 190/2018**, de 6 de julho de 2018. Altera a Portaria SMED nº 317, de 22 de novembro de 2014, que “Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH, a partir do ano 2015.” Diário Oficial do Município. 10 jul 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. 2016.

BIRGIN, Alejandra. **El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del fuego.** Buenos Aires: Troquel, 1999.

BIRGIN, Alejandra. Formación de maestros(as) em América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. In: **nodos y nudos.** vol. 4. n° 39, 2015.

BOLÍVAR, Antonio B. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. In: **Revista Electrónica de Investigación Educativa.** vol. 4. n° 1, 2002.

BOOM, Alberto M. Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia. In: **Revista Alternativas.** n° 35-36. San Luís (Argentina): Universidad Nacional de San Luís, 2004.

BOOM, Alberto M. Rostros y rastros del maestro contemporáneo. In: **Revista Quaestio.** vol. 10, n° 1/2. São Paulo: Universidade de Sorocaba. pp. 41-70, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006.

BUENO, Belmira et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. In: **Psicologia USP.** São Paulo, 4(1/2), 1993. p. 299-318.

CAMARGO, Poliana da S. A. S. Representações Sociais de docentes da EJA: afetividade e formação docente. In: **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1567-1589, out./dez. 2017. Acesso em out. de 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623663306>>

CARRANO, Paulo C. R., MARTINHO, Andreia C., OLIVEIRA, Viviane N.M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. In: **Educ. Pesqui.** [online]. 2015, vol.41, n.spe, pp.1439-1454. ISSN 1678-4634.

CARVALHO, Marcelo P. O financiamento do EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. In: **RBP AE.** v. 30, n. 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014

CAVALCANTE, Janayna de L. **A educação no horizonte do provável: dispositivos biopolíticos na escolarização de pessoas jovens e adultas.** Tese de Doutorado. Programa de Pós graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. 2015. 258p.

CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (BELO HORIZONTE, MG). Anais do Evento Integrado: **Avaliação do Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte - PME:** qualidade social da educação e garantia de direitos: IX. Belo Horizonte: SMED, 2020. 204 p.; il. color. ISBN: 978-65-81511-04-3 (impresso) Acesso em out. 2020. Disponível em: <<http://intranet.educacao.pbh/>> e

<<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/forum-municipal-permanente-de-educacao/anais-IX-conferencia>>

CONNELLY, F. M; CLANDINNIN, J. D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. y otros. **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes. 1995.

CONTRERAS, D. José; LARA, Núria P. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata. 2010.

CONTRERAS, D. José. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. In: ALLIAUD A. e SUÁREZ D.H (orgs.). **El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2011. 250 p. ISBN 978-987-1785-09-4

COURA, Isamara G. M. **A terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMG, 2007. 141 p.

CUNHA, Charles Moreira. **O trabalho docente em equipe: Tramas e processos vivenciados e significados atribuídos. A experiência do projeto de Educação de Trabalhadores – PET**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMG, 2003. 250p.

DAYRELL, Juarez T.; DE JESUS Rodrigo E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. 2012

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. In: **Educação em Revista**. v.27, n.01. p.333-346. Belo Horizonte abr. 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2009.

DEWEY, John. (2010). **Experiencia y educación**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.

DI PIERRO, Maria 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, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DI PIERRO, Maria C. **Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. I Seminario de pesquisa em 2006.

DI PIERRO, Maria C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: Trajetória Recente. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DI PIERRO, Maria C; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Maria M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso>

DI PIERRO, Maria C; HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

DI PIERRO, Maria C. Balanço e desafios das políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: DI PIERRO, M. C. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUSSEL, Inés. Inclusión y exclusión em la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004

DUSSEL, Inés; SOTHWELL, Myriam. Cuidar enseñando. In: **El Monitor**. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. v. 5. nº 4. 2005

DUARTE, Adriana et al. **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL. Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Evaluación internacional. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. 2003.

