

**Universidade de Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação**

**Práticas educativas em
espaços urbanos:
possibilidades para a
formação de professores da
EJA**

Saint' Clair Marques da Silva

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
UFMG para obtenção do título de
Mestre.

**Orientadora - Profa Dra. Lana
Mara de Castro Siman**

Belo Horizonte - 2011

**Saint Clair
Marques da Silva**

**Práticas educativas em espaços
urbanos**

Belo Horizonte – 2011

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Introdução - A construção do problema | 01 |
| Delimitação do problema e de seus objetivos | 05 |
| A EJA e seu público nas escolas municipais de Belo Horizonte | 07 |
| O Projeto EJA BH | 14 |
| Os educandos do Projeto EJA BH | 18 |
| Apresentação da estrutura do trabalho | 21 |
| | |
| Capítulo 01 - Itinerário Metodológico | 25 |
| 1.1 - Percurso metodológico | 25 |
| 1.2 - Questionário | 27 |
| 1.3 - As entrevistas narrativas | 33 |
| | |
| Capítulo 02 - Jovens e adultos retornam à escola: direito à cidadania como direito à memória e à cidade | 42 |
| | |
| 2.1 - O currículo do Projeto EJA BH: cultura, saberes e práticas nos espaços escolares e da cidade | 42 |
| 2.2 - O público da Educação de Jovens e Adultos: diversidade de culturas e exclusão dos bens e práticas culturais da cidade | 47 |
| 2.2.1 - Os alunos retornam para a escola: o direito à cidadania e o direito à cidade | 51 |
| 2.2.2 - Sobre educação voltada a práticas de cidadania | 60 |
| 2.3 - Tensões entre representações de escolas | 64 |
| | |
| Capítulo 03 - Cultura escolar, práticas docentes e cidades | 72 |
| 3.1 - Sobre cultura escolar e cidades educadoras | 72 |

| | |
|---|------------|
| 3.1.1 - Possibilidades educativas dos domínios patrimoniais | 81 |
| 3.2 - Domínio patrimonial: um campo de disputas | 83 |
| | |
| Capítulo 04 - Docência: interações humanas e formação | 100 |
| 4.1 - A docência: “profissão de interações humanas | 100 |
| 4.2 – Apontamentos sobre o poder da memória e a memória do poder | 113 |
| | |
| Capítulo 05 – A Tessitura da Formação: os professores e suas práticas nas teias da cultura e da política educacional | 119 |
| 5.1 – A reflexão sobre a prática como estratégia de formação | 129 |
| 5.2 - O trabalho em espaços de cultura e de memória: uma resposta aos desafios da educação na contemporaneidade? | 139 |
| 5.3 - Alguns constrangimentos da prática docente apontados pela pesquisa | 141 |
| | |
| Considerações Finais | 147 |
| | |
| Bibliografia | 154 |
| Bibliografia digital | 160 |
| Documentos oficiais | 162 |
| | |
| Anexos | 164 |

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter tido condições de realizar esse trabalho. Também agradeço à minha esposa, Meire, sempre presente nos bons momentos e nos momentos difíceis, pelo apoio e pelas sugestões. A meus filhos, Daniel e Rafael, adolescentes que muitas vezes foram privados de minha companhia para que essa pesquisa se realizasse. Aos amigos que me estimularam, emprestaram materiais, deram contribuições, contribuíram com a revisão do texto. Aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte e do Brasil, na esperança de que de fato sejam incluídos.

Dedicatória

“E quem disse que a história
é carroça abandonada
numa beira de estrada
ou numa estação inglória?”

Dedico esse trabalho àqueles que comigo se alegraram, sofreram, esperaram. Àqueles que em muitos momentos foram pacientes (pois sem sua paciência essa produção não teria sido possível). Àqueles que em sua impaciência me ensinaram que a vida não se resumirá em uma pesquisa.

Dedico esse trabalho às pessoas que mais amo.

A minha mãe – cujas lembranças, hoje, em seus oitenta e cinco anos – são para mim fonte de admiração, identidade e aprendizado. Ela é uma biblioteca viva. Eu a vi em inúmeros dos depoimentos que são apresentados nesse texto.

A meu pai – que já não está entre nós. Essa pesquisa reavivou em mim o valor da memória. Nela, muitas vezes lembrei-me de ti, Zonte. A você apenas digo: não será esquecido.

Zonte deu a mim e a minhas irmãs alguns apelidos que servem para mencionar essas duas pessoas fundamentais em minha vida. Eu, o “rapa do tacho”, agradeço a minhas irmãs - Vilma, “a mais velha” e Vânia, “a do meio”. Obrigado, minhas irmãs. A convivência com vocês sempre me faz lembrar o valor da família.

Minhas irmãs me oportunizaram a convivência com vários sobrinhos, com quem tive a oportunidade de dividir bons e maus momentos. A todos também agradeço. A um deles, no entanto, dedico especialmente essa conquista. Mais do que um sobrinho, sempre foi meu amigo: Emerson.

À minha esposa, Meire Maria: duas vezes Maria, e incontáveis outras vezes a minha companheira. Esse é um momento significativo de minha vida, mas sem você, Meire, nada disso seria possível.

A meu filho Daniel. Sempre torci que vencesse suas lutas, no esporte que escolheste. Muitas vezes não estive presente em suas vitórias e derrotas. Tomara que meu trabalho te inspire. Obrigado pela paciência.

A meu filho Rafael, cujas correrias pela casa às vezes me distraíam, às vezes me inspiravam. Em muitos momentos não foi possível correr ou brincar com você. Também preciso te agradecer por saber me esperar.

A Lana, em princípio minha orientadora, mas com o tempo minha amiga. Pessoa com quem muito aprendi: um aprendizado intelectual, sim. Mas acima de tudo, um aprendizado sempre renovado sobre as relações humanas.

Quero dizer a todos vocês que os amo. É para vocês que dedico essa pesquisa.

RESUMO

O estudo realizado buscou identificar e analisar o potencial que práticas educativas desenvolvidas em espaços culturais e de memória de cidades representaram para a formação de professores que participaram do projeto EJA BH, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Os dados coletados originam-se fontes documentais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, de um questionário e de entrevistas narrativas realizadas junto a professores participantes do Projeto EJA BH.

Nossas análises foram construídas no diálogo entre os dados coletados e os referenciais provenientes do campo da educação de jovens e adultos, da formação de professores, da cultura e práticas escolares, do patrimônio e da memória e da educação para o patrimônio, destacando-se os seguintes autores: Chagas, Le Goff, Lowenthal, Fenelon, Bosi, Benjamin, Pollack, Siman e Pereira, Andrade, Faria Filho, Nóvoa, Pimenta, Tardif e Lessard.

Nas narrativas dos professores encontra-se evidenciado o valor formativo das interações, trocas e compartilhamentos propiciadas pelas práticas culturais e de memória na cidade, tanto para os alunos como para eles próprios. Os professores narraram como tais práticas e interações lhes propiciaram construir outro olhar sobre os seus alunos, assim como novos saberes. Narraram ainda a respeito do valor das práticas culturais e de memória para a conquista, pelos adultos da EJA, do direito aos bens culturais da cidade e, portanto, o exercício de educação cidadã.

Por fim, o estudo pode demonstrar como as reflexões que os professores fazem a respeito das práticas educativas escolares por eles desenvolvidas em espaços culturais e de memória da cidade são fecundadas pelos campos da memória e do patrimônio. Nesse sentido, pode-se afirmar que o campo da formação de professores tem a cidade como formadora de novos saberes e sensibilidades.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos; formação de professores; práticas culturais e de memória em espaços urbanos.

ABSTRACT

The present study tried to identify and analyze the potential that educational practices built up in cultural and heritage spaces represented to the formation of teachers who took part in the EJA BH Project, from Belo Horizonte City Hall.

The collected data come from Belo Horizonte Municipal Educational Office document resources, from a questionnaire and from narrative interviews done with the participant teachers of EJA BH Project.

Our analysis were built through the dialogue among the collected data and the referential originated from the young and adults education field, from the teachers' formation, from school culture and practices, from patrimony and heritage and from the education to the patrimony, emphasizing the following authors: Chagas, Le Goff, Lowenthal, Fenelon, Bosi, Benjamin, Pollack, Siman e Pereira, Andrade, Faria Filho, Nóvoa, Pimenta, Tardif e Lessard.

At the teachers' narrative, it is clearly demonstrated the interactions, exchanges and sharing formative value provided by the city cultural and heritage practices, both for students and for themselves. The teachers narrated how those practices and interactions provided them the building of another look at their students, as well as new knowledge. They also narrated about the cultural and heritage value to the achievement, by EJA students, to the city cultural assets and, therefore, the exercise of citizenship education.

Finally, the study may demonstrate how the reflections done by teachers over the scholastic practices developed by themselves in cultural and heritage city places are fertilized by the heritage and patrimony fields. In this sense, it can be stated that the teachers' formation field has the city as a knowledge and sensibilities creator.

Key words: Young and adults education; teachers' formation; cultural and heritage practices in urban places.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--|---|
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| RME/BH | Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte |
| CAPE | Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação |
| GCPF | Gerência de Planejamento da Política e da Formação |
| CME/BH | Conselho Municipal de Educação |
| PET | Projeto de Educação dos Trabalhadores |
| Fae-UFMG | Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais |
| Sind-UTE | Sindicato Único dos Trabalhadores do Ensino |
| ENEJA | Encontro Nacional de Educadores de Jovens e Adultos |
| NETE/UFMG - Núcleo de Estudos de Trabalho e Educação da Universidade Federal de Minas Gerais | |
| V CONFINTEA | V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos |
| FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação | |
| FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério | |
| BEM | Bolsa Escola Municipal |
| EJA/BEM/BH - Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte | |
| NEJAEN | Núcleo de EJA e Educação Noturna |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| I.L.P.I. | Instituição de Longa Permanência de Idosos |
| GERLU | Gerência de Limpeza Urbana |
| CRAS | Centro de Referência e Assistência Social |
| CERSAM..... | Centro de Referência de Saúde Mental |

INTRODUÇÃO

A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

Esta dissertação de Mestrado é fruto da busca de respostas para indagações que me inquietavam e continuam a inquietar-me enquanto cidadão e profissional da educação. Como cidadão, originário de bairro de classe média baixa da periferia de Belo Horizonte, embora não tenha sentido pessoalmente a experiência da exclusão escolar, conheci a muitos que “ficaram pelo caminho”. Pessoas que não concluíram o percurso da escolarização formal por não se adaptarem à escola – ou mais precisamente, por que a escola não foi sensível às suas especificidades, ou melhor, às suas particularidades. Anos mais tarde, já como professor da educação básica, às vezes me sentia incomodado, nas conversas que volta e meia travava “nos bares da vida” com essas e outras pessoas, sujeitos que enfrentaram a dura e por vezes frustrante experiência de uma escolarização interrompida ou sequer iniciada. Não foram raros os momentos nos quais, interpelado por algum interlocutor, precisei dizer de minha ocupação: “sou professor”. Muitas vezes essa resposta provocava comentários sobre a escola, sobre a infância e a adolescência, sobre as condições da vida no Brasil, que poderiam melhorar para cada um, pelo seu esforço nos bancos escolares. É a ideia da escola como lugar seguro, espaço que pode abrir as portas para um mundo melhor. Ideias abstratas sobre um conhecimento legítimo, valorizado e desejado para os filhos e netos. Conhecimento e experiência escolar que muitos de meus interlocutores valorizavam e consideravam mesmo superiores aos seus, mas ao qual infelizmente não tiveram acesso.

Essas conversas entre os meus pares demonstram a valorização dos espaços formais de educação e suas percepções como sendo os únicos legítimos. É claro que os conhecimentos e experiências adquiridos por aqueles homens e mulheres em seu fazer cotidiano eram considerados nessas conversas informais, mas sempre eram vistos por eles como um conhecimento diferente – quando não inferior - por que aprendido na prática e não na escola.

Ao longo do tempo, minha trajetória profissional conduziu-me para o trabalho com esses sujeitos dentro de contextos escolarizados. Tornei-me professor da Educação de

Jovens e Adultos (EJA) e formador de professores que atuam nessa modalidade de ensino nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH). Entre os alunos ainda prevalecia a ideia de que uma boa aula é aquela na qual o quadro fica cheio, que o conhecimento do professor é o único válido, que a sala e a aula expositiva são os únicos espaços e métodos apropriados. A prática de muitos professores corrobora essas visões. Por outro lado, havia colegas que tinham práticas diferentes, que incentivavam e valorizavam os saberes dos alunos. Essas práticas diferenciadas – que trabalhavam a cultura, a memória, a cidadania e que, muitas vezes, ocorriam em espaços de cultura e de memória inscritos nas cidades sempre me atraíam. Eram trabalhos que se desenvolviam em museus, parques, praças, certos circuitos, centros culturais de bairros, associações de moradores, encontros com grupos culturais, visitas a cidades históricas, para citar apenas alguns dos muitos exemplos.

Seria possível, por meio de práticas culturais e de memória que se realizam nos espaços das cidades, contribuir não somente para o aprendizado e a inserção social de nossos alunos adultos, como também para proporcionar momentos de formação para os professores? Em outras palavras, poderíamos tomar o direito à cidade como um direito aos bens culturais que ela oferece, entendendo-a como formadora, não só para os alunos mas também para professores que nela realizam práticas pedagógicas?

Em meu projeto de pesquisa inicial, pretendia analisar a pedagogia de projetos - uma das principais e mais recorrentes estratégias pedagógicas utilizadas por instituições de ensino públicas e privadas de Belo Horizonte – como recurso que tem permitido a apropriação, pela escola, de diferentes espaços de cultura e de memória localizados na capital e em outras cidades.

No meu entendimento a pedagogia de projetos pode contribuir para a formação de professores e alunos. Partia do pressuposto, endossado pelo estudo dos autores e obras (Arroyo, 1997; Leite, 1997 e Hernandez, 1998 e 2000, entre outros), de que a pedagogia de projetos pode ser considerada uma perspectiva pedagógica que permite, dentro de um processo educativo escolar, entre outras contribuições, repensar a organização do trabalho pedagógico, bem como as relações entre a escola e a sociedade. Assim, o objetivo geral da pesquisa naquele momento seria o de evidenciar as contribuições da pedagogia de projetos para a formação em serviço dos professores e para a construção do conhecimento pelos alunos. Para a realização da pesquisa foi proposto o acompanhamento participativo em duas escolas de Belo Horizonte, uma da rede privada e outra da rede pública municipal. A

idéia era investigar o que tais escolas estavam fazendo e que desafios enfrentavam ao praticar a pedagogia de projetos.

A fim de delimitar o trabalho pretendia, na época em que elaborei o pré projeto de pesquisa, estudar as intervenções pedagógicas que essas duas escolas faziam naquilo que chamei os “Roteiros de Minas”. Tratava-se de planejamentos interdisciplinares que objetivavam permitir que alunos e professores se apropriassem de espaços de Belo Horizonte (o bairro, as ruas, as praças, os parques, os museus...) e de outras cidades do interior do Estado. Considerava, então, que minha inserção naquelas instituições (como professor de história da Rede Privada e como acompanhante pedagógico e formador de professores da Rede Municipal) me conferiria legitimidade perante aos colegas para a realização da pesquisa.

No meu entendimento a pesquisa contribuiria para responder a algumas questões: os professores teriam resistências em relação às modificações que a pedagogia de projetos acarretaria na organização escolar e nas práticas pedagógicas? Se havia resistências, isso dificultaria uma nova organização do trabalho docente? A pedagogia de projetos poderia contribuir para a formação continuada e em serviço dos professores¹? Por outro lado, pretendia - a partir dos resultados da pesquisa - contribuir para qualificar as discussões conceituais a respeito do tema e aprimorar o trabalho coletivo nas escolas em questão. Evidentemente tomando o cuidado de não pretender criar um receituário para o sucesso de um trabalho pedagógico, mas sim contribuir com reflexões que pudessem ser úteis em cada contexto.

Em linhas gerais, esse foi o pré projeto de pesquisa elaborado e aceito para meu ingresso ao mestrado na seleção da Faculdade de Educação da UFMG, em finais de 2008. No entanto, questões de natureza política (mudanças na administração municipal) e econômicas (redução drástica no número de alunos da escola particular) ocorridas após a aprovação daquele pré projeto, interferiram em minha atuação profissional, tornando imperativo repensar boa parte da pesquisa. Assim, após discussões com a orientadora, professora Lana Mara Castro Siman, decidimos manter a ideia das relações que se estabelecem entre os espaços escolares e os espaços culturais e de memória e investir na pesquisa não mais nas escolas mencionadas, e sim no Projeto EJA BH. Nesse sentido, se foi necessário deslocar o *locus* de realização da pesquisa, o mesmo não aconteceu em

¹ Nesse documento o conceito de formação em serviço refere-se ao direito e às possibilidades de aprendizagem docente, construídas através das reflexões realizadas pelos professores em seus processos de trabalho.

relação a meus interesses de pesquisa: investigar as possíveis transformações que as práticas escolares realizadas em espaços culturais e de memória das cidades poderiam acarretar na vida e no fazer pedagógico dos professores e conseqüentemente analisar as contribuições dessas práticas para a formação dos mesmos.

É importante ressaltar que minhas experiências como professor e como formador de professores em espaços culturais e de memória permitiram-me vivenciar ações que se organizam envolvendo temáticas específicas de diversas disciplinas, que contam com o trabalho de pessoas e espaços externos à escola e que apresentam tempo relativamente longo de duração, entre outras características.

Pude, em diversos momentos, experienciar o quanto visitas a diferentes espaços da cidade - espaços carregados de significado histórico, cultural e humano a serem desvendados e resignificados - possibilitam experiências e aprendizagens singulares no plano da formação de professores. Isso levou-me a apostar no potencial formador, para alunos e professores, da apropriação desses espaços no contexto da proposta de EJA em questão: o Projeto EJA BH, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que descreverei à frente.

Atuando como formador de professores pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) pude participar ativamente da elaboração de inúmeras ações de formação continuada e em serviço. O formato de tais ações ocorre em consonância com a concepção de formação de professores para a Rede Municipal de Ensino, formulada pelo CAPE² e, em parte, ainda vigente. Essa concepção parte de alguns princípios básicos. Um deles refere-se à formação como um direito do professor que se constitui, portanto, em um importante instrumento de valorização do trabalho docente e é inerente ao exercício de sua profissão, além de essencial para sua realização profissional e pessoal. Outro princípio diz respeito ao fato de que tais ações pressupõem o professor sujeito do seu próprio processo de formação, considerando o que ele sabe, o que deseja e precisa saber, como constrói conhecimentos e, sobretudo, como constrói sua identidade profissional. Finalmente, o foco das ações toma a escola como local privilegiado para o trabalho de formação docente e considera a realidade da escola (e no caso do projeto EJA BH, a realidade das turmas) – seus problemas, construções e desafios, a fim de proporcionar debates e reflexões. A

² O CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), em conjunto com a GCPF (Gerência de Planejamento da Política e da Formação) é a instância da SMED/BH responsável pela elaboração e implementação da política de formação continuada dos professores da RME/BH

reflexão sobre a própria prática pedagógica constitui-se, portanto, em elemento primordial da formação docente.

Considerando esses princípios caberia perguntar se ocorre formação quando se realizam trabalhos em espaços de cultura e de memória das cidades. A suposição que orientou minha proposta de pesquisa é a de que as relações entre a educação e a cidade contribuem para a formação profissional e para a formulação de concepções, práticas e sensibilidades dos diversos sujeitos que delas participam: os professores, os alunos e os outros atores envolvidos nas práticas pedagógicas propostas (um educador de museu, um guia turístico, um técnico ambiental, etc). De todos esses, interessava-me conhecer de forma mais específica os professores e as práticas pedagógicas que eles realizam nesses espaços. Subordinado a esse interesse principal havia ainda a expectativa de verificar possíveis impactos das práticas docentes sobre os alunos.

Delimitação do Problema e de seus objetivos

A proposta de trabalho do Projeto EJA BH tem se defrontado com um conjunto de desafios. Entre eles se destacam o confronto entre as características próprias da formação disciplinar dos educadores e a necessidade de domínio de outros conhecimentos e práticas pedagógicas necessárias a seu trabalho com a educação de jovens e adultos. Uma das características de nossa formação docente é a ênfase no olhar do especialista. De fato, em nossa formação inicial (a graduação universitária) somos preparados para sermos professores de história, de matemática, de ciências, de português... Essa formação e a prática cotidiana com os conteúdos dessas disciplinas moldam a identidade do professor. No entanto, o trabalho específico com a Educação de Jovens e Adultos que se realiza em Belo Horizonte, considerando as dimensões formadoras da vida adulta (Trabalho, Formação Cidadã, Linguagens, Diversidade nas Relações Sociais, Tempo e Memória, Espaço e Cidade, Expressões Artísticas e Corporeidade), demanda discussões que ultrapassam o domínio de uma única disciplina.

Entretanto, como os educadores que atendem a várias turmas, mas possuem formações distintas, podem contornar essa limitação? Que tipo de olhares e questionamentos os professores lançam sobre esse trabalho tão específico? Essas e outras são perguntas que não querem calar: exigem respostas que vêm sendo tentadas na prática cotidiana. Múltiplas têm sido as respostas, pois múltiplos são os sujeitos e múltiplas são as

identidades dos que se deparam com tais questionamentos. Em alguns casos é o olhar específico do professor que condiciona a prática; em outros, percebe-se um esforço de apropriação dos conteúdos de outras disciplinas; aqui é um convite para que algum colega esteja com a turma; acolá é a demanda imediata dos alunos que orienta o trabalho; agora, a troca de materiais; depois, a troca de experiências... Acima de tudo, o desejo de que o direito ao conhecimento seja garantido para os alunos.

O planejamento coletivo das ações é uma tentativa de contornar esse desafio. É por isso que as sextas feiras – momento de encontro e formação dos professores - revestem-se de particular importância. É neste momento que se debatem as aulas, trocam-se experiências, organizam-se ações conjuntas e discute-se a própria Proposta Político Pedagógica, entre outras atividades.

No contexto do Projeto EJA BH interessava-me investigar mais especificamente quais são as práticas culturais e de memória empreendidas e experienciadas pelos professores e que significados eles têm construído a partir delas. Esse problema de pesquisa poderia desdobrar-se em outras questões: essas práticas têm levado à construção de novos saberes? Quais são eles? Qual o significado desses novos saberes para a reorientação de suas práticas?

Além de apresentar esse problema de pesquisa e seus desdobramentos - e antes de passar para a discussão metodológica - consideramos a pertinência de apresentar os objetivos que animaram nossos esforços. Como objetivo geral a intenção da pesquisa foi identificar e analisar a diversidade de experiências culturais e de memória desenvolvidas pelos professores do Projeto EJA BH no que se refere à dimensão espaço-cidade, verificando se nesse processo vivido são produzidas reflexões que permitam reorientar suas práticas e produzir novos saberes. Esse objetivo se desdobra em outros que enunciamos a seguir:

→ Pesquisar como os professores do Projeto EJA BH se organizam para realizar o trabalho com a dimensão espaço-cidade;

→ Analisar as possibilidades oferecidas pela dimensão formadora espaço-cidade no que se refere à formação e às práticas docentes;

→ identificar os saberes que os professores têm mobilizado para o desenvolvimento da dimensão espaço-cidade e averiguar se a prática e a reflexão da prática com essa dimensão tem gerado novos saberes e novas práticas docentes.

A EJA e seu público nas escolas municipais de Belo Horizonte³

Para facilitar o entendimento da proposta de pesquisa consideramos a necessidade de contextualizar o leitor a respeito da Educação de Jovens e Adultos que se pratica nas escolas municipais de Belo Horizonte e de apresentar o histórico do Projeto EJA BH. Uma discussão mais geral sobre a EJA será apresentada no capítulo dois.

Em relação aos alunos mais jovens Green e Bigun (1995) analisam, no artigo “Alienígenas na Sala de Aula”, uma nova cultura que está sendo gestada e que parece-nos adaptar-se aos alunos dessa faixa etária que freqüentam as escolas de EJA da capital mineira. Para os autores a construção social e discursiva da juventude envolve uma série de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que de forma alguma está limitada a ela. “Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa, o rock, e a cultura da droga, assim como várias outras formações subculturais” Além disso, os autores destacam o “deslocamento da escola para a mídia eletrônica do fator central implicado na (re)produção de identidades e formas culturais estudantis” (GREEN E BIGUN, 1995, p. 210) e insistem que está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova a partir do nexo entre a cultura juvenil e a mídia. Essa análise nos leva a pensar na necessidade das escolas e das turmas de EJA (bem como dos coletivos de professores) contribuírem para que adolescentes e jovens vivenciem de fato espaços de limites, mas também espaços de democracia, de respeito às diferenças, inclusive as geracionais, de tolerância mútua, de diversidade cultural. A compreensão do outro não poderia contribuir na redução dos choques de interesses que por vezes ocorrem entre as distintas gerações que convivem nas escolas e turmas de EJA?

A convivência e o trabalho com os jovens mostram-nos que eles buscam na escola um espaço que lhes possa apontar mais do que a possibilidade de um futuro melhor por

³ Parte das afirmações contidas nesse tópico foi retirada de notas de campo produzidas durante reuniões e ações de formação promovidas pelo CAPE, pela SMED e pelo Conselho Municipal de Educação, a partir de 1999, no contexto de discussões sobre a implantação da EJA no município de Belo Horizonte. Não há registro escrito dessas reuniões a que pudéssemos nos remeter, além de nossas próprias anotações.

meio do trabalho. Almejam que a escola lhes permita ser diferentes entre iguais, ou seja, construir identidades individuais e coletivas. O trabalho com o jovem torna-se muito desafiante, pois ele é de um modo geral inquieto e questionador e demanda a organização e os saberes de um trabalho escolar que atenda a suas expectativas e sonhos. Um dos textos de uma coletânea sobre referências curriculares - publicada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2003) - afirma que muitas vezes os jovens são identificados a características como crise, agressividade, contestação aos valores e à ordem vigente, causando estranhamento suas atitudes e modos de vestir, pois o adulto continua sendo a referência de valor. Muitos desses jovens questionam a escola e seus rituais, pois não encontram nela um espaço que venha de encontro a seus anseios. Além disso, segundo o texto, a escola muitas vezes não reconhece em seu currículo e em sua prática as realidades do desemprego, do convívio com as drogas, da corrupção na política e na polícia, da exclusão das perspectivas de emprego e consumo.

Por outro lado, os adultos que buscam a EJA em Belo Horizonte são trabalhadores em geral pouco qualificados, aposentados ou desempregados, normalmente moradores de periferias e favelas e não poucos são provenientes de zonas rurais. Muitos abandonaram a escola há vários anos ou nunca a freqüentaram, o que coloca aos educadores o desafio de se pensar a alfabetização de adultos. Em artigo que discute o que esperam da escola os alunos adultos que a procuram, Barreto e Carlos (2005) nos mostram que estes sujeitos trazem implícita uma certa visão tradicional da escola: ela seria o espaço do conhecimento, no qual somente o professor sabe e por isso ensina a quem não sabe – os alunos. Uma boa aula ocorre no espaço clássico da sala e há resistências a atividades que fujam desse padrão, como filmes, debates ou excursões. Além disso, muitos atribuem um valor muito grande a cópias e repetições, acreditando que esse é o melhor jeito de aprender. Nesses casos, cabe ao professor oferecer aos alunos experiências educativas e de ensino-aprendizagem que permitam a reformulação dessas visões.

É evidente que a penetração da cultura da informação e da imagem, cada vez mais onipresente nos lares, mas presente também em praticamente todos os momentos da vida cotidiana, influenciam a todos os que frequentam nossas escolas. Ocorre que a cultura que a juventude leva para a escola muitas vezes pode se chocar com a cultura e com a visão de mundo que os alunos mais velhos já assimilaram. Essa multiplicidade de sujeitos que freqüentam as escolas de EJA pode levar à necessidade de enfrentamento de um problema marcante: os conflitos geracionais que às vezes se verificam entre os alunos matriculados.

Green e Bigun (1995) discutem a questão desses conflitos geracionais que sabemos, incomoda profundamente a professores e a alunos. Para eles um dos fatores causadores desse conflito refere-se à coexistência de dois mundos distintos: o dos que viveram em uma cultura impressa e os que se situam numa cultura áudio visual. Os autores demonstram que “para a maioria dos adultos a tecnologia digital (...) desenvolveu-se ao redor de nós e nós nos adaptamos a ela, alguns mais prontamente que outros. Em contraste, nossos/as jovens nasceram nela; é seu ambiente natural” (GREEN E BIGUN, 1995, p. 210).

Orientados por esses autores, consideramos a pertinência de buscar compreender a parcela de público que frequenta a EJA oferecida nas escolas públicas da cidade de Belo Horizonte. Essa compreensão torna-se necessária, entre outros aspectos, por permitir uma reflexão a respeito desses sujeitos, suas características e suas especificidades, pressuposto para a elaboração de propostas pedagógicas específicas para os mesmos. Uma citação do Parecer 093/2002, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME, 2002)⁴ nos fornece elementos para a configuração desse público escolar:

“São homens e mulheres, trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as, ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; (...) Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem como seres temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. (...) Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho (...). São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem (...)”. (CME/BH, Parecer 093/2002, p. 2-3).

O público de EJA na RME/BH guarda semelhanças com a configuração descrita sendo constituído de adolescentes, jovens e adultos cujos traços comuns são a condição de não crianças e de excluídos do sistema regular de ensino. São apropriadas, para definir seu

⁴ Esse parecer tem como finalidade instituir as diretrizes para a educação de jovens e adultos, sob a forma presencial, nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Belo Horizonte. Fornece ainda elementos para a organização e funcionamento da EJA (organização do tempo e do espaço, indicações curriculares, formação docente e processos de avaliação) e destaca questões em torno da concepção de EJA.

perfil, as observações de diferentes critérios, de forma articulada, tais como a verificação de sua trajetória escolar anterior, suas relações com o mundo do trabalho, seu grau de responsabilidade no núcleo familiar. Assim sendo, a observação de sua idade cronológica, pura e simplesmente, não é suficiente para caracterizá-lo. Mais sensato é usar a ideia de idade social, que considera toda a história de vida dos sujeitos.

Essa heterogeneidade de culturas e de pessoas que frequentam as escolas de EJA constitui-se em um desafio para o trabalho pedagógico. Em não poucos casos, as escolas noturnas acabam se tornando acolhedoras de alunos jovens e adolescentes com os quais os demais turnos não conseguiram lidar.

Entender a heterogeneidade dos sujeitos que habitam a cidade e que frequentam as salas de aula de EJA nas escolas municipais de Belo Horizonte exige uma abordagem interdisciplinar que considere as diversas dimensões extraescolares nas quais tais sujeitos estão inseridos, o que vai de encontro a um dos fundamentos da Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA BH. Com o objetivo de organizar o trabalho, a Proposta sustenta que os processos educativos devam se estruturar a partir de dimensões formadoras da vida adulta, a saber: trabalho, formação cidadã, linguagens, diversidade nas relações sociais, tempo e memória, espaço e cidade, expressões artísticas e corporeidade. Os processos educativos realizados a partir dessas dimensões pretendem romper com a lógica do currículo organizado em disciplinas isoladas e nas aulas centradas basicamente no professor e nos materiais reconhecidamente escolares. Tais processos educativos propõem ainda que o trabalho pedagógico busque articular as dimensões mencionadas a partir de questões colocadas por educandos e educadores, considerando problematizações da realidade.

Antes de prosseguir apresentaremos a gênese e as concepções que orientam a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Desde o início dos anos 1990 realizavam-se discussões que culminaram na implantação do Programa Escola Plural, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 1994. Na época discutiu-se também a organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município. Segundo a SMED (2000), durante a 1ª Conferência Municipal de Educação, realizada em 1994, foram feitas reflexões coletivas a respeito das experiências em EJA então verificadas na RME/BH. Em abril do ano seguinte realizou-se o Seminário de EJA, que aprofundou as discussões acerca das dimensões formadoras da vida adulta. Nesse mesmo ano (1995) a SMED firma convênio com a Escola Sindical 7 de Outubro e o Instituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo, da Itália, para a

implantação do Projeto de Educação dos Trabalhadores (PET), que subsidiaria uma proposta de educação de adultos trabalhadores em Belo Horizonte (CME, 2002, p. 17).

Ainda de acordo com a SMED (2000), esse procedimento resultou, durante o ano de 1996, na definição de três pontos principais para discussão e aprofundamento: o perfil sociocultural dos educandos jovens e adultos, as dimensões formadoras da vida adulta e a adequação da organização do trabalho, dos tempos e espaços escolares às especificidades desse público. A partir de 1997, a SMED passou a repensar a EJA, inserindo as escolas de Ensino Regular Noturno na discussão que então se fazia nas escolas de Ensino Regular de Suplência. Disso resultou a publicação, naquele ano, de orientações para a organização escolar para a Educação Básica de Jovens e Adultos (SMED, 1997), documento que, entre outros aspectos, procurou romper com a lógica compensatória da Suplência. Em outubro de 1999 a SMED promoveu, ainda, o primeiro Encontro Municipal da Constituinte Escolar, que organizou o Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar, a partir de 2000, quando todas as modalidades de ensino oferecidas pela RME/BH foram amplamente discutidas.

Paralelamente o CAPE, em articulação com as demais instâncias da SMED, desenvolveu ações de formação junto aos coletivos das escolas⁵ de EJA. Tais ações ocorriam por meio de momentos coletivos de planejamento, estudo e reflexão, trocas de experiências entre escolas, palestras, seminários, cursos, pesquisas, produção de materiais pedagógicos adequados para o trabalho com o aluno da EJA e, principalmente, por meio do acompanhamento às escolas que oferecem essa modalidade de ensino. Grande parte dessas ações foram assessoradas por professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Fae-UFMG) e apontaram para a necessidade de discutir com as escolas aspectos relativos à EJA no que diz respeito à organização dos tempos e espaços, ao perfil dos sujeitos do ensino noturno, a questões curriculares e à importância da participação dos alunos na elaboração dessas propostas.

A sociedade civil também participou dessas discussões, por meio de organizações como o Sindicato Único dos Trabalhadores do Ensino (Sind-UTE), associações religiosas, “Sistema S”⁶ e escolas particulares. Além disso, foram constantes os diálogos com o

⁵ A expressão “coletivos de escolas” faz parte dos jargões utilizados na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e refere-se aos grupos de professores que trabalham em cada unidade escolar.

⁶ Segundo o site do SENAI, o chamado Sistema "S" é formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas) com a finalidade de qualificar e promover o bem-estar social de seus trabalhadores. As instituições que compõem esse sistema são o SENAI (Serviço Nacional da Indústria), o SESI (Serviço Social da Indústria), o IEL (Instituto Evaldo Lodi), o

Fórum Mineiro de EJA, que permitiram acompanhar as discussões políticas que vinham sendo realizadas nos fóruns regionais do Estado. Também ocorreram debates mais amplos acerca da política para a EJA no país, por meio da participação nos Encontros Nacionais de Educadores de Jovens e Adultos (ENEJA). Buscou-se ainda o estreitamento do diálogo com as plenárias do Conselho Municipal de Educação (CME/BH), que vinham debatendo a respeito da regulamentação da EJA no município, com o Núcleo de Estudos de Trabalho e Educação (NETE/UFMG), com outras instâncias da SMED e com os programas Bolsa Escola e Brasil Alfabetizado.

Esse longo processo de participação democrática resultou na aprovação, pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, do parecer 093/2002, que discutiu a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais da cidade e orientou as escolas a respeito da organização que elas deveriam seguir para bem atender a esse público.

As concepções defendidas por militantes da EJA que atuam em diferentes instâncias (Secretarias, Universidades, Fóruns de EJA, Sindicatos, ONGs, entre outros) consideram necessário superar as concepções ditas compensatórias, que marcavam o chamado ensino de suplência. Essa visão, que em grande parte ainda domina o imaginário de muitos professores, foi criticada por Maria Clara Di Pierro (2003), que contrastou com propriedade as concepções compensatória e emancipatória que se digladiam quando se pensa em Educação de Jovens e Adultos. Para essa autora a visão compensatória privilegia o conhecimento erudito e sistematizado pela ciência, ou seja, os currículos escolares tradicionais, buscando repor a escolaridade não realizada na infância e adolescência. Considerando tal objetivo a educação compensatória parte do princípio de que é preciso investigar o que o educando não aprendeu por não ter frequentado a escola nessas fases da vida. Nesse sentido, não é raro que as opções metodológicas escolhidas tendam a reproduzir experiências pedagógicas consagradas no ensino de crianças e pré-adolescentes, correndo o risco de infantilizar o trabalho com adolescentes, jovens e adultos. Já a educação emancipatória - prossegue a autora - parte do pressuposto de que a educação se dá ao longo de toda a vida e, portanto, deve-se assegurar a todos a satisfação das necessidades de aprendizado em cada fase da vida. Para ela uma educação de qualidade

SENAC (Serviço Nacional do Comércio), o SESC (Serviço Social do comércio), o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes), o SEST (Serviço Social de Transportes), o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas) e o SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo).

deve atribuir valor tanto aos processos de aprendizagem informais quanto aos formais e deve sempre estar atenta a quais são as necessidades de aprendizagem básicas que os sujeitos têm no presente e no futuro, além de investigar a maneira peculiar pela qual os adolescentes, jovens e adultos aprendem e constroem conhecimento e cultura.

Deste modo, os principais fundamentos da educação compensatória são a recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a idéia de que o tempo apropriado para o aprendizado são a infância e a adolescência. Ao contrário, uma visão emancipatória aborda de forma mais abrangente as dimensões da aprendizagem, incentivando educadores e educandos a estabelecer uma relação mais ampla com o entorno social e com suas questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagem.

Com efeito, a concepção de uma educação que requer continuidade e complementaridade por toda a vida já foi defendida em inúmeros fóruns, como na V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997. Em diversos momentos a Declaração de Hamburgo enfatiza o direito à educação por toda a vida:

“(…) As novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades” – (art. 8º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos)

“O reconhecimento do ‘direito à educação’ e do ‘direito a aprender por toda a vida’ é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas” – (art. 12º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos)

Além desses aspectos, o Parecer 093/2002, do CME/BH, destaca outro elemento relevante da concepção de EJA - a não restrição da educação a espaços e tempos escolares:

“No arcabouço de tal formulação há uma tradição de lutas pedagógicas enraizadas na educação popular em que a experiência de vida dos sujeitos traz conhecimento, traz memória, relações sociais e culturais, religiosidade, trabalho, família, política, e afetividade. Essas dimensões do mundo jovem e adulto, quando incorporadas ao saber

escolar podem potencializar a essência educativa das práticas sociais e da prática educativa escolar” (CME/BH, PARECER 093/2002, p. 8-9).

Concluindo, a concepção de EJA que defendemos reafirma o princípio de uma educação emancipatória como direito humano ao longo da vida, independente da idade (juventude e a vida adulta também são tempos de aprendizagens) em múltiplos tempos, espaços e dimensões formadoras. Isso não deve significar uma opção política que pensa primeiro os sujeitos para, a partir deles, formular a estrutura e a organização da escola? A quem cabe a adaptação: os alunos adultos devem se adaptar aos tempos da escola ou, ao contrário, é a escola que deve se adaptar aos tempos dos alunos adultos?

O Projeto EJA BH

Passemos agora a um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte, assim como alguns aspectos relativos à organização do Projeto EJA BH, que será objeto de nossa pesquisa. A partir de 2004, uma decisão política da Secretaria Municipal de Educação (SMED) permitiu que 43 escolas da RME/BH tivessem deferidas suas solicitações para funcionamento com a modalidade EJA, totalizando 10.500 alunos. A organização dos cursos oferecidos continua pautada no parecer 093/2002 e na resolução nº 001, de 5 de junho de 2003, documentos do Conselho Municipal de Educação, que discutem e regulamentam a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A decisão da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte de manter o trabalho com a EJA nas escolas municipais considerou, por um lado, o direito à educação ao longo da vida (e não apenas na idade escolar obrigatória), conforme ressaltado na Declaração de Hamburgo e por outro lado, a ausência, naquele momento, de financiamento federal para essa modalidade de ensino. De fato, como assinala Haddad (1998), em 1992, o então presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o direito de inclusão da EJA nos cálculos de verbas que seriam disponibilizadas pelo FUNDEB. Esse veto trouxe sérios problemas para todas as instituições públicas que atendiam a esses sujeitos e obrigou a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte à tomada de uma decisão política. A PBH decidiu custear com seus próprios recursos a educação de jovens e adultos no município, mas decidiu também que novas turmas só seriam abertas mediante o fechamento de antigas,

mantendo dessa forma sempre o mesmo número de alunos atendidos nas escolas. A PBH decide ainda reorganizar o Projeto EJA BH.

A Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA BH (SMED s/d.) afirma que o mesmo tem sua origem ligada ao Programa Bolsa Escola Municipal (BEM). Esse Programa constatou, a partir de 1997, a necessidade de um projeto de educação popular que atendesse aos usuários adultos que necessitavam aprender a assinar o nome para receber o benefício. Surgiu assim o projeto de Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte (EJA/BEM- BH), que logo ampliou suas finalidades e encaminhou seu atendimento para outras pessoas das comunidades, além dos beneficiados pelo Programa Bolsa Escola.