FANFANI, Emilio T.; TEDESCO, Juan C. Nuevos tempos y nuevos docentes. IPE Buenos Aires. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. 2002. pp.

FANFANI, Emilio T. Docentes bajo sospecha. In: **Quehacer Educativo**. Montevideo, Junio de 2012.

FÁVERO, Osmar. FREITAS, Marinaide. A Educação De Adultos E Jovens E Adultos: Um Olhar Sobre O Passado E O Presente. In: **Revista Inter Ação**. 36(2), pp. 365-392. 2011. Disponível em <<https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16712>> acesso em 10/10/2020.

FAZZI, José Luiz. **Itinerários formativos e curriculares na educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. UFMG. 2007. 221 p.

FELDFEBER, Myriam. **Docentes bajo la lupa**. 2018. Disponível em <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/02/docentes-bajo-la-lupa/#_ftn1> acesso em 20/12/2019.

FELDFEBER, Myriam. PUIGGRÓS, Adriana. ROBERTSON, Susan. DUHALDE, Miguel. **La privatización educativa em Argentina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA. 1º ed. 2018.

FERRAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. In: **Convergencia Revista de Ciencias Sociales**. Traducción del italiano de José Maniel Recillas. UAEM. México. nº 44, mayo-agosto. 2007. pp. 15-40. ISSN 1405-1435.

FILIDORO, Norma. Poner el cuerpo para que no devenga puro hablar, sin decir. Entrevista por Horacio Paoletta. In: **Redes de Extensión**. nº 2. 2016. pp. 87-96. ISSN 2451-73.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Angelita A.A. **Professores iniciantes na Educação de Jovens e Adultos: Por que ingressam? O que os faz permanecer?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. 2014. 163p.

GARCIA, M. C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GENTILI, Pablo. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinâmicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de la Derecho Humanos). In: **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 49, 2009. pp. 19-57.

GEERTZ, Clifford. **Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

GIDDENS, Anthony. **Las nuevas reglas del método sociológico**. Crítica positiva de las sociologías interpretativas. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones, 1987.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HADDAD, Sérgio; CATELLI, Roberto J.; RIBEIRO, Vera M. **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. 56p. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551;)

HADDAD, Sérgio; PAIVA, Jane; SOARES, Leôncio J, G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. In: **Revista Brasileira de Educação**. vol.24. Rio de Janeiro. Epub Oct 14, 2019.

LAFFIN, Maria H. L. Fernandes. A Constituição da Docência na Educação de Jovens e Adultos. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012. ISSN 1645-1384.

LAFFIN, Maria H. L. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 216 p.

LAGARDE, Marcela. **Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción**. Congreso Internacional SARE: “Cuidar Cuesta: costes y beneficios del cuidado”. 2003.

LARROSA, Jorge B. Sobre la experiencia. In: **Aloma: Revista De Psicología, ciències De l'educació I De l'esport** Blanquerna, [en línea], n.º 19, pp. 87-112. 2008. Acesso em 25/11/2019. Disponível em <<https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>>

LARROSA, Jorge B. Palabras para una educación outra. In: SKLIAR, C. y LARROSA, J. **Experiencia y alteridad en educación**, Rosario, Homo Sapiens, pp. 189-204. 2009.

LOUREIRO, T. C. **Afetividade, conteúdo e metodologia**: diagnosticando as relações que se constroem em sala de aula na visão do aluno adulto. 21ª Reunião Anual da ANPEd, 1998, Caxambu.

MACHADO, Maria Margarida. **A Prática e a Formação de Professores na EJA**: Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. 23º Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambu. Disponível em < <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF>> Acesso em 20/03/2019.

MAZZA, Diana. El proceso de construcción de sentido em um enfoque clínico em sentido ampli. In: **Educación, Lenguaje y Sociedad**. ISSN 2545-7667. vol. XI. nº 11, 2014. pp. 1-21.