Em 2004 o governo federal criou o Programa Brasil Alfabetizado, articulando um modelo de campanha nacional de alfabetização de massa que se propôs a baixar as estatísticas do analfabetismo no país sem se deter sobre a continuidade da escolaridade. A partir desse ano o Projeto EJA/BEM-BH é ampliado para responder a uma demanda de continuidade dos estudos dos alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado. Em 2005, devido a essa ampliação e à necessidade de garantir a vida escolar e a certificação relativa ao Ensino Fundamental, as turmas passaram a vincular-se a cinco escolas da Rede Municipal de Ensino. O funcionamento das turmas sempre aconteceu em vários espaços da cidade localizados o mais próximo das residências ou locais de trabalho dos usuários e em horários flexíveis. A intenção é garantir o acesso e a permanência das pessoas. A vinculação das turmas às escolas da PBH não interferiu no funcionamento dessas turmas, que continuaram nos locais de origem. A coordenação do projeto passa do Programa Bolsa Escola Municipal para o então denominado Núcleo de EJA e Educação Noturna da GCPF (NEJAEN), com a denominação Projeto EJA-BH.

A LDBEN, o parecer do CNE 011/2000, o parecer do CME-BH 093/2002, os apontamentos oriundos da V CONFINTEA (1997), expressos na “Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos” e as deliberações da Conferência de Educação para Todos (2000), expressos no “Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos” são os documentos nos quais se baseia a concepção de educação de jovens e adultos, dentro do Projeto EJA-BH.

Entre 2005 e 2010, como instância coordenadora do Projeto, o Núcleo de EJA e Ensino Noturno (NEJAEN, mais tarde rebatizado apenas como NEJA) teve atribuições relativas a professores e a alunos. Em relação aos estudantes era esse órgão que solicitava a

verba junto às escolas de vínculo para atividades diversas, responsabilizando-se pela documentação necessária para a certificação, bem como pela organização dessa cerimônia. Além disso, cabia ao Núcleo de EJA discutir com os parceiros (entidades e locais que abrigam as turmas) sobre as condições materiais dos diversos locais de funcionamento e promover a abertura ou fechamento de novas turmas e, ainda, construir estratégias para o fornecimento da merenda escolar.

Em relação aos professores, o NEJAEN se responsabilizava pela seleção interna dos profissionais que atuavam no Projeto EJA BH (tanto lotação, quanto extensão de jornada). A escolha desses professores se realizava após a análise de uma ficha de inscrição (particularmente no que se refere à trajetória profissional) e de uma entrevista com os educadores. Esse processo procurava – sempre que possível - por pessoas que tivessem o perfil apropriado para o trabalho com o público da EJA (olhar investigativo sobre questões da educação e do cotidiano; capacidade articuladora; disposição para o trabalho coletivo; visão política da educação e da condição social dos educadores e educandos; rompimento com a visão do professor-especialista; abertura e desejo para os estudos. Em uma palavra: flexibilidade).

No entanto essa descrição refere-se ao perfil do profissional ideal, muitas vezes diferente do trabalhador real que está à frente das turmas. Devemos lembrar que parte significativa dos professores, após a conclusão de sua graduação, forma-se em serviço e não em Instituições de Ensino Superior, situação que confere às estratégias de formação continuada um papel estratégico.

Os critérios de seleção e as ações de formação dos professores têm como objetivo oferecer uma educação sintonizada com a concepção de EJA descrita anteriormente. No entanto é muito difícil encontrar aquele professor ideal. Tudo isso contribuiu para a ocorrência de alguns problemas relativos às práticas pedagógicas: utilização de materiais infantilizados para o público da EJA, descaso com atividades de formação (sobretudo absenteísmo e atrasos), conflitos de relacionamento entre professores e entre professores e alunos, dificuldades para o trabalho coletivo. Esses problemas eram discutidos e encaminhados pelo NEJA e pela coordenação compartilhada, grupo de professores encarregados do acompanhamento *in loco* das turmas, que apresentaremos adiante. Em muitos casos eram sanados pela disponibilidade do professor envolvido para a formação e o diálogo. No entanto, havia casos em que não se chegava a um acordo, resultando na saída do professor.

É importante ressaltar que no período de vigência do Projeto EJA BH era assegurado a todos os professores um dia da semana, a sexta feira, dedicado à sua formação, sem a presença de alunos⁷. Entre 2005 e 2010, essa formação foi planejada, executada e avaliada pelo NEJA e pela coordenação compartilhada do Projeto EJA BH, e se realizava em diferentes formatos. Em alguns casos ela acontecia na Secretaria Municipal de Educação. Ali podiam ser organizados encontros centralizados, com todos os professores se reunindo pela manhã ou à tarde. Nesses momentos de encontros com todo o coletivo de professores discutiam-se questões políticas e pedagógicas relativas ao Projeto em particular e à EJA em geral. Também aconteciam reuniões em grupos menores, regionalizados, formados pela proximidade das turmas atendidas (por exemplo, grupos de professores que atuavam nas regiões Leste e Centro-sul). Nesses agrupamentos os professores procuravam organizar o trabalho coletivo e buscavam promover intercâmbios e trabalhos que envolvessem turmas de espaços diferentes, além de trocas de experiências. Havia, ainda, a promoção de cursos e oficinas, por grupos de interesses, voltados para a discussão de demandas dos professores (por exemplo, questões relativas à alfabetização de adultos, a especificidades geracionais, a sujeitos trabalhadores ou portadores de sofrimentos mentais, entre outros). Havia também atividades de formação externa, como a participação no Fórum Mineiro e no Fórum Metropolitano de EJA e em eventos culturais que ocorriam na cidade. Também eram organizados encontros regionalizados próximos aos locais de funcionamento das turmas. A ideia de promover os encontros regionalizados era aproximar a formação dos locais onde funcionam as turmas, permitindo que os professores conhecessem novos espaços culturais da cidade (parques, equipamentos, centros culturais, práticas e instituições culturais e de memória, etc.) e, assim, ampliassem as possibilidades de exploração dos mesmos pelas visitas de seus alunos.

No período mencionado (2005 – 2010) cabia também ao Núcleo de EJA responsabilizar-se pela organização de parte da infra-estrutura, além de construir, junto aos professores e educandos do Projeto EJA-BH, propostas para a política de educação de jovens e adultos no município.

Desde aquela época os professores responsáveis pela chamada “coordenação compartilhada”, percorriam e acompanhavam todos os locais onde funcionam as turmas a fim de verificar suas demandas e contribuir para qualificar o andamento do trabalho

⁷ Os formatos da formação que se realizaria naquele ano, descritos a partir desse ponto, foram divulgados e discutidos tendo por base um documento de circulação interna (Xerox), produzido pelo NEJA em meados de 2009.

pedagógico. Em média, cada coordenador acompanhava cerca de dez turmas. Suas funções incluíam o planejamento coletivo com os professores, de forma a buscar o trabalho compartilhado, criativo e objetivo; o estabelecimento de parcerias com as escolas de vínculo; a promoção da socialização dos trabalhos e experiências significativas entre as turmas; a promoção de grupos de estudo (problemas de aprendizagem, leitura, escrita, memorial, etc.); o planejamento, execução e avaliação, em parceria com o Núcleo de EJA da SMED, da formação em serviço dos/as educadores/as, principalmente nos momentos dos encontros regionalizados⁸. Essa equipe, no entanto, não permanecia todo o tempo com as turmas, devido ao seu reduzido número para atender a muitas turmas que são distribuídas em variados espaços da cidade. Isso contribuiu para que, na prática, cada espaço funcionasse com grande autonomia.

Os educandos do Projeto EJA BH

Antes de apresentar os alunos a que se destinam suas ações educativas, a Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA BH (SMED, s/d) traça um rápido perfil dos alunos que normalmente freqüentam a Educação de Jovens e Adultos, apresentando algumas de suas características mais gerais (diversidade geracional; exclusão precoce das práticas de escolarização; aprendizagens realizadas mais por meio de vivências do que no âmbito educacional; diversidade de origens, entre outras). Em seguida o referido documento descreve o público do Projeto EJA BH - que até 2010 atendeu a cerca de 3000 alunos distribuídos em mais de 170 turmas.

A definição etária não considera aqui apenas o aspecto biológico, mas contempla aspectos culturais, sociais e econômicos que, segundo aquele documento, têm grande impacto na definição do indivíduo como jovem, adolescente ou adulto. A Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA BH (SMED, s/d) apresenta então algumas características que marcam o público adulto da EJA: são trabalhadores, aposentados, desempregados, normalmente moradores de periferias e favelas, migrantes. Muitos trazem implícita uma certa visão tradicional da escola, de seus tempos, de seus métodos. Parte dos professores que entrevistamos trabalhava com alunos idosos, moradores de Instituições de Longa

⁸ Essas informações foram divulgadas em um documento de circulação interna (xerox) formulado em 2009 pelo NEJA e pela coordenação compartilhada para os profissionais do Projeto EJA BH.

Permanência de Idosos, que constituem uma parcela significativa do público do Projeto EJA BH.

Segundo aquele documento há também muitos educandos jovens no Projeto EJA-BH, caracterizados, entre outros aspectos, por sua diversidade social, cultural, de gênero e racial (daí a utilização da expressão “juventudes”), bem como pela sua busca, inserção ou exclusão em relação aos mundos do trabalho. Também os jovens, em muitos casos, apresentam uma trajetória escolar descontínua, com repetências sucessivas, evasões esporádicas, fracasso e abandono da escola, além do desejo de verem suas vivências e conhecimentos valorizados nos espaços escolares.

O documento prossegue discorrendo sobre outras características que marcam os educandos do Projeto EJA-BH. Uma delas é a diversidade de origens. Os alunos são provenientes de várias cidades de Minas Gerais e ainda de outros estados. Vieram para Belo Horizonte em busca de melhores condições de vida e trouxeram consigo a variedade cultural de seus locais de origem. A exclusão social (baixo poder aquisitivo, capacidade limitada de consumo, negação do acesso a atividades e espaços de lazer, histórico de fracassos escolares) é outra característica apontada. Outra especificidade desse público refere-se à diversidade profissional e à realidade do não trabalho ou do trabalho em ocupações precárias.

Por fim o documento apresenta, como anexo, uma proposta diagnóstica que visava auxiliar os educadores no (re)conhecimento da diversidade de suas turmas e assim resume o perfil de seus educandos:

Nesse sentido, o público desse projeto é constituído, basicamente, por trabalhadores/as inseridos/as em diversas profissões que instituem jornadas por turno; pessoas com a responsabilidade pelo cuidado familiar, das quais, em sua maioria, mulheres que tentam de alguma forma retomar a escolarização ou inserir-se nela pela primeira vez; aposentados/as; pessoas com limitações físicas de locomoção; pessoas impedidas de circular em determinados lugares, no horário noturno, em função da insegurança e violência; pessoas com sofrimento mental; cidadãos que vivem em instituições de longa permanência de idosos; pessoas que residem distantes de escolas, como os aglomerados, vilas, favelas ou quilombos; andarilhos/as ou moradores/as de rua; pessoas portadoras de HIV+, além de outras pessoas que moram na região metropolitana de Belo Horizonte (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DO PROJETO EJA BH, SMED, s/d, p. 27).

Ainda hoje as turmas funcionam em horários flexíveis, de acordo com as possibilidades dos estudantes e não estão localizadas somente em escolas, mas em locais diversos próximos às casas dos estudantes ou de seus locais de trabalho, cedidos por parceiros (comunidades, poder público ou particulares). Há turmas em agências bancárias, parques municipais, shoppings populares, mercados, I.L.P.I., equipamentos públicos (CRAS⁹, GERLU, Gerências Regionais, escolas), bem como onde grupos populares já se reúnem - Associações Comunitárias, igrejas, centros comunitários. Portanto, o Projeto já possui a característica de ultrapassar os muros da escola. Em alguns desses espaços funciona uma única turma isolada, em outros pode haver a formação de duas ou três classes de alunos. As turmas abrigam estudantes que se encontram em níveis variados. Em algumas predominam adultos em fase de alfabetização. Em outras há alunos de pós alfabetização ou que estão prestes a receber a certificação relativa ao Ensino Fundamental completo.

Cada turma era acolhida por um professor que deveria responsabilizar-se por construir com os educandos o processo de ensino-aprendizagem e sua avaliação continuada. Cabia ainda ao professor contribuir para a interação dos trabalhos da turma junto à comunidade e incentivar e proporcionar o acesso dos alunos aos equipamentos de atendimento aos cidadãos existentes no entorno das turmas, bem como investir na participação em práticas de cidadania, incluindo as práticas culturais e de memória.

A aprovação do FUNDEF pelo governo federal significou algum aporte de recursos para que os sistemas de ensino investissem na EJA - embora não signifique ainda a equalização dessas verbas entre os diversos níveis de ensino. Por isso, a partir de 2010, a SMED apontou modificações em sua política para a EJA que afetaram a organização dessa modalidade no município¹⁰. Se antes apenas 43 escolas tinham autorização para esse trabalho, hoje todas as 80 escolas de Ensino Regular Noturno se transformam em escolas de EJA. A SMED passa a incentivar as escolas a abandonar a lógica do ensino regular, seriado e fragmentado. Em 2010, os coletivos de professores das escolas esforçaram-se

⁹ Segundo o site da Prefeitura de Belo Horizonte, os CRAS - Centros de Referência da Assistência Social - foram implantados em locais com alto índice de violência e oferecem serviços voltados para cidadãos de todas as faixas etárias. Cada CRAS fica num território que abrange cinco mil famílias, as quais vivem em áreas de risco e de vulnerabilidade social.

¹⁰ As modificações que serão apresentadas a seguir foram discutidas principalmente com os órgãos gestores da SMED (CAPE, NEJA, Gerências Regionais de Educação, direções de escolas). Em poucos momentos os professores que trabalham com alunos que possuem o perfil de EJA foram ouvidos. A SMED considerava 2010 um ano de transição para que as escolas se adaptem ao novo formato proposto - que já vigorava nesse ano, mas que se aprofundaria a partir de 2011.

para escrever ou rever suas propostas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos. Até 2009, havia também escolas que não tendo turmas de Ensino Regular Noturno apenas cediam seu espaço para turmas do Projeto EJA BH. Agora essas turmas estão vinculadas a essas escolas. As escolas devem assumir também a responsabilidade por turmas que não estão em seu espaço físico, mas se encontram em sua área de abrangência. Portanto, cada uma dessas 80 escolas se transforma em escola de vínculo para as turmas do Projeto EJA BH. O núcleo de EJA e a coordenação compartilhada continuam a exercer as mesmas funções e a Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA BH (SMED s/d) é apontada como uma das principais referências para a organização do trabalho pedagógico. A formação das sextas feiras passa a acontecer prioritariamente nas escolas de vínculo, envolvendo todos os professores.

Apresentação da estrutura do trabalho

A fim de dialogar com o problema de pesquisa e com os demais objetivos expostos, organizamos essa dissertação em cinco capítulos. No primeiro capítulo, “Itinerário Metodológico”, descrevemos as nossas escolhas metodológicas: as notas de campo, a observação, o questionário e a análise documental. Nessa parte da dissertação, depois de apresentar os sujeitos da pesquisa, baseados nos estudos de Teixeira e Pádua (2006), Lana Siman (1988), Bourdier (2003) e Thompson (2002) defendemos a entrevista narrativa como principal instrumento de coleta de dados. Em seguida argumentamos sobre a pertinência da análise das entrevistas tendo por suporte obras de diversos autores. Entre eles destacamos David Lowenthal (1998) e Michele Perrot (1998) que destacam a importância e os limites das fontes orais e a necessidade de seu cruzamento com fontes escritas para se conhecer e preservar o passado; Lana Siman (1998), que discorre sobre o uso da narrativa em situações escolares; Walter Benjamin (1994), que apresenta suas célebres análises sobre o narrador; e Jacques Le Goff (1992), que nos aponta suas idéias sobre memória, identidade e poder.

O segundo capítulo dessa dissertação, “Jovens e Adultos Retornam à Escola: direito à cidadania como direito à memória e à cidade”, se inicia com a apresentação da proposta curricular do Projeto EJA BH, enfatizando a dimensão “Espaço cidade”, defensora de processos formativos desenvolvidos em espaços exteriores à escola. Explica que o Projeto

EJA BH buscou construir relações entre a educação, a escola e a cidade e também entre educação e cultura e procura ancorar essas relações em diversos autores, entre os quais Forquín (1993), que discute as relações estabelecidas entre educação e cultura; Luciano Mendes de Faria Filho (2005), que discute a relação cultura urbana e cultura escolar; Nestor García Canclini (2006), para quem os sujeitos são portadores de cultura e de saberes.

O capítulo prossegue traçando uma descrição geral do público da EJA tendo por base os estudos de Maria Clara Di Pierro (2005), Marta Kohl de Oliveira (1999) e Cláudia Lemos Vóvio (2010). Em seguida faz uma discussão sobre a marginalização e a exclusão a que muitas vezes são submetidos os alunos da EJA. Os depoimentos de nossos entrevistados são entremeados com os estudos de diversos autores, arrolados a fim de fundamentar essa discussão: Tereza Cristina Loureiro Peluso (2001) analisa os motivos alegados pelos alunos para o abandono da escola no passado; Geovânia Lúcia dos Santos (2003) procura compreender os impactos que a exclusão precoce da escola e a escolarização tardia geram nos alunos. Nesse capítulo procuramos ainda, com Déa Fenelon ((1992) e Ecléa Bosi (1992) discutir a exclusão social e a memória das camadas populares, além de apresentar, com Maria Stella M. Bresciani (1991), portas conceituais para o estudo das cidades. Valendo-se de Faria Filho (2005), Marshall (1967), Benevides (1994) e Cury (2002), fazemos uma análise de práticas educativas que, na avaliação dos professores estariam voltadas para a conquista da cidadania.

Para finalizar, o capítulo dois apresenta, com Geovânia Lúcia dos Santos (2003), José Raimundo Lisbôa da Costa (2005) e Juarez Dayrell (1996) o estranhamento dos alunos ao retornarem, depois de tempos, para uma escola diferente da que deixaram no passado.

O capítulo três (“Cultura escolar, práticas docentes e cidades”) se inicia com uma discussão sobre cultura escolar (Faria Filho, 2004) e cidades educadoras (Carta das Cidades Educadoras, 2004). Traz ainda as contribuições de Sandra Jatahy Pesavento (2007) com seu olhar sobre o que significa ser cidadão e as dimensões do urbano: *materialidade, sociabilidade e sensibilidade*. Apresenta a contribuição de Lana Mara de Castro Siman (2010), que reflete sobre a fecundidade educativa que se encontra no cotidiano da cidade e novamente de Faria Filho (2005) sobre o entrelaçamento entre o escolar e o urbano.

Ao analisar as “Possibilidades Educativas dos Domínios Patrimoniais, o capítulo aborda, com autores como Prats e Santacana (2009), Marisa Guerra Andrade (2009),

Betânia Figueiredo (2009) e Mário Chagas (2007) a polissemia e abrangência que o termo patrimônio vem adquirindo.

Finalmente, ao discutir o domínio patrimonial como campo de disputas, o capítulo apresenta as contribuições de outros autores: Gadotti (2005) e Maria da Glória Gohn (2006) discutem a educação formal e não formal e defendem o não estabelecimento de fronteiras rígidas entre ambas; Olga Brites da Silva (1992) nos traz as vozes que falam e digladiam sobre o patrimônio (variados segmentos populares e estudiosos do assunto); Juarez Dayrell (2005) alerta para a visualização homogênea dos estudantes, todos vistos genericamente como “alunos”.

As análises clássicas de Halbwachs (1990) sobre a interpenetração entre as memórias individuais e as memórias coletivas e de Michel Pollak (1989) a respeito da necessidade de dar voz às memórias subterrâneas dos excluídos e marginalizados são importante aporte teórico apresentado nesse capítulo. Também trazemos as contribuições de Lana Mara de Castro Siman e Júnia Sales Pereira (2009), que falam do simbolismo dos objetos museais e das reminiscências que as visitas provocam, além de Mário Chagas (2002), que também se refere às relações que se estabelecem entre memória e poder. As análises são entremeadas pelos depoimentos de nossos entrevistados.

No quarto capítulo, intitulado “Docência: interações humanas e formação”, demonstramos que o percurso da pesquisa nos conduziu a uma ampliação de nossas reflexões iniciais, a ponto de podermos afirmar que a formação e a construção de novos saberes se realiza não somente nas práticas, mas sobretudo nas interações que se realizam durante a execução dessas práticas. Trabalhamos o conceito de *trabalho investido* (Tardif e Lessard, 2008) e traremos contribuições de novos autores para o entendimento das interações sociais que se realizam em sala de aula (Cláudia Davis e outros, 1989), bem como para a compreensão dos depoimentos de nossos entrevistados.

O capítulo fará ainda, baseado em Lowenthal (1998) e Le Goff (1992), uma breve análise sobre relações possíveis entre memória e identidade. Com Le Goff apresentamos ainda a discussão sobre a ampliação do conceito de documento. Abordamos a ausência, nos suportes da memória oficial, de representações de elementos populares em geral e de negros em particular. Por fim esse capítulo abordará o olhar docente sobre as relações com os alunos.

Iniciaremos o capítulo cinco, “A tessitura da formação: os professores e suas práticas nas teias da cultura e da política educacional”, avaliando reflexões dos professores entrevistados diante da supressão do Projeto EJA BH, pela Prefeitura Municipal de Belo

Horizonte. Nesse capítulo novamente recorreremos às célebres teses “Sobre o conceito de História”, de Walter Benjamin para compreender a força transformadora que a convivência e a troca de experiências entre professores e alunos provoca na vida das pessoas. Em nossas reflexões contamos ainda com a contribuição de Susana Kampff Lages (2007), Lana Siman (1988) e David Lowenthal (1998).

O capítulo apresentará a “A reflexão sobre a prática como estratégia de formação”, discutindo os conceitos de racionalidade técnica e de professor reflexivo (Donald Schon, 1998), a partir da contribuição de diversos autores, entre eles Antonio Nóvoa (1995), José Contreras (2002) e Pimenta e Ghedin (2008).

Após esse percurso o capítulo procurará discutir se o trabalho em espaços de cultura e de memória seria uma resposta aos desafios da educação na contemporaneidade. Nesse sentido apontamos a complexidade que caracteriza a pós modernidade e que afeta a escola e o trabalho dos docentes, fazendo-os adaptar o seu fazer pedagógico às mudanças.

Por fim o capítulo apresentará alguns constrangimentos da prática docente apontados pela pesquisa.

Em nossas Considerações Finais dialogamos com o problema que orientou nossa pesquisa destacando o valor das interações para a construção de saberes. Procuramos ainda contextualizar as aulas na cidade, realizadas pelos professores entrevistados, com base nas análises de Pollack (1989) sobre as narrativas subterrâneas e de Pesavento (2007) sobre as sensibilidades que a vida urbana proporciona, demonstrando o potencial formador que as interações entre professores e alunos podem promover. Nessa etapa final da dissertação enfatizamos nossa crítica ao conceito de racionalidade técnica e defendemos a possibilidade de interfaces entre a prática estabelecida pelo Projeto EJA BH e a ideia do *professor reflexivo* (Nóvoa, 1995). Abordaremos ainda a preocupação dos professores em incentivar a participação dos estudantes no seu próprio processo de aprendizado e o desejo de que a sua prática pedagógica contribuísse para modificar, para incluir, para melhorar a qualidade de vida de seus alunos.

Nossas Considerações Finais apresentam ainda as contribuições do Projeto EJA BH para o que hoje se chama de EJA na Cidade. Nelas, por fim, acenamos com novas possibilidades de pesquisa que essa dissertação possa inspirar.

CAPÍTULO 01

ITINERÁRIO METODOLÓGICO

“a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente (...). É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.”

(BENJAMIN, 1994, p. 197-8).

1.1 - Percurso Metodológico

A pesquisa se circunscreve nos limites da pesquisa qualitativa. Minayo (2003) apresenta algumas características dessa pesquisa, que tem como eixo “a pretensão de trabalhar com o significado atribuído pelos sujeitos aos fatos, relações, práticas e fenômenos sociais: interpretar tanto as interpretações e práticas quanto as interpretações das práticas” (MINAYO, 2003, p. 197). Essa definição vem de encontro ao problema levantado para nortear essa pesquisa: quais são as práticas empreendidas e experienciadas pelos professores e que significados eles têm construído a partir delas. E ainda: essas práticas têm levado à construção de novos saberes? Quais são eles? Qual o significado desses novos saberes para a reorientação das práticas?

A fim de apreender os significados e saberes das práticas propusemos a ancoragem da pesquisa nos marcos da pesquisa participante. Instrumentos como as notas de campo, a observação, os questionários e a entrevista narrativa tornaram-se pertinentes à realização da pesquisa. Além disso, foi considerado que as ações que a EJA empreende são

embasadas em teorias e documentação específica, produzidas no país e no exterior. Portanto a análise documental não pôde ser desprezada.

É importante lembrar, conforme afirmamos na introdução dessa dissertação, que inicialmente nossa proposta era pesquisar o que chamamos “Roteiros de Minas”, entendidos como práticas de apropriação de espaços educativos não formais da capital e do interior do Estado. Entretanto, pareceu-nos sensato verificar, no processo de pesquisa, qual é a nomenclatura que os próprios professores utilizam para se referir às relações que promovem entre a escola, os lugares e as práticas culturais e de memória da cidade, a fim de não incorrer no erro de impor um conceito. Igualmente consideramos necessário que o roteiro das entrevistas se traduzisse na preocupação de demonstrar *se e em que* sentido as experiências desenvolvidas buscam a relação da escola com outros espaços. O processo de pesquisa, a revisão da bibliografia e os instantes das entrevistas contribuíram para desvelar as práticas e saberes curriculares, demonstrando, através delas, como a escola se relaciona com a cidade e vice-versa.

Para desenvolver a pesquisa foi proposta a realização de entrevistas narrativas a professores que estivessem efetivamente comprometidos no trabalho com as dimensões formadoras da vida adulta mencionados anteriormente e que tenham uma prática de diálogo com a dimensão formadora espaço cidade.

A fim de direcionar o trabalho propusemos um percurso metodológico em momentos que, embora articulados, possuem *lócus* e temporalidades distintas. Inicialmente, buscamos o aprofundamento - com o devido estranhamento que nos impõe o fato de participantes de uma realidade parcialmente conhecida - e a aproximação do campo empírico da pesquisa: as reuniões de formação do Projeto EJA BH (centralizadas e regionalizadas), os mini-cursos, os cursos ou discussões temáticos, a participação nos Fóruns Mineiros de EJA. Nesse momento nos dispúnhamos a realizar uma investigação exploratória cujos resultados foram registrados em notas de campo. Em seguida, procedemos à aplicação de questionários (Anexo 01), com o maior número possível de professores do Projeto EJA BH. Os questionários abordavam a interação dos professores com os espaços educativos da cidade (lugares e práticas culturais e de memória) e com os demais sujeitos envolvidos nesse processo. A análise dos dados presentes nesses questionários permitiu identificar os critérios que contribuíram para a escolha dos entrevistados, além de indicar elementos de questões que precisariam ser aprofundadas nos instantes das entrevistas. Além desses critérios, a escolha dos entrevistados levou em consideração conversas com o Núcleo de EJA (NEJA) do CAPE, instituição responsável

pela coordenação do Projeto EJA BH; observação dos relatos de experiências que por vezes se organizavam nos momentos de formação dos professores; conversas com colegas que participavam dessa formação.

As entrevistas, de natureza narrativa, foram precedidas pela elaboração de roteiros de ancoragem compostos prioritariamente por questões geradoras. Por último, já de posse do conjunto de dados recolhidos, procedemos à realização de análises a partir da triangulação desses dados (as notas de campo, os documentos nacionais e internacionais relativos à EJA, os estudos de teóricos, as entrevistas). O que se pretendia nessa fase decisiva da pesquisa era construir uma interlocução entre os dados obtidos pela análise das fontes, buscando identificar e dialogar com as convergências, as singularidades, as tensões, os dilemas e os anseios que perpassam o trabalho dos professores. Todo esse trabalho analítico foi ancorado no estudo da bibliografia teórica que se relaciona ao estudo proposto.

1.2 - O Questionário

O questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2010 nos turnos da manhã e da tarde. Esse instrumento - após apresentar a proposta de pesquisa e requerer a autorização formal para a utilização das respostas – procurou, inicialmente, traçar em linhas gerais o perfil dos professores participantes (nomes, contatos, formação, tempo de trabalho com a educação, tempo de trabalho com a EJA, tempo de trabalho no Projeto EJA BH, horário em que faz a formação e local de funcionamento das turmas). O questionário buscou ainda mapear as diferentes práticas que esses profissionais realizam em espaços urbanos e identificar seus objetivos ao realizar esse trabalho, além de verificar como se deu o envolvimento dos alunos. Ressaltamos ainda que esse questionário nos forneceu dados para a configuração dos critérios que levaram à escolha de nossos entrevistados.

Cento e trinta professores tiveram acesso ao instrumento e, destes, cinquenta e dois aceitaram participar, conforme verificamos na tabela 1:

TABELA 1 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES POR REGIONAL

| REGIONAL | Nº PROFESSORES | QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS | PERCENTUAL |
|--------------------|----------------|---------------------------|------------|
| NORDESTE | 15 | 10 | 66% |
| BARREIRO | 30 | 09 | 30% |
| OESTE | 20 | 02 | 10% |
| CENTRO-SUL | 30 | 09 | 30% |
| NORTE E VENDA NOVA | 35 | 21 | 60% |
| TOTAL | 130 | 52 | 40% |

Os questionários foram aplicados pelo pessoal que então atuava na coordenação compartilhada do Projeto EJA BH. Alguns dados chamam a atenção na visualização da tabela: a participação pouco significativa da regional Oeste, ao contrário da verificada nas regiões Nordeste e Norte e Venda Nova. Não temos elementos para explicar essa diferença, mas supomos que se deva ao maior ou menor empenho, na aplicação, das pessoas da coordenação compartilhada. Os questionários foram trabalhados nas reuniões coletivas. Como membro da coordenação compartilhada do Projeto EJA BH e portanto responsável pela reunião que se realizava nas regionais Norte e Venda Nova, não tive condições de aplicar pessoalmente os questionários, como fiz nessas duas regionais, o que pode ter interferido no percentual ali obtido.

Quanto ao tempo de trabalho dos professores que responderam ao questionário, podemos observar que a maioria possui longa experiência de magistério:

TABELA 02 - TEMPOS DOS PROFESSORES

| | Menos de 05 anos | Entre 06 e 10 anos | Entre 11 e 15 anos | Entre 16 e 20 anos | Entre 21 e 25 anos | Mais de 26 anos | Não responderam | Total |
|----------------------------------|------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-------|
| Tempo de trabalho com a educação | 01 | 02 | 07 | 15 | 13 | 11 | 03 | 52 |
| Tempo de trabalho com a EJA | 21 | 22 | 04 | 00 | 02 | 00 | 03 | 52 |

Chamou-nos a atenção o fato da grande maioria dos professores que responderam ao questionário possuir vasta experiência em educação: a maior parte deles já lecionava, no momento da aplicação do instrumento, entre onze e vinte e cinco anos, e apenas um possuía menos de cinco anos de trabalho com o magistério. Um grupo significativo afirmou possuir mais de vinte e seis anos de experiência. No entanto, quando a pergunta versou sobre o tempo de trabalho com a EJA verificamos que expressivo número de professores atuava há menos de cinco anos com essa modalidade de ensino (vinte e um) e ainda que outra grande parcela (vinte e dois professores) atuava entre seis e dez anos.

Não dispomos de dados que expliquem essa diferença entre o vasto tempo de trabalho com a educação e um tempo menor de atuação na EJA, uma vez que essa investigação não fazia parte do escopo de nossa pesquisa. No entanto podemos supor que boa parte desses profissionais atuava como alfabetizadores de crianças antes de ingressar na EJA. Essa suposição se baseia, em primeiro lugar, na grande necessidade de alfabetizadores que a EJA demanda na cidade de Belo Horizonte¹¹. E ainda, no número mais elevado de professores oriundos dos cursos de Pedagogia e de Letras (que podem atuar como alfabetizadores) dentro do universo pesquisado.

¹¹ Em 2010, quando ainda estávamos na fase da coleta dos dados para a pesquisa, o site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte dizia que a cidade possuía cerca de setenta e cinco mil analfabetos.

O questionário previu também a identificação dos espaços físicos nos quais funcionavam suas turmas, que, como vimos, estavam distribuídas em seis das nove regionais da cidade.

Quanto à formação, verificamos que a maioria dos professores que responderam graduara-se em Pedagogia (19), seguidos de Letras (07), História (06), Psicologia (04), Biologia e Matemática (03 graduações cada uma), Geografia (02) e Antropologia, Artes e Educação Física (um professor para cada disciplina). Quatro professores não responderam sobre sua formação, cinco afirmaram que, além da graduação possuíam especialização e três disseram ser Mestres em Educação.

Em relação aos tempos de trabalho no Projeto EJA BH o questionário apontou os seguintes dados:

TABELA 3 - TEMPOS DE TRABALHO NO PROJETO EJA BH

| Até 01 ano | 02 anos | 03 anos | 04 anos | 05 anos | Mais de 05 anos | Não responderam | Total de professores |
|------------|---------|---------|---------|---------|-----------------|-----------------|----------------------|
| 07 | 11 | 07 | 10 | 05 | 08 | 04 | 52 |

No momento em que o questionário foi aplicado (primeiro semestre de 2010), o Projeto EJA BH contava cinco anos de existência oficial. Portanto supomos novamente que os oito professores que afirmaram possuir mais de cinco anos seriam antigos formadores do Programa Brasil Alfabetizado, que como vimos, está na origem daquele Projeto. Nessa lógica os demais profissionais seriam os que foram recrutados posteriormente pelo NEJA à medida em que se ampliavam as turmas do Projeto.

Em seguida, o questionário permitiu mapear a realização de trabalhos com a dimensão espaço cidade, naquele ano ou no ano anterior, e a avaliação que os docentes faziam desses trabalhos. Trinta e sete professores confirmaram o investimento nessa dimensão, três afirmaram que não e doze disseram realizar às vezes esse tipo de atividade. A maioria dos participantes avaliou positivamente as experiências (45 professores) e alguns (07 docentes) disseram tê-la considerado apenas razoavelmente positiva. Quanto à participação dos alunos, os professores afirmaram que a maioria dos estudantes compareceu, participou efetivamente e avaliou positivamente a experiência vivenciada.

Chamou-nos a atenção a grande diversidade de trabalhos realizados em diversos espaços de cultura e de memória. Alguns ocorreram em espaços dos próprios bairros de Belo Horizonte, como associações comunitárias, igrejas, centros culturais, parques, praças, escolas, museus, postos de saúde, academias, restaurantes populares, trilhas ou na feira do Mineirinho. Outros aconteceram em espaços mais tradicionais da capital mineira, como teatros, circuitos turísticos, parques, praças, bibliotecas, museus, cinemas e festivais. Também foram citadas visitas ao Mercado Central, à Reserva Ecológica da Manesmann, ao Zoológico, à Copasa e à Coca-cola. Além disso, os professores realizaram trabalhos em outras cidades do Estado de Minas Gerais. A mais citada foi Ouro Preto, seguida de Sabará, Belo Vale, Congonhas, Tiradentes, Itabira, Diamantina, Mariana, Brumadinho, Santa Bárbara e Catas Altas, entre outras. A Serra do Cipó e a do Rola Moça também foram visitadas. Atividades em cidades de outros Estados (Brasília e Petrópolis) também aconteceram.

Importante destacar que as atividades realizadas em espaços de cultura e de memória das cidades envolveram outros profissionais, além dos professores que as propuseram. Nesse sentido, foram citadas várias vezes as participações de outros professores, de guias turísticos, de educadores e de enfermeiros. Além desses, a pesquisa também evidenciou a presença nos trabalhos de assistentes sociais, contadores de histórias, psicólogos, terapeutas ocupacionais, cantores, atrizes, historiadores, nutricionistas e motoristas. Encontraríamos nessa vasta gama de profissionais e de seus conhecimentos uma busca pela tão propalada interdisciplinaridade?

Um dos aspectos do questionário solicitava que os professores dissertassem a respeito dos objetivos ou intencionalidades dos trabalhos realizados nas visitas mais significativas. Também aqui encontramos uma grande variedade de finalidades educativas: propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento, ao lazer e à cultura; incentivar a apropriação e o (re)conhecimento dos espaços; realizar a socialização e a troca de experiências entre os estudantes; relacionar as visitas com a dimensão formadora tempo-memória, com aulas ou com projetos; discutir noções de cidadania; explorar o ambiente e promover a conscientização ambiental; trabalhar com a corporeidade e com noções de saúde e qualidade de vida. O exame dos questionários permitiu-nos dividir os objetivos de tais práticas em três categorias, que serão aprofundadas nas análises das entrevistas: conhecimento e cultura; cidadania e apropriação do espaço; conhecimentos, vivências e memórias.

Conforme já mencionamos, além dos questionários as notas de campo muito contribuíram para as escolhas daqueles que seriam convidados a participar das entrevistas. Essas notas de campo foram produzidas a partir de diálogos que fizemos junto ao Núcleo de EJA da SMED, de conversas com colegas que atuavam no Projeto EJA BH e da observação dos relatos que se faziam nos momentos de formação coletiva que então se realizavam. Elas revelaram que em certos casos, as respostas dadas às perguntas do questionário foram resumidas ou vagas em relação aos trabalhos realizados ou a seus objetivos e intencionalidades. Nesses casos as notas de campo permitiram desvendar uma riqueza muito maior do que se considerássemos apenas o questionário.

Esse foi o percurso que orientou a escolha dos professores que seriam entrevistados. Essa escolha considerou ainda o tempo de trabalho com a educação (somente professores experientes), sua atuação em diferentes regionais da cidade de Belo Horizonte, sua formação inicial e, principalmente, seu envolvimento com práticas docentes em espaços de cultura e de memória da cidade.

Uma vez escolhidos os professores e obtido o seu consentimento, procedemos à realização das entrevistas, de caráter narrativo, que foram gravadas e transcritas. Lana Mara de Castro Siman aponta elementos fundamentais para que possamos pensar a pertinência da narrativa. Já em sua dissertação de mestrado, Lana Siman (1988) afirmava que “a narração oral oferece (...) a vantagem de apresentar-se numa linguagem coloquial, direta, carregada de imagens visuais, o que não só facilita a apreensão da matéria narrada, como também desperta emoções, prazer, sofrimento, solidariedade e inúmeros outros sentimentos e atitudes” (SIMAN, 1988, p. 167). De fato, como veremos, as entrevistas que realizamos apresentam-se carregadas de sentimentos, sentidos e imagens das situações vividas pelos professores. Pensamos que elas cumprem o papel de contribuir para a valorização da narrativa e do narrador, que segundo Benjamin (1994), encontram-se em vias de desaparecimento.

Optamos por uma transcrição mais próxima possível da língua padrão, portanto foram feitas pequenas modificações para facilitar o entendimento do texto. Buscávamos, dessa forma, manter o maior respeito possível pelas palavras daqueles que gentilmente prestaram-nos o seu relato. Nas palavras de Bourdieu (2003) “é, portanto, em nome do respeito devido ao autor que, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem” (BOURDIEU, 2003, p. 710).

Os professores escolhidos concordaram e por isso, nessa dissertação serão chamados por seus verdadeiros nomes: trata-se de uma tentativa de dar visibilidade a seu trabalho, uma vez que eles são os verdadeiros autores das situações que serão descritas nessa pesquisa. São eles: Moacir Fagundes Freitas, Magner M. Souza , Iolanda Costa Soares, Carmem V. Ângelo Nunes, Sâmara Morato Bylaardt, Anderson Xavier de Oliveira e Orlando de Oliveira Júnior.

Magner graduou-se em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 1987 e especializou-se em Alfabetização pela Universidade Federal de Minas Gerais. Na época da entrevista esse professor realizava nova graduação, em psicologia. É um professor experiente: trabalha há 24 anos com a educação, mas somente há 4 anos com a EJA.

Sâmara também formou-se em Letras, pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 1982, e especializou-se em Alfabetização e Letramento pela mesma Universidade. Possui vasta experiência com a educação (leciona há 25 anos) e com a EJA (há 10 anos).

Moacir é graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996) e pós graduado em Juventude e Escola pela mesma Universidade, em 2006. Trabalha com a educação há 14 anos. Destes atuou na EJA por 04 anos.

Carmem é formada em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1990), mas leciona matemática para turmas do Ensino Fundamental e para turmas de EJA há vários anos.

Anderson é licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (1991) e pós-graduado em Gestão Ambiental de Resíduos Sólidos pelo IEC-PUC, em 2008. Trabalha há 19 anos com a educação e há 4 anos com a EJA.

Orlando graduou-se em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 1997, e posteriormente especializou-se no PROEJA, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Atua há 15 anos com a educação e há 5 anos na EJA.

Iolanda formou-se em pedagogia (1989) pela FAFI e depois em sociologia (1996) pela UFMG e pós graduou-se em Orientação Educacional pela PUC MG (1992). Atua há mais de 20 anos com a educação.

Por último, assinalamos que todos os procedimentos necessários à apreciação pelo COEP foram previstos (Anexos 02 a 05).