MESSINA, Graciela. **Estrategia regional de seguimiento a CONFINTEA V**. UNESCO-OREALC-CEAAL-CREFAL-INEA. Reuniones subregionales de Montevideo (MERCOSUR y Chile), Cochabamba (área andina) y Pátzcuaro (México, América central y Caribe latina). Documento final. 2004.

MIGUEZ, María E. **Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios**. Um estudo em caso: el Plan FinEs 2 em la provincia de Buenos Aires. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Pedagogias críticas y problemáticas socioeducativas. 2018. 198p.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trab. educ. saúde**. Rio de Janeiro. v. 6, n. 1. p. 65-86, junho 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462008000100005>.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, António. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. pp. 11-30

NÓVOA, António. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. In: POPKEWITZ T.; FRANKLIN, B.; PREYRA, M. (comps.). **Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización**. Barcelona, España: Pomares Corredor. 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educ. Soc.**, Campinas. vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004. p. 1127-1144. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

OROZCO, Amaia P. **La sostenibilidad de la vida em el centro, ¿y eso qué significa?** IV JORNADAS ECONOMÍA FEMINISTA. 2013.

PAIVA, Jane. **Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS. 2006. pp. 46-66.

PASSEGGI, Maria da C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica. In: **Revista Educación y Pedagogía**. vol. 23, n°. 61, septiembre-diciembre, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2011. pp. 25-40

PEDROSO, Ana Paula. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação UFMG. Belo Horizonte, 2015. 221 p.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogía Diferenciada de las Intenciones a la Acción**. Madrid: Editorial Popular. 2006

PINEDA, Maria C. et al. **Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica**. Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo. IDEP., Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015. p. 100

POPKEWITZ, Thomas. **Sociología política de las reformas educativas: El poder/saber la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación**. Ciencias Sociales. 1º edición. 1994.

PORCARO, Rosa. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. UFMG. Belo Horizonte, 2011. 186 p.

RIBEIRO, Vera M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: **Educação & Sociedade**. Ano XX, n° 68, Dezembro/99.

ROAS, David. Prefácio para **No tienen prisa las palabras**, de SKLIAR, C. 5-8. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2012.

ROCHA, Maria da C. Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. 2009.

ROCKWELL, Elsie. La práctica docente y la formación de maestros. In: **Investigación en la escuela**. n° 4. México. 1988.

RODRÍGUEZ, Lidia. Pedagogía de la liberación y educación de adultos. In: Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1993). vol. VIII. Buenos Aires: Galerna, 1997.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. In: **Rev. Bras. Educ. [online]**., n.24, pp.107-125. 2003. ISSN 1809-449X. Acesso em 10/10/2020 Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300009>>.

SCOTT, Joan. Experiencia. In: La Ventana. n° 13. 2001. pp. 42-73.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros. 2018. 112p.

SILVA, Fernanda A. O. R.; MELO, Raquel. S. M. Caminhos para Hamburgo: efeitos do movimento CONFINTEA V no Brasil e nas lutas pelo direito de jovens e adultos à educação. In: **Crítica Educativa**. Sorocaba/SP. v. 3, n. 3, p. 132-145. ago./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i3.254>

SILVA, Fernanda A. O. R. **Formação docente na Educação de Jovens e Adultos: olhares comparados entre planejamentos**. Relatório Final do Pós Doutorado. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da USP. 2020.

SILVA, Fernanda A. O. R.; PORCARO, Rosa C.; SANTOS, Sandra M. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Atêntica. 2011.

SILVA, Jerry Adriani da. **Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. UFMG, 2016. 328 p.

SILVA, Maria C. de Fátima. **O não-lugar do lugar da escola: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2019. 302 p.

SKLIAR, Carlos. **¿Y si el otro no estuviera ahí?: Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011.

SKLIAR, Carlos. **La escritura**. De la pronunciación a la travesía. Bogotá: Babel Libros, 2012.

SKLIAR, Carlos. **El cuidado del otro**. Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección nacional de gestión curricular y formación docente. 2007.

SOARES, Leôncio J. G. 30 Anos da EJA na UFMG. Extensão, formação e pesquisa. **Revista Teias**. v. 17, p. 43-58, ago. 2016. ISSN 1982-0305. Acesso em: 18 nov. 2020. Disponível em: <<https://www.e-ublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25013>>.

SOARES, Leôncio J. G. O educador de jovens e adultos e sua formação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Leôncio J. G. **A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos: um estudo da Habilitação de EJA dos Cursos de Pedagogia**. 30ª Reunião Anual da ANPED, Pôster GT 18. Caxambu, 2007.

SOARES, Leôncio J. G.; PEDROSO, Ana Paula F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): Alinhavando contextos e tecendo possibilidades. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.32. n.º.04. p. 251-268. Outubro-Dezembro 2016.

SOARES, Leôncio J. G.; SILVA, Fernanda R.; SOARES, Rafaela Carla e S. **Educação de jovens e adultos e propostas curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos**. 37ª Reunião Nacional da ANPED. UFSC Florianópolis. 04 a 08 de outubro de 2015.

SOARES, Leôncio J. G.; SIMÕES, Fernanda M. A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos. In: **Educação e Realidade**. 29(2), jul/dez, 2004. p. 25-39.

SOARES, Leôncio J. G.; VENÂNCIO, Ana R. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal em Belo Horizonte. In: **Educar**. Editora UFPR. Curitiba. nº. 29, p. 141-156, 2007.

SOARES, Leôncio J.G; SILVA, Fernanda R.A. **Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas mineiras: relações entre especificidades, atendimento e formação**. XIX ENDIPE, Salvador, 2018.

SOARES, Rafaela C. O educador de jovens e adultos e a sua formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da UFMG. 2017. 173p.

SOUTHWELL, Myriam. ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. In: **Propuesta Educativa Número 30**. Vol. 2. pp. 23-35. Año15. Nov. 2008.

SOUTHWELL, Myriam. Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes. In: **El Monitor**. Programa de Capacitación Multimedial. Ministerio de Edicación, Ciencia y Tecnología. 2007. Pp. 2-16.

SOUTHWELL, Myriam. VASSILIADES, Alejandro. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. In: **Educación, Lenguaje y Sociedad**. vol. XI. nº 11. pp. 163-187. 2014.

SUÁREZ, Daniel H. Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. In: **Investigación temática. Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 19, nº 62. p. 763-786 (ISSN: 14056666). 2014.

SUÁREZ, Daniel H.; OCHOA, Laura.; DÁVILA, Paula. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. In: **Nodos Y Nudos**. 2(17). 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/01224328.1228>

SUÁREZ, Daniel H. Relatos de experiência, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.27. n.01. p.387-416. abr. 2011.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. Tempos enredados na condição docente: narrativas de professores e professoras. In: **Pró-posições**. vol. 14, n. 1 (40), jan/abr. 2003.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. In: **Educ. Soc.** Campinas. Vol 28. Nº 99. P 426-433, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 22/09/2018.

TERIGI, Flavia. **Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares**. Jornada de Apertura de Ciclo Lectivo 2010. 23 de feberero e 2010. Cine Don Bosco – Santa Rosa – La Pampa, 29 p. acesso em 10/10/2020. Disponível em <<https://es.slideshare.net/MarcosProtzman/cronologias-de-aprendizajeterigi>>

TRINCHERO, Hugo; PETZ, Ivanna. El academicismo interpelado. In: LISCHETTI, M. (comp.), Universidades latinoamericanas. **Compromiso, praxis e innovación social**. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). 2013.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**, 2a ed. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67p.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores: estado da prática**. N° 25. OEI. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

VASSILIADES, Alejandro. **Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidade de Faculdade de Filosofia e Letras. Buenos Aires, 2012. 389 p.

VASSILIADES, Alejandro. Posiciones docentes frente a la desigualdade educativa: disputas y tramas de sentido en torno de la regulaciones del trabajo de enseñar. In: **Revista del iice**, n° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. pp. 77-92. 2011.