1.3 – As entrevistas narrativas

Inês A. Castro Teixeira e Karla Cunha Pádua (2006) são duas pesquisadoras a que recorreremos para fundamentar nosso trabalho com as entrevistas narrativas. Com as autoras acreditamos que dar voz aos professores para que eles livremente narrassem suas histórias e suas práticas, a partir de questões geradoras, contribuiria tanto para qualificar essa dissertação, quanto para oportunizar-lhes um momento de formação por meio da análise de suas próprias experiências. Para as autoras

“Hoje, cada vez mais, falta-nos tempo para contar e ouvir histórias, para descrever minuciosa e pacientemente detalhes preciosos em uma longa cadeia narrativa, na qual os eventos e imagens se sucedem sem pressa, a ponto de provocar visões de si mesmo. A ponto de provocar uma invenção de si e do outro, nos protagonismos narrados e, assim, revividos, significados e ressignificados. (...) essa metodologia qualitativa de investigação, propõe-se a escutar os sujeitos que, generosamente, emprestam e confiam suas vidas aos/as entrevistadores/as, que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os sentimentos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem.” (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006, p. 1-2).

O professor Moacir Freitas endossa essa concepção quando agradece a oportunidade de falar sobre sua prática e refere-se à reflexão que essa narrativa pode provocar:

“Eu agradeço. É sempre um prazer falar sobre isso (...). Essa conversa aqui, você acaba provocando muita coisa, além de ser uma reflexão sobre a prática. Provocando e questionando.”

Bourdieu (2003), referindo-se às “condições de felicidade” que uma entrevista pode proporcionar a um entrevistado, pela possibilidade de auto-análise que essa prática pode provocar, descreve a forma pela qual muitas vezes a oportunidade de expor suas ideias pode ser significativa para o entrevistado, como afirmou o professor Moacir no fragmento acima. Diz o autor que

“certos pesquisados (...) parecem aproveitar dessa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da vida privada para a esfera pública;

uma ocasião também de *se explicar*, no sentido mais concreto do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles vêem a si mesmos e o mundo, e se tornam compreensíveis, justificados, e para eles mesmos em primeiro lugar.” (BOURDIEU, 2003, p. 704).

As entrevistas narrativas instigam os professores e estudantes a narrarem e reconstituírem suas experiências de interação e de encontro com o outro. Para Teixeira e Pádua (2006) elas permitem que os narradores confiram sentido aos acontecimentos, ao organizá-los em uma sequência lógica, além de elaborarem uma visão de si, do outro e do mundo, atribuindo significado a suas experiências. Narrativa e memória se confundem e tornam viva cada história ao dar significado a tudo o que é dito, funcionando ainda como forma de auto-interpretação, fundamental na elaboração do sentido de quem somos. Entendemos que as entrevistas narrativas transformaram-se em uma oportunidade para que os entrevistados pudessem repensar suas experiências e interações com os outros sujeitos envolvidos em suas práticas, bem como para que atribuíssem sentido aos novos desafios que a contemporaneidade coloca para o seu trabalho.

Diante do exposto, pareceu-nos que a utilização da entrevista narrativa seria uma alternativa relevante para abordar as práticas docentes desenvolvidas por nossos entrevistados em espaços de cultura e de memória das cidades. Isso sem desconsiderar certos elementos da situação discursiva da entrevista. Um desses elementos diz respeito ao entendimento que dela se tem pelas Ciências Humanas e Sociais, como “domínios da compreensão, da historicidade e da cultura que deve ultrapassar as dicotomias da objetividade e da subjetividade, do micro e do macro, do quantitativo e do qualitativo” (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006, p. 5). Outro se refere à necessidade de conhecimento do contexto social, histórico, político e institucional, ou seja, os lugares a partir dos quais os professores desenvolvem suas narrativas.

Teixeira e Pádua (2006) apontam ainda uma outra situação que consideramos importante salientar, principalmente depois que realizamos as nossas entrevistas e iniciamos suas análises: a valorização que nossa pesquisa há de dar à questão da subjetividade de nossos entrevistados. São as autoras que afirmam que

“Ao colocar-se na perspectiva da narrativa, e, portanto, do sujeito - um sujeito corpóreo, histórico, político, cultural, singular - porque único, e diverso - a entrevista narrativa encontra-se com a

subjetividade. Ela se preocupa e dialoga com tudo o que é denso e intensamente humano. Com os afetos. Diferentemente de outros caminhos investigativos e matrizes de pesquisa, que veem a subjetividade como um fator nocivo à investigação, a ser não somente controlado, mas banido dos estudos, nela se coloca como um bem maior. É ela uma dimensão do humano, senão a sua constituição, que compõe a vida, uma dimensão a ser interrogada, a ser compreendida. Mas não se trata aqui da subjetividade como uma essência, separada da dinâmica social e da cultura, mas nelas imbricada, numa perspectiva que rompe a antinomia subjetividade/objetividade; indivíduo/sociedade; que rompe com a dicotomia razão e paixão, pensamento e afetos entendendo-os como parte das configurações dos fenômenos, em sua contraditória e dinâmica complexidade” (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006, p. 9).

A professora Lana Siman (1988) também nos alerta para a atenção que deveríamos ter em relação à subjetividade dos professores que entrevistamos. Trata-se de um chamado quanto ao lugar que os sujeitos ocupam em suas narrativas. É uma fala que por um lado nos diz da impossibilidade de se pensar em um sujeito dissociado dos diversos papéis que ele desempenha na sociedade, e, por outro, apresenta aspectos para os quais deveríamos estar atentos nos instantes das entrevistas:

“tanto as lembranças como o modo de lembrá-las emergem, sempre referenciados ao lugar que os indivíduos ocupam nas relações sociais. Assim, o silêncio, o esquecimento, a ênfase dada a determinados acontecimentos, a transparência, os gestos, a tonalidade da voz deixam escapar revelações não só do lugar que o indivíduo ocupa na estrutura de produção, mas, principalmente, na forma como ele se relacionou, ou ainda se relaciona com o seu universo de vida: o trabalho, a religião, o corpo, o prazer, a dor, os sonhos. (SIMAN, 1988, p. 9)”

Encontramos outra contribuição teórica importante para contextualizar a situação da entrevista em Maria Cristina Silva Costa (2002). Em artigo no qual discute as contribuições da hermenêutica moderna, ou dialética, à antropologia contemporânea e ao método etnográfico, essa autora elege “a relação ‘dialógica’ e a ‘fusão de horizontes’ como condições do saber – o saber negociado. Ela explica que “a perspectiva hermenêutica exige a inclusão, a penetração e o confronto dos horizontes culturais de pesquisador e pesquisado, assim como do pesquisador com seu horizonte teórico, representado pelas diversas versões construídas no interior da história da Ciência” (COSTA, 2002, p. 374).

Segundo Costa a intersubjetividade e a relação dialógica transformam pesquisador e pesquisado em interlocutores e observadores situados em campos distintos, porém com posições simétricas e contribui para repensar as relações entre sujeito e objeto dentro de seus respectivos condicionamentos histórico-culturais: “o encontro etnográfico, compreendido como relação dialógica, implica a comunicação entre dois universos culturais que se interpenetram, sem se anularem, e também sem anularem as posições históricas dos interlocutores (COSTA, 2002, p.375).

Isso implica – prossegue a autora - o processo de “fusão de horizontes”, o encontro com o outro. Nesse processo o pesquisador não abdica de seu horizonte ao buscar a compreensão do horizonte do “outro”. Além disso, o pesquisador situa-se no interior de uma cultura científica que contribui para ampliar suas possibilidades de compreensão, ou seja, o pesquisador vê o outro por meio da “lente” do conhecimento produzido no interior de uma comunidade científica

No processo dessa pesquisa as conversas, as notas de campo, as observações, os aportes teóricos e sobretudo as entrevistas que realizamos e suas análises posteriores levaram-nos a uma identificação com o trabalho que estava sendo realizado por nossos interlocutores. Costa explica que no encontro etnográfico¹² o pesquisador se abre para o horizonte do outro, sem perder de vista suas próprias ancoras culturais. A busca pela compreensão das ações narradas pelos professores que entrevistamos levava-nos à reflexão de nossas próprias concepções, a ponto de podermos concordar com Costa quando esta diz que

“a relação dialógica de eu/outro investe-se do caráter de relação dialética: o esforço para a incorporação e a compreensão do horizonte cultural do outro, também estimulado a compreender-nos, consiste, ao mesmo tempo, num esforço de compreensão do próprio horizonte do pesquisador” (COSTA, 2002, p.376).

Em suma, as contribuições de Costa (2002) ajudaram a compreender as interações que se realizaram nos instantes das entrevistas narrativas. Essa autora conclui afirmando que

¹² A autora apresenta a noção de etnografia como “descrição densa”, uma descrição em busca de significações.

“A compreensão do encontro etnográfico como encontro intersubjetivo de interlocutores situados em posições simétricas (...) subtrai do pesquisador sua tradicional posição de autoridade incontestável na pesquisa. Visto por outro ângulo, a “fusão de horizontes” que esse encontro pressupõe, exige a inclusão da dimensão da historicidade, inseridos que são os pares da investigação em seus respectivos contextos” (COSTA, 2002, p.382).

Essas leituras, acrescidas à de Thompson (2002), apontaram-nos pistas importantes para se proceder a entrevistas de modo geral, inclusive as de caráter narrativo. Teixeira e Pádua apontam na direção da busca da informalidade, da espontaneidade e da confiança dos sujeitos entrevistados; da delicadeza e zelo em relação a eles; da atenção em relação a questões de tempos (datas, horários, durações) e espaços (lugares); da sensibilidade em relação aos silêncios (capacidade de escuta), aos gestos e expressões corporais (que muito podem dizer); além da validade de um caderno de campo (que pode conter, entre outros aspectos, o contexto da situação em que se deu a narrativa). Já Thompson alerta para a necessidade de formulação de perguntas simples, diretas, em linguagem comum e que não levem o entrevistado a pensar como o entrevistador (o autor utiliza a expressão ‘*informante*’, que optamos por não usar em nossa pesquisa dada a conotação política negativa desse termo); de não interromper uma narrativa; de atenção a situações logísticas (como, por exemplo, domínio do gravador); de estar atento ao que ele chama de “mímica da palavra”, ou seja, a mesma gestualidade a que se referiam Teixeira e Pádua.

No decorrer dessas leituras e ao pensar no desenvolvimento que prevíamos para nosso trabalho, tornou-se importante entender as especificidades da entrevista narrativa e o que a caracterizaria como uma modalidade particular de entrevista. Referindo-se a essa modalidade de entrevista, Teixeira e Pádua explicam que

“supondo uma menor intervenção do pesquisador, seu segredo está na elaboração de uma boa questão gerativa capaz de provocar uma narração do sujeito, cujos aspectos relevantes podem representar para os/as narradores/as algo muito além do que representará para a pesquisa e o conhecimento da vida social (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006, p. 2).

E ainda:

(...) Para certificar-se que a questão gerativa seja uma questão narrativa, é importante que ela contenha dicas claras sobre o curso dos eventos a serem tratados, incluindo diversos estágios e a

solicitação específica de uma narrativa com detalhes (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006, p. 8).

Enfim, num tempo em que a tradição de relatar experiências vem sendo substituída por outras formas de comunicação, baseadas sobretudo na informação, animava-nos a possibilidade de resgatar o narrador, suas experiências e suas lições.

Após várias releituras atentas das entrevistas transcritas, tendo em mente o problema que orientava nossa pesquisa, além das contribuições dos teóricos, tivemos condições de organizar as falas identificando e construindo algumas unidades de sentido. Nesse momento preocupava-nos que tais unidades de sentido fossem amplas o suficiente para abrigar desdobramentos que seriam evidenciados nos depoimentos e que poderiam apontar, inclusive, para novas possibilidades de análise. São elas: educação, cidade e cidadania; educação pela cidade: novos tempos, espaços, saberes e sensibilidades; trabalho e formação docente: interações, práticas culturais, práticas de memória e reflexões; trabalho e formação docente: imprevistos e fatores dificultadores.

Portanto, a perspectiva adotada para a análise das narrativas dos professores privilegia a descoberta de unidades de sentido. Desse modo os capítulos dessa dissertação buscarão traduzir o diálogo dessas unidades articulando as narrativas dos professores com as referências teórico-conceituais e com pesquisas realizadas que demonstrem interfaces com nosso estudo.

Nessa etapa decisiva de nossa dissertação procuramos aprofundar o entendimento de cada depoimento e com eles dialogar, mediados pelas contribuições de pesquisadores que pudessem lançar luz ao que estava sendo dito. A ampliação de nosso repertório conceitual e teórico, feita por meio da leitura de diversos autores, levava-nos à necessidade de formulação de novas perguntas, não previstas quando da elaboração de nosso projeto de pesquisa: novos problemas se impunham ao entendimento de determinadas realidades e isso nos conduzia à busca de novas leituras, como num círculo que não se fecha. Tecido de imagens, de feitos e de fatos, de práticas e de teorias, o texto que se construiu a partir desse processo traduz o esforço de entendimento do trabalho daqueles docentes que gentilmente nos emprestaram suas práticas e vivências.

Pretendemos seguir uma sugestão deixada por Tardif e Lessard (2008): analisar a docência a partir daquilo que os docentes fazem. Trata-se de uma perspectiva que propõe debruçar-se sobre as atividades materiais e simbólicas que se realizam nos próprios locais de trabalho dos professores. Entendemos que a análise das entrevistas e o diálogo com as

práticas desenvolvidas pelos professores em espaços de cultura e de memória nos ajudarão a compreender o problema de pesquisa que repetimos aqui: em seu esforço processual de organização e de efetivação do trabalho com espaços educativos da cidade os professores interagem com lugares, com práticas culturais e de memória e com os demais sujeitos envolvidos no processo (os alunos e outros profissionais). Essa situação nos leva a pensar que as ações empreendidas nesses lugares e com esses sujeitos são formadoras, inquiridoras de suas concepções e práticas. Quais são as práticas empreendidas e experienciadas pelos professores e que significados eles têm construído a partir delas? Essas práticas têm levado à construção de novos saberes? Quais são eles? Qual o significado desses novos saberes para a reorientação das práticas?

Entendemos que ao dar voz às narrativas dos professores estaríamos contribuindo para a produção do registro de parte da memória do Projeto EJA BH. Ressaltamos que esse registro não se limitou às fontes orais, mas buscou relacioná-las com outros recursos documentais. Além disso procuramos dar visibilidade aos protagonistas que atuaram na vida cotidiana com os alunos da EJA (nas aulas, nas visitas, nos momentos de planejamento, nos encontros de formação, etc.). Referindo-se à força da memória e da pesquisa histórica, em entrevista concedida à professora do Departamento de História da PUC SP, Denise Bernuzzi de Saint' Ana, Michelle Perrot (1998) avalia a importância das fontes orais que “embora possuam seus limites, são bastante enriquecedoras à pesquisa. Pois elas permitem o questionamento e a emergência da palavra daqueles que não estão de fato presentes no domínio das fontes clássicas.” (PERROT, 1998, p. 357). Michelle Perrot destaca a necessidade do cruzamento das fontes orais com outras fontes:

“A história oral não pode ser suficiente para tudo. A maior parte da história deve, necessariamente, recorrer às fontes escritas, aos objetos e à arqueologia do cotidiano. (...) A memória não é forçosamente a verdade; ela também não é necessariamente a espontaneidade. A memória é sempre algo reconstruído. E reconstruído em função das experiências da pessoa que fala. Essa pessoa vai, inclusive, esquecer de muitas coisas e, talvez, no momento mesmo em que ela estiver falando, vai construir a maneira pela qual percebe seu passado (...). Por conseguinte a memória é, ao mesmo tempo, extremamente importante e extremamente frágil. Não se pode nutrir um excesso de romantismo em relação a esta memória, é preciso interpretá-la inserindo-a num conjunto mais vasto de fontes” (PERROT, 1998, p. 358 - 9).

Essa autora alerta-nos para a necessidade da utilização de fontes variadas na produção do histórico do Projeto EJA BH. Assim como ela, outro autor (LOWENTHAL, 1998, p. 103) afirma que “a função da memória não é preservar o passado, mas sim adaptá-lo a fim de enriquecer e manipular o presente”. Pareceu-nos que o resgate puro e simples da memória do Projeto EJA BH, a partir das lembranças de alguns de seus protagonistas, estaria de uma certa forma incompleto. Lowenthal (1998) afirma que “longe de simplesmente prender-se a experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-las. Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas” (LOWENTHAL, 1998, p. 103). Por concordar com as reflexões trazidas por Lowenthal (1998) e Perrot (1998) procuramos, em nossa pesquisa, dar voz às palavras de professores e suas visões a respeito de suas vivências e as vivências de seus alunos, mas buscamos inscrever essas fontes num leque mais amplo, composto pela documentação referente à EJA e pela análise de diversos autores.

CAPÍTULO 02

JOVENS E ADULTOS RETORNAM À ESCOLA: CIDADANIA COMO DIREITO À MEMÓRIA E À CIDADE.

“Mas viver numa cidade sem conhecê-la e saber de seus direitos e deveres, eles não sabiam”

Professor Anderson Oliveira, 2010.

2.1 - O Currículo do Projeto EJA BH: cultura, saberes e práticas nos espaços escolares e da cidade

A organização da proposta curricular do Projeto EJA BH possibilita enfatizar a pesquisa naquilo que inicialmente chamamos “Roteiros de Minas”, entendidos como a organização de práticas pedagógicas que oportunizem aos envolvidos a interação com espaços e práticas culturais e de memória não escolares, da capital e do interior do Estado. Na Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA BH (SMED, s/d) tais práticas são entendidas como a apropriação do Espaço-Cidade, o que nos tem permitido como já dissemos, observar e participar de várias experiências formadoras que buscam aproximar os educandos dos espaços culturais e de memória da cidade de Belo Horizonte e de outras

tantas que têm como um dos seus objetivos levá-los a conhecer outras cidades do Estado de Minas Gerais.

A referida Proposta Político Pedagógica tem como premissa assegurar a cultura como eixo norteador do currículo, correspondendo à ideia presente no Parecer CME-BH 093/02, que insiste em novas possibilidades de organização da proposta curricular. A Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA BH, ao sugerir que um dos “eixos” organizadores do currículo seja desenvolvido a partir de processos formativos que se desenvolvem em espaços exteriores à escola, assume que os saberes escolares não se resumem aos conteúdos que tradicionalmente estiveram ligados a uma tradição escolar disciplinar, mas que sejam construídos por meio do diálogo entre o conhecimento acumulado por elas, a experiência de vida dos alunos e as possibilidades de aprendizagem e socialização presentes na cidade. Luciano Mendes de Faria Filho (2005) ao discutir a relação cultura urbana e cultura escolar nos lança um desafio que nos parece pertinente ser transposto para esse Projeto EJA BH: “que cidade a escola apresenta aos estudantes e como os professores e estudantes vivem a experiência da cidade?” (FARIA FILHO, 2005, p. 33). Ao incorporar essas questões como problematizadoras do Projeto EJA BH, também estamos assumindo com FARIA FILHO (2005) que

“uma das formas de se compreender as relações entre a escola e a cidade é buscar entender como a instituição escolar se inscreve – constituindo e sendo constituída – nas teias das relações humanas. Ao inscrever-se na cena da cidade, a escola o faz como experiência complexa e polissêmica” (FARIA FILHO, 2005, p. 33).

Sabemos que no contexto da modernidade a escola se instituiu como forma de civilidade urbana, sendo o lugar de homogeneização dos conhecimentos, saberes, práticas e das formas de socialização (FARIA FILHO, 2005). No atual momento, a escola volta-se para a cidade vendo-a na sua diversidade de espaços de sociabilidade, de saberes, de práticas culturais e de memória.

Atuando deste modo, o Projeto EJA BH busca construir uma relação entre a educação/escola e a cidade, entre educação e cultura. Interessa-nos nesse sentido, ampliar a compreensão teórica e empírica das formas como esta inserção ou inscrição na cidade vem se realizando e qual o potencial de criação de novos saberes, sensibilidades e práticas que essa relação - múltipla, tensa e polissêmica - tem oferecido aos professores que com ela trabalham.

A Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA BH - ao apontar a cultura como eixo norteador para o currículo do Projeto EJA-BH - fundamenta-se em dois documentos: o primeiro é a Proposta Curricular da Escola Plural (Caderno 2), que aponta para os processos culturais como eixo do processo educativo e que assume a definição de cultura como sendo o conjunto de significados partilhados por diferentes grupos de pessoas em consequência de suas relações com o mundo e entre si. O segundo documento é o já citado Parecer CME-BH 093/02, que concebe a escola como espaço sociocultural em que os sujeitos compartilham saberes, estabelecem relações e vivenciam experiências culturais significativas com o fim de recriar ativamente a cultura. Essa Proposta Político Pedagógica insiste que o trabalho pedagógico centrado na cultura se concretiza por meio das relações que se devem construir entre as turmas e os espaços formativos que a cidade oferece:

“Pensar a Cultura como eixo norteador do trabalho pedagógico exige, ainda, que o currículo se construa em diálogo com outros espaços e tempos formativos vivenciados pelos educandos. (...) as políticas públicas de EJA que ocorrem de forma articulada com outros movimentos possibilitam aos educandos, de forma mais efetiva, a participação na luta pela afirmação de seus próprios direitos. O Projeto EJA-BH, ao objetivar construir e consolidar a Educação de Jovens e Adultos na cidade e se pautar nas necessidades de aprendizagem dos sujeitos educandos, assume tais premissas e aponta para a construção de um currículo articulado com os diversos espaços formativos da comunidade, da cidade e dos movimentos sociais dos quais os sujeitos educandos participam.” (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DO PROJETO EJA BH, s/d, p. 32).

Assim sendo, o Projeto EJA BH busca construir uma relação entre a educação e a cultura e entre cultura e cidadania.

Forquin (1993) discute as relações que se estabelecem entre educação e cultura. Para o autor a escola tem uma função de transmissão cultural. Os conteúdos da educação, entendidos como conhecimentos, competências, hábitos, crenças e valores, são conteúdos que nos ultrapassam e nos instituem como sujeitos humanos e por isso podem ser chamados de cultura. Quando se pensa em transmissão cultural da educação está se referindo a “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo”. Daí a necessidade de a educação considerar essa noção de cultura humana uma vez que se trata de uma “memória comum e de um destino comum a toda a humanidade”

(FORQUIN, 1993, p. 12). Forquin demonstra o que entende a respeito das relações entre educação e cultura:

“(...) a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação (...) que a cultura se transmite e se perpetua: a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva (...) educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.” (FORQUIN 1993, p. 14).

Para Forquin, a educação escolar em seu trabalho de transmissão da cultura se defronta com limitações e desafios que tornam complexas as relações entre esses dois elementos. Antes de tudo, a educação lida com o caráter multifacetado da cultura que é proveniente de diversas fontes, localizadas em múltiplos tempos e espaços. Por isso a educação não pode ter a pretensão de transmitir tudo o que foi construído, vivido e pensado pelos homens ao longo da história humana tendo que se contentar com o trabalho restrito relativo a “algo de cultura, elementos de cultura, entre os quais não há homogeneidade” (FORQUIN, 1993, p. 15). De fato, os programas escolares jamais darão conta de toda a riqueza e multiplicidade das criações humanas. Por isso, mesmo entre os conteúdos culturais com os quais a educação deverá lidar, é necessária a realização de uma “seleção cultural escolar” que pressupõe disputas e embates. No dizer de Lucíola Santos e Marluce Paraíso (1996), diferentes posições lutam no campo do currículo que é, por isso, um campo contestado. Qualquer vitória nesse campo é transitória.

As discussões e práticas propostas no Projeto EJA BH relativas a trabalhos no espaço cidade - entendido como dimensão formadora da vida adulta, ao lado de outras que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais e artísticas, etc - representam possibilidades de processos educativos do currículo que têm a cultura como seu eixo organizador.

No Projeto EJA BH os conteúdos escolares são os conteúdos da cultura, como ensina Forquin. Entretanto, esse autor centraliza sua pesquisa e suas afirmações na seleção e na transmissão da cultura como um dado universal (pelo legado de conhecimento, valores, crenças acumulados socialmente pela humanidade), o que nos convida a uma

busca pela produção de outros autores com os quais dialogaremos ao longo do nosso trabalho e que atentem para a relação entre educação e práticas urbanas. Afinal não é somente a escola que educa, mas também a cidade. Nela os conhecimentos vêm “cenarizados” nos parques, nos museus, nas praças, nos centros culturais e em outros espaços que contribuem para o viver, para o rememorar, para construir novos sentidos e para desenvolver novas sensibilidades. Além disso consideramos que os sujeitos da educação de um modo geral – e da EJA particularmente - são portadores de cultura e de saberes que são significados e ressignificados no interior de seus grupos sociais e profissionais de pertencimento. Isso é particularmente importante se considerarmos que, além dos professores, os sujeitos em questão são alunos reais e concretos, adolescentes, jovens, adultos e idosos que frequentam nossas salas de aula e que trazem para elas saberes diversos, crenças, valores, medos e sonhos, fruto de suas múltiplas experiências individuais e sociais e das diversas “narrativas culturais” que disputam a hegemonia na sociedade urbana em que vivem. São também professores concretos que também constroem “narrativas culturais” fruto de experiências individuais e sociais de natureza diversa.

Um dos autores potencialmente importantes para ampliar esse diálogo é Nestor García Canclini. Em seu livro *Consumidores e Cidadãos* (2006) esse pesquisador afirma que o especialista em cultura deve estudar o mundo a partir das interseções, das oposições e dos cruzamentos entre as narrativas culturais, e não a partir das identidades parciais. Ele desconstrói a reflexão de que as identidades culturais se formavam a partir do conceito – hoje em crise – de nação ou de nacionalismo. Se durante o século XIX e mesmo em boa parte do século XX, a ideia de nação permitiu “transcender as visões aldeanas de camponeses e indígenas e ao mesmo tempo evitou que nos dissolvêssemos na vastidão do mundo” (CANCLINI, 2006, p. 31), hoje esse conceito, assim como a oposição entre o próprio e o alheio, tem se desfigurado. Para o autor, a manutenção de uma cultura nacional era possível, naquele período, no contexto de “certa homogeneidade industrial, certas diferenças e certo enraizamento territorial” (CANCLINI, 2006, p. 31). No entanto, afirma que o crescimento das tecnologias audiovisuais de comunicação influenciou o comportamento das massas e deslocou o desempenho da cidadania em direção às práticas de consumo. Para o autor a internacionalização, facilitada pelo avanço tecnológico, promoveu a abertura de fronteiras geográficas de cada sociedade para incorporar bens materiais e simbólicos das outras e a globalização permitiu a interação de atividades culturais e econômicas diversas. Nesse sentido, a mídia e a própria organização transnacional da produção promovem uma nova ordenação do conceito de cultura, criando

novos cenários socioculturais nos quais o senso de pertencimento e identidade se organiza “menos por lealdades locais ou nacionais e mais pela participação em comunidades transnacionais ou desterritorializadas de consumidores” (CANCLINI, 2006, p. 40). Percebemos isso frequentemente, em qualquer atividade cultural que seja proposta em nossas escolas e salas de aulas. Salta aos olhos a identificação de nossos alunos, especialmente os mais jovens, com o hip hop e o funk (identificação que não raro incomoda os professores e mesmo os alunos mais velhos), como podíamos perceber nas Mostras Plurais que a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte organizava todos os anos, até 2009.

No entanto, se as análises de Canclini (2006) contribuem para a compreensão de algumas das muitas faces da juventude, quando se pensa nos adultos do Projeto EJA BH, a experiência indica que eles se encontram mais diretamente sensíveis a práticas que se desenvolvem a nível local. Isso nos leva a pensar não somente nos conflitos entre diferentes culturas geracionais, mas no potencial formador que as trocas entre gerações pode proporcionar. Em relação aos professores, estes, para realizar seu trabalho com qualidade se aproximam de sua própria experiência cultural, da experiência de seu grupo e também das experiências que são vividas por seus alunos jovens e adultos. Todas essas interações – que em muitos momentos são prazerosas, mas em outros tantos podem ser tensas e desafiadoras – contribuem para a formação do professor. Nesses movimentos os professores podem construir novos saberes e desenvolver novas sensibilidades que orientarão as suas práticas docentes, contribuindo para interpelar e inquirir a cultura e as práticas escolares.

2.2 - O público da Educação de Jovens e Adultos: diversidade de culturas e exclusão dos bens e práticas culturais da cidade

Mas, afinal, qual é o perfil do público a que se destina a Educação de Jovens e Adultos? Quem são esses jovens e quem são esses adultos? Para responder a essas perguntas inicialmente procuraremos tecer uma descrição mais geral sobre o público da EJA, inspirados em alguns autores e pesquisas (DI PIERRO, 2005; OLIVEIRA, 1999; VÓVIO, 2010). Em seguida relembremos brevemente como se apresenta a configuração desse público na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e no Projeto EJA BH.

Maria Clara Di Pierro (2005) lembra que a Constituição Federal de 1988 assegurou a oferta do ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, fato que inscreve a Educação de Jovens e Adultos no rol dos direitos da cidadania. A autora afirma que a identidade político pedagógica da EJA foi construída em torno do estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e sobre uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos, entendidos como camponeses ou migrantes rurais ou seus descendentes, ou ainda trabalhadores de baixa qualificação e escassos rendimentos. Di Pierro afirma, ainda, que a pesquisa sobre a EJA no Brasil até os anos de 1990 “tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais – sob a condição e o rótulo genérico de ‘alunos’” (DI PIERRO, 2005, p. 1120). Para a autora, no entanto, tem ocorrido recentemente o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos a partir da reivindicação do “reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem terra), ao lado da difusão do pensamento de autores orientados ao interculturalismo e/ou vinculados ao paradigma da identidade” (DI PIERRO, 2005, p. 1121). Nesse sentido tem surgido, na pesquisa recente, aspectos relativos à “juvenilização” da EJA, a questões de gênero ou à educação que se pratica no campo. Mais raros são – segundo a autora - os estudos que abordam a condição étnico-racial, os conhecimentos sobre as pessoas com necessidades educativas especiais e as identidades e práticas religiosas dos jovens e adultos inseridos em processos de escolarização.

Outra autora, Marta Kohl de Oliveira (1999), analisou os jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem sob o ponto de vista da psicologia. Oliveira afirma que a educação de jovens e adultos remete primordialmente a uma questão de especificidade cultural. Para a autora as ações educativas que se praticam na EJA relacionam-se a um grupo de pessoas relativamente homogêneo:

“O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 1999, p. 02)

A autora apresenta o público a que se destinam as ações da EJA. Para ela o adulto dessa modalidade de ensino é geralmente o imigrante oriundo de áreas rurais pobres, filho de trabalhadores rurais com experiência nesse tipo de ocupação desde a infância e a adolescência. Não é raro que esses alunos adultos possuam baixo nível de instrução escolar ou que sejam frequentemente analfabetos e que apresentem, ainda, passagem curta e não sistemática pela escola. Quanto ao jovem, esse é também um excluído da escola. Porém pode apresentar maiores chances de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio por ter sido, muitas vezes, incorporado aos cursos em fases mais adiantadas da escolaridade. Para a autora o jovem é bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Para Oliveira (1999) a reflexão sobre as formas de pensamento e aprendizagem desses jovens e adultos “transita pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999, p. 03).

Quanto à condição de não crianças a autora alerta para uma limitação importante da área da psicologia: o fato das teorias do desenvolvimento referirem-se histórica e predominante à criança e ao adolescente e não ao adulto. Ela explica também que os estudos psicológicos existentes demonstram que o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas – que irá determinar suas probabilidades de êxito em relação a demandas de natureza cognitiva - não é dado por sua idade em si, mas por uma série de fatores (o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional, a motivação, seu bem-estar psicológico, etc.). A autora tece algumas características dessa fase da vida que distinguem essas pessoas das crianças e adolescentes: sua inserção no mundo do trabalho, as relações interpessoais que estabelecem e uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmos e sobre as outras pessoas.

Para Oliveira (1999) a condição de excluídos da escola é um dos traços culturais mais relevantes quando se analisa os sujeitos da EJA. No estudo citado a autora procura entender “como a situação de exclusão contribui para delinear a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 1999, p. 03). Ela afirma que para atender a esses alunos a escola precisou se adaptar - uma vez que eles não são o “alvo

original” da instituição. Seus Currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente idealizados para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade regular. Para a autora essa situação pode colocar os jovens e adultos em situações inadequadas em relação a sua real aprendizagem e até mesmo influenciar – juntamente com fatores de ordem socioeconômica - os altos índices de evasão e repetência que às vezes se verificam nos cursos de educação de jovens e adultos.

A autora aponta que cada indivíduo é alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pela significação e pelas visões de mundo do grupo cultural no qual se encontra inserido. No entanto, cada sujeito seguirá um caminho próprio a partir dos processos de desenvolvimento pelos quais passa em sua vida. Em outras palavras: o desenvolvimento de uma pessoa é individual, mas só se realiza por meio de sua inserção no mundo da cultura, por meio de sua singularidade ao longo de sua história. Essa situação irá interferir em seu desempenho nas atividades escolares.

Outra pesquisadora, Cláudia Lemos Vóvio (2010), ao fazer um breve inventário sobre os desafios e impasses que tematizam a formação de educadores em EJA, afirma que há modos distintos de se focalizar e retratar essa modalidade de ensino, que irão interferir nas ações educativas que se propõem para ela. A autora destaca que a definição das políticas para a EJA passa, entre outros fatores, pela definição das especificidades dos sujeitos dessa educação. As análises de Vóvio a respeito desse público, num primeiro momento, parecem coincidir com o que nos dizia Oliveira (1999):

“Um terceiro plano a partir do qual podemos focalizar a EJA diz respeito aos perfis dos sujeitos da EJA, suas identidades, representações sobre a educação e processos de aprendizagem, enfim, seus patrimônios culturais construídos em bases muito distintas de outros segmentos” (VÓVIO, 2010, p. 69).

Nessa passagem entendemos que a autora, assim como Oliveira no estudo citado anteriormente, percebe o perfil dos usuários da EJA também como um grupo relativamente homogêneo dentro da diversidade cultural mais ampla da sociedade. Logo em seguida, no entanto, a autora destaca a heterogeneidade que segundo ela caracteriza esse público. Em nosso entendimento esse traço não se apresenta de forma a contradizer as afirmações de Oliveira, mas antes vêm no sentido de complementá-las:

“O que se pode afirmar é que formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, às suas

biografias e identidades, às suas disposições para aprender, às suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida. Formam esse grupo pessoas jovens e adultas que vivem no campo e nas cidades, trabalhadores ou aqueles que tentam se inserir no mercado de trabalho, militantes, sindicalistas, lideranças comunitárias, donas de casa, trabalhadores de diversos ramos profissionais que sentem a ameaça do desemprego, aqueles que estão no mercado informal, entre tantos outros” (VÓVIO, 2010, p. 69).

Como vimos na introdução dessa dissertação, o público da Educação de Jovens e Adultos que frequenta as escolas municipais de Belo Horizonte apresenta interfaces com essa descrição apresentada por Di Pierro (2005), Oliveira (1999) e Vóvio (2010). Esse público é formado por adolescentes, jovens e adultos (entre os quais se incluem muitos idosos): todos eles apresentam a condição de excluídos do sistema regular de ensino. Essa heterogeneidade conduz os educadores ao desafio na elaboração de propostas pedagógicas apropriadas a cada grupo. Também o público mais específico que frequentou o Projeto EJA BH se identifica com essa descrição. Nesse caso mais recentemente temos percebido uma “juvenilização” desse público, que tem atendido também a alunos cujas faixas etárias oscilam entre os quinze e os dezoito anos. A Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA BH, (SMED, s/d) aponta ainda outras características de seu público: a diversidade de origens (alunos são provenientes de várias cidades mineiras e de outros estados), a exclusão econômica, educacional e social a que são submetidos, a diversidade profissional e a realidade do não trabalho ou do trabalho em ocupações precárias. Esse documento cita, ainda, a presença em seus quadros de alunos, de grande número de mulheres que tentam retomar ou inserir-se na escolarização, de aposentados/as, de pessoas com limitações físicas de locomoção ou portadoras de sofrimento mental e de cidadãos que vivem em instituições de longa permanência de idosos.

2.2.1 - Os alunos retornam para a escola: o direito à cidadania e o direito à cidade

Os professores que atuam na EJA encontram-se com alunos aos quais, por diversos motivos, foi negado o direito à escolarização no passado. Na opinião de muitos desses professores e em alguns documentos, como o já citado Parecer 093/02, que regulamenta o funcionamento da EJA nas escolas municipais de Belo Horizonte, as razões dessa exclusão são creditadas a questões socioeconômicas ou às inadequações do sistema de ensino. Esse

documento afirma que muitos desses alunos “nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PARECER CME/BH 093/02, p.3). Essa ideia - responsabilizar o sistema de ensino e/ou problemas sociais pela negação do direito à escolarização básica – encontra ainda respaldo em pesquisas. Uma delas, realizada por Teresa Cristina Loureiro Peluso (2001), lembra as dificuldades dos alunos de EJA em freqüentar a escola ou continuar seus estudos e aponta os motivos alegados pelos adultos, nos quais é comum a auto-responsabilização pelo fracasso escolar: “a proibição dos pais, por morar muito distante da escola, por não haver escola no local, por ter se casado, por ter tido filhos, por ter que trabalhar para ajudar no sustento da família, por desinteresse pessoal, pela proibição do marido ou por razões internas da escola, tais como fracassos repetitivos” (PELUSO, 2001, p. 11). A pesquisadora afirma, ainda, que tais circunstâncias, se por um lado significaram obstáculos na vida escolar do sujeito, “na fase adulta farão uma certa pressão para o retorno à escola” e que “o trabalho certamente se constituirá como um fator que impulsionará o adulto a procurar a continuidade de seu processo de escolarização ou de aperfeiçoamento profissional” (PELUSO, 2001, pp. 11-12).

Lembremo-nos da condição de exclusão social a que foram submetidas parcelas significativas dos alunos da EJA. O parecer 093 – 02 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte destaca essa questão afirmando que esses sujeitos são:

“moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura” (CME, PARECER 093-02, p. 04).

Muitos professores compreendem essa lógica da exclusão, como veremos em nossa pesquisa. Entrevistas narrativas realizadas com professores que atuavam no Projeto EJA BH, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte representam essa situação. Tomemos por exemplo o que narrou em sua entrevista a professora Sâmara Morato Bylaardt:

“Eu acho que a curiosidade foi muito abafada especialmente na infância desses jovens, adultos e idosos que a gente tem. (...) porque é

a questão da sobrevivência que eu acho que é a vida dessas pessoas. (...) Vai trabalhar! Não vai estudar não, vai trabalhar”.

Em determinado momento também o professor Moacir Fagundes Freitas reconhece a situação de marginalizados de seus alunos a que nos referíamos. Refletindo sobre as possibilidades de interação que seu trabalho lhe permite realizar na busca do enfrentamento dessa questão o professor descreve:

“A partir de uma configuração de cidade, aqueles que não têm sua história e sua identidade respeitada estão à margem. São colocados à margem. Essa margem é uma exclusão. (...) As pessoas que a cidade não permite ou não aceita como parte formadora dela, são colocados à margem, nos territórios mesmo, em lugares mais afastados, menos cuidados pelo Poder Público, com menos informação, com a situação de vida pouco saudável, tudo mais difícil. A gente luta para que esses marginalizados consigam furar esse bloqueio. Não é aquela coisa que a gente está levando alguém pela mão para furar. Eu acho que o caminho é inverso, não é levar alguém, é fazer com que as pessoas olhem para dentro de si, descubram a sua história e depois consigam fazer uma liga da sua história com a história daquele local, com as informações, com ideologia que está ali.”

A preocupação do professor Moacir com a marginalização a que seus alunos são submetidos remete-nos à apreciação, na história de Belo Horizonte, dos problemas sociais que acompanharam o crescimento econômico e populacional da cidade: desemprego, criminalidade, violência, favelização, além da violência simbólica que desqualifica a memória das camadas populares. Gabriel Teixeira e José Moreira Souza (2003) afirmam que ao longo da história da capital diferentes espaços acolhem diferentes classes sociais em Belo Horizonte. Os autores demonstram que a distribuição espacial da população na cidade não é uniclassista, nem organizada segundo uma lógica de guetos. Não obstante – afirmam - essa distribuição não é aleatória. Assim o núcleo central e a zona sul da capital, bem como as áreas imediatamente circunvizinhas a este eixo irão abrigar a elite dirigente, as elites intelectuais e parte da classe média. Já as classes trabalhadoras irão ocupar as adjacências do eixo industrial e sobretudo as periferias. De fato, elementos como os resquícios positivistas da fundação da cidade, aliados a um modelo de desenvolvimento excludente, à industrialização e urbanização aceleradas e à especulação imobiliária, transformaram a capital e continuam a transformá-la. A metrópole hoje conta com 181

favelas, vilas e conjuntos habitacionais favelizados, muitos dos quais não dispõem das condições mínimas de saneamento (PBH/SMAB, 2001). Habitando essa dramática realidade, encontramos as camadas populares e o público da Educação de Jovens e Adultos a que se referia o professor Moacir no fragmento citado anteriormente. Quando se pensa nessa imensa massa populacional não se pode deixar de mencionar o fato de que à maioria desses sujeitos tem sido sistematicamente negado o acesso a bens, serviços e direitos sociais básicos.