VAZQUEZ, Sílvia A. **Luchas político educativas: el lugar de los sindicatos docentes**. Secretaría de Educación y Estadísticas de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. 2003. acesso em 10/10/2020. Disponível em <<https://studylib.es/doc/7355731/luchas---ctera>>

VIEIRA, Clarisse Maria. **Memória, História E Experiência: Trajetórias De Educadores De Jovens E Adultos No Brasil**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação UFMG. Belo Horizonte, 2006. 383 p.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n° 33, jun/ 2001.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de adultos. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 2007. 287p.

YANNOULAS, Silvia C. Acerca de como las Mujeres Llegaron a ser Maestros. América Latina, 1870-1930. In: **Revista Brasileira Est. Pedag.** Brasília. v. 73. N° 175. P. 497-521. Set/des. 1992.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor(a),

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, de uma pesquisa que vai estudar experiências de docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O título deste estudo é **A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: sentidos, experiências e possibilidades.**

Trata-se de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é compreender como os docentes da EJA significam as suas experiências como educadores(as) dessa modalidade. Para isso, solicitamos a sua participação. Esta consiste em realizar um relato oral sobre a sua trajetória como professor(a) na EJA respondendo às perguntas apresentadas pelo pesquisador. As perguntas terão o intuito de reconstruir a história de suas experiências profissionais e outras que você considere parte de sua trajetória. Interessa, para este estudo, conhecer os desafios, obstáculos e conquistas vivenciadas por você nessa sua história. O local e horário de realização do relato será acordado entre você e o pesquisador, de forma que fique o mais acessível possível para ambas partes.

Você poderá fazer as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar, pois **a participação é voluntária.**

Possíveis riscos e desconfortos: Apesar de considerarmos que as situações de realização dos relatos não oferecem riscos maiores que os do dia a dia, você pode experimentar cansaço, desconforto, modificação nas emoções, estresse emocional ou incômodo durante o encontro. Caso isso ocorra, vamos agir para que seja passageiro: podemos mudar a forma do relato, convidar uma pessoa que você confie para te acompanhar ou parar a qualquer momento. Caso se sinta desconfortável por qualquer motivo e queira continuar em outro momento, marcaremos uma outra data para continuarmos nossa conversa.

Benefícios: Esperamos que esta pesquisa possa contribuir na compreensão do campo da docência na Educação de Jovens e Adultos. Somos conscientes dos desafios históricos dessa modalidade e por isso conhecer as suas experiências como professor(a) serão de grande ajuda para continuar consolidado a EJA como um campo pedagógico e científico. Além do mais, suas memórias e experiências plasmados nos relatos podem se constituir como base para a construção de processos de formação docente significativos e de qualidade.

Custos/Reembolso: Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e também não receberá pagamento para participar.

Caráter confidencial dos registros: A sua identidade será mantida em segredo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Para isso, quando da publicação dos resultados, os entrevistados serão identificados por outros nomes, que resguardem seu anonimato. Ao término do processo de apresentação, defesa e aprovação dessa pesquisa, o material gravado será arquivado, pelo pesquisador, em meio digital, preservando o seu caráter confidencial.

Este estudo foi aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais**, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, **pelo telefone 3409-4592 ou na Unidade Administrativa II (prédio da FUNDEP), 2º andar, sala 2005, Campus Universitário da UFMG, Pampulha. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00**

Por qualquer esclarecimento ou dúvidas sobre o trabalho, basta entrar em contato com as seguintes pessoas: **Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares - Telefone: (31) 3409-6155, e-mail: especificidadeseja@gmail.com; **Assistente:** Mestranda Trinidad Vaccarezza - Telefone: (31) 99309-2539, e-mail: trinidadvaccarezza@gmail.com.

Declaração de Consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que **recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança,

Leôncio José Gomes Soares

Trinidad Vaccarezza

Local e data: _____