Referindo-se ao contexto do século XIX, Cynthia Greive Veiga (2000) afirma que as cidades despertam por um lado o fascínio, fruto da expectativa do progresso e da tecnologia, das possibilidades de riqueza, da civilização, enfim. Mas, por outro lado, as multidões despertam o medo, a insegurança, a apreensão, com seus hábitos, gestos e formas de organização e protesto. Daí a necessidade de ordenação desse caos social. Pensamos que essa análise possa ser transposta para nosso tempo, a fim de endossar o que dizia o professor Moacir: “As pessoas que a cidade não permite ou não aceita como parte formadora dela, são colocados à margem”. Maria Stella M. Bresciani (1992) caminha no mesmo sentido ao analisar a cultura urbana contemporânea. Para essa autora a problematização da cidade – ou seja, a questão urbana – orienta o conhecimento das cidades desde o século XIX até os nossos dias. Ela explica que o estudo das cidades abriu cinco portas de entradas conceituais (a cidade enquanto questão técnica; enquanto questão social; enquanto formadora de novas identidades sociais; a educação dos sentidos na sociedade moderna; a cidade progresso / lugar da história). Uma dessas portas vê a cidade enquanto questão social, formulada pela problematização da pobreza. Para Bresciani “as concentrações de pessoas nas cidades revelam-se um paradoxo: por um lado possibilitam a divisão do trabalho e a maior produtividade industrial, por outro, representam uma ameaça potencial e persistente à sociedade civilizada” (BRESCIANI, 1991, p. 162). Seria essa “sociedade civilizada” a sociedade burguesa, que por meio de diversos mecanismos relega “aqueles que não têm sua história e sua identidade respeitada” à condição de marginalizados?

Em nossos estudos preocupou-nos a compreensão dessa exclusão e do significado para esses adultos de seu retorno à escola. Outro suporte para esse entendimento encontramos em pesquisa desenvolvida por Geovânia Lúcia dos Santos (2003). Por meio de narrativas de alunos egressos da EJA, a autora procurou compreender os impactos que a exclusão precoce da escola e a escolarização tardia geram na vida de adultos das camadas populares. Procurou ainda verificar se a certificação obtida em um curso de EJA -

considerada como a conquista de um direito anteriormente negado – ajudaria a atenuar as consequências da exclusão social, contribuindo na luta em favor da efetivação da cidadania.

Santos (2003) afirma que a interrupção precoce dos estudos entre as camadas populares antes da conclusão da educação elementar é explicada, no campo da teoria educacional, como resultado de um processo de exclusão imposto pelo sistema educacional e pela estrutura social dele derivada. Sua pesquisa, no entanto, demonstrou que na visão dos alunos atingidos por esse processo o fracasso escolar é explicado como resultado de suas opções, de suas limitações pessoais e/ou das limitações de suas famílias (problemas ligados a questões financeiras, à prioridade do trabalho em relação aos estudos, à incapacidade de acompanhar os estudos, ao desânimo em relação ao mesmo). Para os participantes da pesquisa a interrupção dos estudos era pensada como um caminho natural, ou seja, eles estariam fazendo exatamente o que se esperava deles: “as falas referentes à primeira interrupção dos estudos apontarem invariavelmente para uma autculpabilização, ou, quando muito, para a culpabilização dos pais, mas nunca para a identificação das causas dessa interrupção no interior da própria escola e/ou no sistema educacional e social” (SANTOS, 2003, p. 7).

Quanto ao retorno dos alunos à escola, a pesquisa também aponta elementos importantes que nos ajudam a pensar nossos próprios alunos. A autora afirma que suas análises a fizeram concluir que o impacto mais evidente da autopercepção negativa que esses alunos traziam apontava-lhes para um duplo entendimento de sua situação diante da escola, da sociedade e dos direitos de cidadania. Por um lado, os relegava à posição do não-saber. Mas, por outro lado, acabou servindo como fator impulsionador na busca da melhoria da formação escolar. Em outras palavras: a percepção da condição de pouco escolarizados, acompanhada dos constrangimentos sociais inerentes, acabou se tornando um forte motivador da decisão do retorno à escola.

Do ponto de vista da conquista ou percepção dos direitos de cidadania, a pesquisa de Santos demonstrou que um dos impactos da experiência de escolarização tardia para aqueles adultos consistiu na vivência de situações educativas que lhes proporcionaram uma grande gama de conhecimentos e informações. “Com base nisso lhes foi possível, se não criar, no mínimo ampliar a identificação de si mesmos como cidadãos e a compreensão de seu papel enquanto sujeitos, tanto de direitos quanto de deveres” (SANTOS, 2003, p. 5). Além disso, a vivência da experiência escolar parece ter propiciado uma ampliação dos

horizontes e perspectivas pessoais, traduzida na elaboração de projetos futuros, fruto do desejo de construção de um futuro diferente do presente vivido.

Nas entrevistas que fizemos no processo de nossa pesquisa deparamo-nos com análises, feitas pelos professores, que diziam respeito a essa ampliação do conceito de cidadania por seus alunos da EJA. São falas que, ao demonstrar a efetivação de práticas de cidadania, vêm de encontro ao que dizia Santos (2003). O professor Anderson Oliveira em determinado momento afirmou:

“Muitos têm filhos e eu tinha uma reclamação que queriam ajudar no para-casa dos filhos, mas se sentiam incapazes. Às vezes um para-casa de geografia, para-casa de história relacionado à cidade, ao entorno, ao bairro, mas eles não tinham noção. Então eles começaram a perceber que eles não tinham conhecimento, sendo que esse conhecimento estava muito mais perto deles do que eles imaginavam e eles poderiam ter esse acesso tranquilamente. Isso foi muito importante, pois eles próprios, por conta própria, começaram a contar situações vividas por eles e como eles se sentiram melhores, se sentiram mais ci-da-dãos. Até então ser cidadão era só uma palavra... viver na cidade. Mas viver numa cidade sem conhecê-la e saber seus deveres e direitos, eles não sabiam.”

Além da preocupação com a marginalização e com questões sociais, outros depoimentos também se referem a um trabalho que consiste em “manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas” (TARDIF e LESSARD, 2008 p. 20). São falas que demonstram a preocupação dos professores para com seus alunos. Para os docentes não bastaria apenas que os alunos adquirissem os códigos ou conteúdos que a escolarização poderia proporcionar-lhes. Além disso, torna-se fundamental uma educação voltada para práticas de cidadania. Nesse sentido outro de nossos entrevistados, o professor Magner Souza, procura contextualizar seu trabalho e ao fazê-lo parece endossar a preocupação social de seus colegas:

“Eu comecei a pensar nessa questão da pessoa se localizar, tentar trabalhar não só com técnicas de alfabetização, mas tentar trabalhar como a pessoa se vê na sociedade.”

Na mesma linha, de contextualização social do trabalho, segue o professor Orlando Oliveira Júnior. Em determinado momento ele afirma:

“a idéia era apresentar os mapas, pois eles nunca tinham manuseado mapas. Para eles era um mistério, não tinham idéia do que significa um mapa, nem a importância que um mapa pode ter para eles como cidadãos. Uma pessoa que lê um mapa, ela se torna autônoma para ir e vir, ou seja, quando você possibilita que uma pessoa tenha alfabetização cartográfica, você está oferecendo autonomia a ela para ir e vir. Você melhora a possibilidade dela de exercer a cidadania, na minha concepção, na minha forma de ver.

Outra professora, Carmem Ângelo, diz de seu incômodo por não conseguir fazer com que os alunos procurem os espaços da cidade sem depender da escola ou de propostas dos docentes. Para ela o importante seria que os estudantes se sentissem no direito de frequentar os espaços da cidade:

“Por que não vão? É isso que me incomoda. A gente fala tanta coisa, faz tanta coisa com esses alunos, mas eu acho que a gente (...) não consegue. Eu não consigo fazer com que eles se sintam pertencentes deste espaço. Precisam de mim ‘Você prometeu de me levar.’ ‘Gente, chama a família toda e vai no zoológico.’ Por mais que a gente faça esse trabalho e mostre que a cidade é das pessoas que moram aqui, eles não vão (...). Isso me incomoda, sabe Saint Clair. Por mais que a gente mostre e faça esse trabalho, eles não ...”

Orlando endossa as palavras de Carmem ao referir-se à necessidade de ocupação dos espaços da cidade pelos alunos:

“Eu acho que para que ocorra a ocupação, seria necessário que essas pessoas voltassem a frequentar esses locais, inclusive levando os familiares e tendo oportunidades mais frequentes de estarem ali, tentando confrontar esses locais com seus locais típicos de lazer. Isso nós não temos como possibilitar. Não temos como oferecer essas idas com mais frequência. Temos a função e a obrigação de apresentar e mostrar, colocar a existência desses locais para eles, demonstrar o potencial que esses locais têm para que eles ocupem efetivamente esses locais”.

E como que resumindo essa preocupação comum a nossos entrevistados, a professora Sâmara Bylaard relaciona cidadania à ocupação da cidade:

“Eu acho bacana trabalhar cidadania assim, você coloca lá no papel, mas eu acho que cidadania é assim, você tem que por o pé na cidade.”

Eis, nesses depoimentos, algumas perguntas importantes para ajudar-nos a compreender a visão dos professores da EJA sobre os seus alunos. Além de se preocuparem com questões relativas, por exemplo, a alfabetização e a construção da cidadania, os professores querem saber “como a pessoa [o aluno] se vê na sociedade” e ainda, por que mesmo se dedicando à docência em espaços de cultura e de memória inscritos nos espaços da cidade, mesmo mostrando “que a cidade é das pessoas que moram aqui, eles não vão” sozinhos, sem o professor, a tais espaços. Em outras palavras - testemunhadas em conversas que educadores da EJA fazem nas salas de professores, nos encontros de formação ou mesmo em bares, em momentos de descontração - por que os alunos da EJA em muitos casos não se vêem como sujeitos portadores de direitos?

Outros autores nos ajudarão a buscar as respostas. Nestor G. Reis Filho (1992, p. 167) destaca que a “memória é a base para a construção da identidade, da consciência do indivíduo e dos grupos sociais. Afinal, a memória é quem vai registrar todo o processo de identificação dos sujeitos com o espaço em que se inserem e as conseqüentes relações que se vêm estabelecer a partir dessa identificação.” Reis Filho afirma que a apropriação individual ou coletiva do espaço reflete a organização desse espaço – o que pode remeter à memória das classes dominantes ou à memória dos trabalhadores.

Os depoimentos de nossos entrevistados e as afirmações de Reis Filho nos levam a buscar respostas, em outros pesquisadores, para compreender o trabalho docente e a visão dos professores a respeito de seus alunos. Aceitando o desafio lançado pelos professores que entrevistamos – entender como os alunos se veem na sociedade e por que não frequentam determinados espaços – recorreremos às discussões de Déa Ribeiro Fenelon e Ecléa Bosi.

Déa Fenelon (1992) analisa o tombamento, pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), na década de 1930, de um conjunto de bens patrimoniais que constituem ainda hoje o núcleo do patrimônio histórico oficial do Brasil. Nesse núcleo encontram-se sobretudo os símbolos edificados do poder (igrejas, fortificações militares, cadeias, palácios, imponentes casarios, etc.). Embora reconhecendo o inegável valor histórico e artístico desse patrimônio, a autora tece uma crítica à política cultural que orientava as escolhas: tratava-se de uma tentativa de criação de uma identidade nacional

que privilegiou a memória das classes dominantes em detrimento da memória das classes populares. Para a autora, essa política cultural

“ao tentar apresentar somente esses registros e acertos, carregando nas tintas do seu significado como fator de unidade nacional, atuou como fator de solvência das contradições reais e retirou da memória o significado de luta social que ela possui. A preocupação em consagrar um patrimônio que acentuava apenas a presença do Estado, das instituições estabelecidas e classes sociais dirigentes, apagou marcas importantes do cotidiano e da experiência social vivenciada por grandes contingentes da população” (FENELON, 1992, p. 30).

Para Déa Fenelon as camadas populares - das quais foi subtraída a possibilidade de memória coletiva pela destituição de suas realizações como cultura – “continuou sem se reconhecer nestes símbolos. Com isso, foi expropriada também de sua memória e de sua história” (FENELON, 1992, p. 30). Essas reflexões ajudam a explicar os questionamentos lançados pelos depoimentos dos professores. Será que os alunos não são frequentadores de determinados espaços por que não se identificam neles?

Ecléa Bosi (1992) é ainda outra pesquisadora de que nos valem para buscar entender a exclusão social a que foram relegadas muitas das pessoas das camadas populares, particularmente os moradores das periferias (muitos dos quais constituem o público da EJA). Para Ecléa Bosi, que entrevistou por longos anos moradores idosos de São Paulo, a memória oral funciona como intermediário cultural entre as gerações. Essa autora alerta para o fato de a memória “remar contra a maré”, para o afastamento entre as pessoas no meio urbano, para a importância da coletividade no suporte da memória. Essa autora parece concordar com Déa Fenelon no que diz respeito à memória. Para ela “quando as vozes das testemunhas se dispersam, se apagam, nós ficamos sem guia para percorrer os caminhos da nossa história mais recente (...). Fica-nos a história oficial: em vez da envolvente trama tecida à nossa frente só nos resta virar a página de um livro.” (BOSI, 1992, p. 146).

Mais uma vez é o professor Orlando quem nos fornece outro depoimento que parece vir ao encontro daquilo que disseram esses autores. Ao opinar sobre a visão dos alunos em relação a certos espaços “canônicos” da cidade, Orlando afirma

“são pessoas que realmente ficam muito alienadas da cidade como um todo. Elas se limitam a uma migração entre o local em que vivem e trabalham e não ampliam os espaços que já conhecem, ficam muito

restritas. Não sei se por comodismo, por medo ou pela questão social mesmo. Talvez se sintam excluídas desses espaços por serem espaços ocupados por pessoas da classe social mais privilegiada. O Mangabeiras, a Pampulha, a Praça da Liberdade são áreas nobres do ponto de vista econômico”

Como podemos desejar que um aluno da EJA, do qual foi retirado o direito à memória enquanto experiência do vivido, se identifique com os símbolos canônicos do patrimônio urbano, que em geral expressam valores de classes médias (às quais geralmente pertencem os professores) ou altas?

2.2.2 - Sobre a educação voltada a práticas de cidadania

Chamou-nos a atenção, nos depoimentos que recolhemos a importância que os professores entrevistados atribuem a práticas educativas que, no seu entender, estariam voltadas para a conquista da cidadania. Em alguns momentos a preocupação desses docentes refere-se à necessidade de que os alunos se sintam sujeitos com o direito de frequentar determinados espaços; em outros, trata-se de incentivá-los à luta pela manutenção ou ampliação de determinados direitos; em outros, percebe-se o desejo de inclusão de pessoas marginalizadas; em outros, ainda, vemos discussões que tratam de questões ligadas a noções de direitos e deveres.

O professor Magner procura discutir questões relativas a direitos dos cidadãos:

“Fizemos várias discussões, eu levei vários textos em que discutimos o ano inteiro o que era direito deles.”

O professor Anderson destaca o direito de apropriação a espaços da cidade. Em sua fala podemos vislumbrar um dos direitos civis, a liberdade de ir e vir:

“eles foram ao Palácio da Liberdade em um domingo. Eles foram ao Museu de Artes e Ofícios, ao Abílio Barreto, eles foram ao teatro. Então eles começaram a saber que eles têm direito de acesso a todo esse potencial que muitas vezes a cidade oferece.”

O professor Orlando explica que a turma na qual atua surgiu como concretização de um direito social:

“essa turma surgiu com uma demanda que foi originada do grupo de senhoras idosas que faziam atividades no CRAS como ginástica, atividade física, excursões. O pessoal do CRAS percebeu que no grupo de idosas havia um grande número de pessoas analfabetas. Com isso originou-se a turma em 2007.”

Imbuído da certeza de que cabe aos próprios cidadãos a defesa de seus direitos, se necessário recorrendo aos representantes do poder público, o professor Magner narra um episódio no qual incentivou a participação política de seus alunos:

“A gente teve um problema sério o ano passado com o Guarda Municipal (...) ele não estava chegando na hora para abrir [o portão]... ficava a turma toda, os idosos, 20 pessoas na porta esperando ele chegar. Um dia eles falaram comigo ‘Você não vai tomar providências não?’ Eu falei assim: ‘Bom, será que sou eu que tenho que tomar providências? Vocês são usuários, isso não é para vocês? Vocês estavam aqui durante o dia e não estava funcionando? Vocês não voltam à noite para usar isso aqui também, então será que não são vocês que têm que reclamar? (...) então vocês têm que se organizar’. Eles se organizaram. Três deles voltaram lá à tarde e fizeram a reclamação oficial no nome deles com o Leonardo que era o gerente do CRAS. No dia seguinte, não tivemos mais problemas.”

Essas preocupações com práticas educativas voltadas à cidadania presentes nas entrevistas encontram eco em Faria Filho (2005), um dos autores que procuram discutir a produção teórica e os ideários comuns ao escolar e ao urbano. Para ele o tema da cidadania é um elo que articula a cidade e a escola. Ele explica que na modernidade o pensamento político e educacional transformou a escola na porta de entrada da cidadania, além de fazer coincidir as noções de urbanidade e escolaridade:

“Seja do ponto de vista conceitual, seja do ponto de vista da experiência histórica o tema da cidadania remete constantemente à cidade, *urbanidade* e civilidade e estes, por intrincados caminhos, remetem à educação” (FARIA FILHO, 2005, p. 32).

Em nosso processo de pesquisa cada fase trabalhada levava-nos a buscar respostas a novas questões não formuladas inicialmente, mas que surgiam como desafios que deveriam ser transpostos na busca de uma compreensão mais aprimorada de uma dada realidade.

Após identificar na fala dos professores essa preocupação com situações educativas que remetem à discussão da cidadania novas perguntas surgiram: o que os professores estão entendendo por cidadania? Que referências teóricas poderiam nos ajudar a compreender as concepções presentes em suas afirmações?

Com o objetivo de responder a essas perguntas e a fim de ampliar nosso arcabouço conceitual, procuramos compreender o conceito de cidadania em Marshall (1967), Benevides (1994) e Cury (2002).

Não pretendemos nesse trabalho remeter-nos à gênese e à evolução histórica do conceito de cidadania, já amplamente discutidas. Optamos por trabalhar com a concepção moderna desse conceito. T. H. Marshall (1967), após descrever a geração, no século XVIII dos direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento, de fé, de propriedade, de justiça, de igualdade de direitos), dos direitos políticos no século XIX (participação, como eleitor, do exercício do poder) e dos direitos sociais no século XX (direito mínimo de bem estar econômico e direito de usufruir a herança social – serviços sociais, educação, saúde, etc.), discute o desenvolvimento dos direitos e da cidadania paralelos à evolução do sistema capitalista. Para o autor, a cidadania só pode ser concedida a indivíduos ligados a uma determinada nacionalidade, ou seja, a homens livres que possuem direitos e que são protegidos por uma lei. A tais direitos pressupõem deveres e um senso de responsabilidade para com o bem estar da comunidade. A cidadania aqui é definida como status: condição concedida àqueles que, por serem membros de uma comunidade (o Estado), são iguais em relação a direitos e obrigações.

Na mesma linha caminha Maria Victória de Mesquita Benevides (1994), para quem a cidadania pressupõe o vínculo jurídico do indivíduo com um Estado. Ser cidadão é ser portador de direitos e deveres garantidos por uma Constituição que confere ainda a nacionalidade. A autora distingue ainda a cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado e que traz a ideia do favor, da concessão e da tutela – da cidadania ativa, ou seja, a que vê o cidadão como portador de direitos e deveres, mas também como um criador de espaços de participação política que permitam a ampliação dos direitos.

Como se vê, esses autores têm em comum uma noção de cidadania centrada na posse de direitos civis, políticos e sociais e a defesa da participação consciente das pessoas nos assuntos públicos a fim de construir uma sociedade mais justa. Essas ideias – quer os professores tenham tido acesso a elas ou não - parecem respaldar as falas citadas acima. Carlos Roberto Jamil Cury (2002) destaca o reconhecimento de que a educação é um bem que deve estar acessível a todos os indivíduos, de modo a tornar possíveis as condições

para o exercício de uma efetiva cidadania. Para ele, a conquista da cidadania implica o conhecimento de direitos e deveres por meio de uma sólida educação escolar básica. O autor lembra que hoje praticamente todos os países do mundo garantem em suas Constituições o acesso de seus cidadãos à educação básica. Mas lembra da necessidade desse direito estar inscrito em lei de caráter nacional e mesmo do caráter de luta que acompanha sempre a elaboração das leis, pois “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.” (CURY, 2002, p. 2).

Em determinado momento de seu texto, Cury destaca a importância da educação para os seres humanos. Sua fala pode ser relacionada a algumas das preocupações narradas por nossos entrevistados:

“A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XXI.” (CURY, 2002, p.7).

Cury enfatiza ainda o crescente reconhecimento da importância da lei entre os educadores que passam a percebê-la como instrumento de luta em busca tanto da democratização da educação, quanto para a busca de socialização de gerações mais iguais e menos injustas.

Os direitos sociais também são ressaltados por um de nossos entrevistados, o professor Moacir. Esse professor reconhece a importância de conhecer a legislação que imputa ao Estado o dever de garantir serviços sociais aos cidadãos:

“A gente reivindica isso, mas também sabendo que o Estatuto do Idoso garante essas coisas. Se fosse preciso, nós iríamos acessar a Promotoria. Se ouvíssemos um não, a gente iria acessar alguns meios, porque é direito (...) é um direito que está no Estatuto do Idoso, é um direito que ele tem.”

Também foi preocupação de Cury destacar a dualidade e as tensões existentes entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar. Para o autor, a igualdade é um bem defensável enquanto elemento da não discriminação e luta contra privilégios. É

princípio da cidadania, da modernidade e do republicanismo e instrumento de luta contra desigualdades. No entanto Cury alerta para o fato de que “a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade”. Ele afirma ainda que “a não-aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração ‘caolha’ ou muito perigosa do direito à diferença” (CURY, 2002, p. 8).

A preocupação com a igualdade de direitos é um direito civil consagrado na lei. Referindo-se a uma tentativa de incluir um aluno, encontramos a defesa desse direito em uma fala do professor Anderson:

“tem um lavador de carro agora (...). Ele não tinha nem como ser matriculado, a escola não queria matricular, porque ele não tinha onde morar, ele morava na rua. O rapaz foi a Petrópolis e se sentiu o máximo. Imagina um lavador de carro, morador de rua entrando em um museu imperial. Então para ele foi um espetáculo.”

É ainda a Cury (2002) que recorremos para analisar o fato de que o direito à educação básica tem sido muitas vezes negado em países que, como o Brasil, sofreram com a colonização e o escravismo:

“As conseqüências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão "fora do contrato" ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. Isto explica o enorme número de pessoas que sequer possui educação primária, sendo ainda grande o número de pessoas que possui poucos anos de escolaridade. A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza” (CURY, 2002, p. 9).

Por último cabe ressaltar, apoiando-nos mais uma vez em Cury (2002) que declarar um direito é muito significativo, pois coloca-o como prioridade das políticas sociais. Declarar os direitos civis (como o direito de frequentar determinados espaços da cidade), os direitos sociais (como o direito à educação em qualquer momento da vida) e os direitos políticos (como o direito de acesso aos representantes do poder público) é uma forma de lembrar ou ensinar que os cidadãos são portadores de direitos. Disso resulta a possibilidade

de fazer a cobrança deste direito quando ele não for respeitado. É isso que pensamos ser o entendimento dos professores entrevistados em relação à cidadania.

2.3 - Tensões entre representações de escolas

Recorremos novamente à já citada pesquisa de Santos (2003), que revela ainda outros significados da escolarização tardia para os alunos da EJA. Um deles diz respeito a uma certa visão da escola em uma provável relação com o mundo do trabalho: a escola teria uma “função cartorial”, pois tal como um cartório concederia um certificado de conclusão da escolarização que lhes possibilitaria melhorar as condições de ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho. A autora demonstra ainda o estranhamento dos alunos, uma vez que traziam uma certa imagem de escola que esperavam reencontrar, centrada na transmissão do conhecimento do professor a um estudante passivo. No entanto, depararam-se com uma instituição que valorizava os conhecimentos prévios dos alunos e não centrava sua ação na transmissão de um conhecimento tido como válido. Pelo contrário, a pesquisa de Santos se deu em uma instituição que apostava em um processo de construção do conhecimento pelo aluno, que para tal precisava se colocar como sujeito.

Vera Barreto e José Carlos (2005) são outros pesquisadores que buscamos para entender e criticar um modelo de escola pretendido pelos alunos - sobretudo os mais velhos, aqueles que mesmo se a ela não tiveram acesso, expressam essa representação. Em artigo no qual dialogam a respeito da imagem que alunos adultos trazem para a escola ao retornar para ela, esses autores argumentam que muitos de nossos alunos entendem-na como o lugar do conhecimento, o espaço onde aprenderão com quem sabe – o professor – a ler, escrever, falar bem, além de informações relativas a mundos distantes. Para esses adultos a aula deve sempre se dar no espaço clássico da sala, o caderno deve estar sempre cheio de matérias e é só o conhecimento do professor que conta. Por isso eles desprezam atividades como filmes, debates ou excursões. Além disso, atribuem um valor muito grande a cópias e repetições, acreditando que esse é o melhor jeito de aprender. Para os autores essa visão cristalizada pode provocar conflitos que às vezes levam até mesmo ao abandono da escola.

Se assim for, não deveriam então os professores – sem se conformar com a visão desejada por seus alunos de que somente a aula tradicional é válida – contribuir para que esses alunos experimentem uma concepção educativa mais adequada a seus interesses?

Diante dessa visão presente no imaginário dos alunos, qual seria o papel dos professores? Uma outra tarefa docente não consistiria em desconstruir essa representação? (Aos poucos, pois essa imagem pode estar arraigada a fundo no imaginário dos alunos). Para tal não bastam discursos nem comparações entre a escola do passado e a escola do presente. Um trabalho que vise demonstrar a riqueza pedagógica de momentos coletivos - relacionando, por exemplo, uma visita aos conteúdos que são discutidos em sala, ou aos conhecimentos que são trazidos à escola pelos estudantes – não poderia contribuir para ampliar o entendimento dos alunos? Compreender (com a experiência e com a ajuda dos autores citados) a importância do envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizado não seria uma forma de o professor contribuir para que esse aluno desencadeie um processo de descobertas na escola? Em suma, também não é tarefa dos professores desafiar os alunos à participação em outras atividades, além daquelas que ele espera realizar na escola? Agindo dessa forma os alunos não poderão perceber a utilidade de novas metodologias para seu próprio aprendizado?

Valemo-nos também de José Raimundo Lisbôa da Costa (2005) para pensar essas questões e o modelo de escola que os alunos da EJA trazem em suas representações. Em sua pesquisa de doutoramento esse autor (valendo-se de estudo de caso que envolveu dezenas de alunos adultos de doze escolas municipais de Belo Horizonte) buscou compreender, do ponto de vista dos estudantes, “em que medida o ensino de História (...) se relaciona com suas próprias histórias. Dito de outra maneira, quais os significados construídos pelos alunos adultos a respeito da relação entre a História ensinada e a História vivida?” (LISBÔA, 2005, p. 15). A pesquisa levou o autor a encontrar em um reduzido número de estudantes, indícios de modos críticos de pensar a história. No entanto, suas análises levam-no a concluir que a perspectiva dita tradicional do ensino de história perpassa as representações da maioria dos alunos. A consciência histórica desses alunos não se apresenta, em seus argumentos, vinculada a uma reflexão do vivido socialmente. Eles repetem o que é dado, sem problematizar, aceitando uma história pronta e desprovida de relações com a realidade sócio-histórica. Lisbôa parte da sua experiência como professor da EJA e como pesquisador da UFMG para supor, ainda, que o ensino tradicional da História persiste nas salas de aula, apesar de alguns sinais de mudanças.

Um dos pressupostos da pesquisa de Lisbôa (2005) é que os alunos da EJA são sujeitos portadores de múltiplas experiências às quais interpretam e atribuem significados. São portanto sujeitos do processo de construção de conhecimentos. Consideramos a importância desse autor para nossa própria pesquisa, sobretudo quando ele nos questiona

acerca da imagem dita tradicional que os alunos trazem para a escola quando de seu retorno a ela. Para Lisbôa o pressuposto de alunos que são construtores do conhecimento

“encontra seu fundamento em uma perspectiva sociocognitiva da aprendizagem, que reconhece a importância da dialogicidade e da problematização para a incorporação das experiências sociais dos sujeitos (...). O processo de construção do conhecimento escolar, pela via da problematização e da dialogicidade, oportuniza aos sujeitos possibilidades de expressão de suas vivências e a constituição de representações, fundadas em suas consciências, com marcas de subjetividade e objetividade” (LISBÔA, 2005, p. 140).

Buscamos em Juarez Dayrell (1996) outros elementos que ajudem a pensar em experiências escolares dotadas de significado para os alunos. Segundo esse autor

“A escola não poderia ser um espaço de ampliação de experiências? Considerando-se principalmente a realidade dos alunos dos cursos noturnos, a escola não poderia estar ampliando o acesso, que lhes é negado, a experiências culturais significativas?” (DAYRELL, 1996, p.10).

Voltando à questão da aquisição do conhecimento, recorremos - ainda outra vez - a Barreto e Carlos (2005) que destacam que o aprendizado só pode ocorrer pelo esforço intelectual do aprendiz:

“À escola não compete apenas a transmissão de informações distantes e curiosas (...). A escola tem papel mais amplo: produzir conhecimento. E conhecimento se produz no estabelecimento de relações entre as informações obtidas. E como as relações não podem ser transmitidas (pois nesse caso seriam apenas novas informações), precisam ser reproduzidas por quem quer conhecer através da reflexão, um trabalho pessoal e intransferível. (...) a produção do conhecimento é exclusiva dos que realizaram esse trabalho.” (BARRETO e CARLOS, 2005, p. 02).

Por que esses autores criticam o modelo da escola tradicional que os estudantes trazem do passado? Por que para eles “a escola idealizada pelos alunos adultos produz o contrário do que eles esperam da escola” (BARRETO e CARLOS, 2005, p. 02). Em sua visão os alunos não percebem que seu sucesso ou seu fracasso são frutos de questões sociais e atribuem seus resultados a seu próprio esforço individual: nessa lógica eles

próprios (e não as condições sócio-econômicas) são os responsáveis pela exclusão dos bancos escolares à qual muitos foram submetidos no passado.

A despeito de possíveis fracassos em experiências escolares anteriores, o fato é que muitos sujeitos adultos, por múltiplas e variadas razões, procuram retornar à escola e se manter nela. É ainda Juarez Dayrell (1996) quem também aponta pistas sobre o significado que a escola pode ter para os alunos que a frequentam:

“Sobre o significado da escola, as respostas são variadas: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser "educado"; o lugar onde se aumenta os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar” (DAYRELL, 1996, p. 6).

No entanto, devemos estar atentos para o fato de que a visão de uma escola “homogeneizadora”, que deve tratar a todos por igual, desconsiderando as especificidades daqueles que ali se reúnem, também está presente na concepção de muitos professores. Dayrell (1996) alertava para essa situação:

“A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna "objeto", "coisa" a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao "passar de ano". Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o cotidiano escolar, o conhecimento e a vida dos alunos” (DAYRELL, 1996, p.2).

Será que parte desses profissionais não considera que a escola, para cumprir bem o papel do ensino, está (e deve estar) afastada do que acontece na rua? Não seria uma tarefa importante proceder à desconstrução dessa imagem de escola implícita na concepção de muitos professores? Juarez Dayrell (1996) alerta para o fato de que

“Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos” (DAYRELL, 1996, p.8).

A experiência de anos de trabalho à frente do ensino noturno de adultos demonstra que, de fato, para parte dos professores, seria salutar o afastamento da escola em relação aos problemas enfrentados pelos alunos e que muitas vezes circundam a escola. Que tipo de formação poderia apresentar uma estratégia para o enfrentamento dessa situação?

Em outro texto, ao discutir a importância de considerar, nas relações pedagógicas, a cultura que o aluno traz para a escola, Juarez Dayrell (2005) alerta também para uma outra situação que pode limitar as práticas educativas: o fato de ser comum a muitos professores a visualização homogênea de seus estudantes, todos vistos genericamente como “alunos”. Para o autor, essa visão é limitada pois impede o reconhecimento da cultura e dos conhecimentos adquiridos em espaços da vida que os alunos trazem para a escola. Impede a compreensão dos alunos em sua heterogeneidade, com suas histórias, visões de mundo, valores, sentimentos, projetos, comportamentos e hábitos próprios. Para o autor, é imprescindível considerar a “experiência vivida”, ou seja, “as experiências vivenciadas pelos alunos em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns ‘óculos’ pelos quais veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem” (DAYRELL, 2005, p. 3). Para esse autor, os estudantes trazem para a escola as marcas de processos educativos que ocorrem nas relações sociais e, por isso, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural. Diversidade que se expressa ainda na elaboração de projetos entre os quais se insere a escola. Segundo Dayrell, a noção de projeto é entendida como uma construção, fruto de escolhas racionais e conscientes, dentro de um campo de possibilidades. É graças à avaliação desse campo de possibilidades, ou seja, no contexto de um plano de futuro, que os alunos estão na escola. Em suma, para Dayrell, “os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, (...) sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos” (DAYRELL, 2005, p. 9).

Alguns depoimentos apresentados pelos professores entrevistados ressaltam o imaginário social sobre a escola. A professora Carmem, quando perguntada se achava que o conhecimento seria uma via de mão dupla (do professor para o aluno e vice versa), deixa

antever também em sua resposta o que pensam seus alunos sobre a escola que tiveram no passado:

“Nossa! Claro! Claro, claro. Na turma de alfabetização então, a gente vê claramente. Nas outras não. Nas outras eles ficam esperando a gente. Eu acho que a experiência escolar colocou pra eles essa questão de que o professor é que sabe. Os que tiveram mais tempo na escola, então alguns já foram até a 7ª, a 8ª, então o professor que sabe. A gente custa a arrancar”.

O professor Orlando também percebe as marcas da escola do passado em seus alunos:

“Infelizmente não eram todos que iam às viagens. Eu ainda fico tentando mostrar para eles a importância desses trabalhos de campo, porque eu percebo que eles acham que esses trabalhos de campo são passeios. Excursões eles não encaram como aula, eles encaram apenas como uma coisa lúdica, como diversão. É uma idéia que é muito difícil de ser modificada, desconstruída (...). Alguns alunos acreditavam que a aula era apenas aquele momento que a gente estava na sala de aula e, de preferência escrevendo no quadro (...). Aula é copiar no caderno. Nós promovíamos um debate, uma discussão, coisas que eles não tinham que registrar nada no caderno, eles achavam que aquilo era perda de tempo”.

E ainda é Carmem que novamente se refere a questionamentos dos alunos, fruto da sua experiência escolar em um tempo passado:

“ ‘E se a gente não souber tudo?’ ‘O que quer dizer souber tudo?’ ‘Tem muita coisa que eu não sei. Então de matemática tem isso.’ Tem um monte de coisas porque muitos já estudaram, por exemplo, até a 7ª, então eles sabem que tem uma questão de matemática que é pesada. Que vai entrar na trigonometria, estudo de triângulos, eles sabem disso. ‘Você vai nessa matéria?’, eu falei ‘Não sei. Vamos ver a demanda. Vamos caminhar.’”

O professor Moacir parece ter entendido que sua atuação não deve se limitar a “Um sonho que não serve ao sonhador” (BARRETO E CARLOS, 2005). Ele afirma que

“Tentar enquadrar ou tentar trabalhar com este sujeito segundo as normas e os parâmetros da escola tradicional é uma crueldade

tremenda. Primeiro porque o trabalho não acontecerá, é impossível trabalhar desta forma. É importante estar atento a esta identidade, a esta especificidade desse sujeito”.

Os autores citados (sobretudo Santos, 2003; Barreto e Carlos, 2005) nos ajudam a compreender a influência que a imagem da escola do passado exerce sobre a prática docente que se realiza em EJA. Mas essa constatação também pode ser endossada pela longa experiência que temos com o trabalho nessa modalidade de ensino e pelo convívio com outros docentes, em salas de aula e em atividades de formação de professores: em inúmeros momentos deparamo-nos com a ideia de que ao promover um debate, projetar um filme ou realizar um trabalho em espaços de cultura e de memória não estamos dando aula – quando não estamos “enrolando”. Não seria necessário discutir cotidianamente essa imagem, a fim de que os alunos estejam convencidos da validade desses processos no trabalho pedagógico?

CAPÍTULO 03

CULTURA ESCOLAR, PRÁTICAS DOCENTES E CIDADES

3.1 - Sobre cultura escolar e cidades educadoras

A proposta de organização curricular do Projeto EJA BH e a perspectiva de diálogo com o problema proposto - ou seja, as práticas empreendidas e experienciadas pelos professores, os significados e os saberes que possam ser construídos a partir delas e o significado desses novos saberes para a reorientação das práticas - remete-nos às discussões sobre os atravessamentos da cultura escolar que vêm sendo empreendidas desde a década de 1980. Para Faria Filho e outros (2004) as principais contribuições vêm de autores como José Mario Pires Azanha (1991), Dominique Júlia (1995), André Chervel ((1998), Jean-Claude Forquin ((1992) e Antonio Viñao Frago (1995), entre outros. Apesar de algumas diferenças em suas abordagens, todos estes autores concordam com a existência de uma cultura própria da escola. As pesquisas sobre cultura escolar têm como um de seus objetivos fornecer aportes teóricos que possibilitem a compreensão do cotidiano e do funcionamento das escolas. No Brasil tais pesquisas se agrupam, segundo Faria Filho (2004), em torno de três eixos norteadores: *saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares e materialidade escolar e métodos de ensino*. Para efeitos da pesquisa aqui proposta, entendemos que as discussões sobre práticas escolares podem ser de grande relevância. Para Faria Filho (2004)

“Tais práticas, no entanto, não visam apenas a operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam produzir lugares de poder/saber, inteligibilidade e sentidos para a ação pedagógica escolar (...). Tais práticas são entendidas, nesses estudos, como produtoras dos sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico. De fato, tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia-a-dia escolar, também os produzem” (FARIA FILHO, 2004, p.9).

Mesmo reconhecendo as dificuldades da pesquisa que objetive o acesso às práticas escolares, esse autor afirma que “uma das dimensões fundamentais dos estudos sobre as culturas escolares é aquela que enfoca as práticas escolares.” E ainda que “o estudo das práticas é a pedra de toque da renovação dos estudos históricos em educação” (FARIA FILHO, 2004, p.11). Além disso, destaca que entre as temáticas relativas à cultura escolar, as que se relacionam a tempos e espaços escolares são das mais relevantes. Aponta também que importantes estudos têm articulado “as culturas escolares e as culturas urbanas, tendo tempos e espaços escolares como fios condutores da investigação” (FARIA FILHO, 2004, p. 9).

A presente pesquisa buscou investigar as relações dos professores do Projeto EJA BH com as novas possibilidades de construção de saberes e práticas escolares na sua interação com a cultura urbana. Parte, portanto, da formação desses professores, construídas em suas relações com a cidade. A categoria cultura escolar nos alerta para o fato de que não faz sentido discorrer sobre espaços e tempos escolares dissociados dos sujeitos e de suas ações, suas relações, tensões e acomodações, sobretudo quando os tempos e espaços escolares incluem a cidade e seus lugares de cultura e de memória. Enfim, com a recriação que fazem do cotidiano escolar, ou ainda de suas resistências ou estratégias de acomodação.

De uma certa forma, a categoria cultura escolar, incluindo essa acepção, já está presente no contexto da organização curricular articulada pela Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA BH, que é enfática ao destacar o caráter formador dos espaços urbanos:

“O reconhecimento pelos educandos dos diversos espaços da cidade (...) é uma experiência que possibilita aos sujeitos a compreensão da cidade como espaço formador (...). Acreditamos assim ser fundamental que o processo de participação dos educandos do Projeto EJA BH extrapole os espaços educativos onde funcionam as turmas e também os seus espaços de convivência cotidiana. Assim, a cidade

precisa invadir as salas de aula (...) bem como os educandos precisam transitar pelos diversos espaços da cidade (cinemas, museus, praças, parques, etc), deles se apropriando, refletindo sobre sua ocupação e buscando formas de torná-los cada vez mais acessíveis a todos.” (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DO PROJETO EJA BH, SMED s/d. p. 40).

A proposta de relacionar educação e cidades não é nova e se aprofundou a partir da década de 90 do século passado. Em 1990 organizou-se, em Barcelona, na Espanha, o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Na ocasião, governos municipais de diversas cidades decidiram trabalhar em conjunto e discutiram os princípios formadores do perfil de uma cidade educadora. Aquele encontro definiu que os objetivos de uma cidade educadora passam pelo conhecimento e troca de experiências que favoreçam a criação de contextos de aprendizagem, a fim de melhorar a qualidade de vida de seus habitantes. Nesse sentido, procuram difundir o conceito de políticas educativas em todos os aspectos administrativos de um município, e não somente na educação. Os representantes das cidades participantes produziram, nesse Primeiro Congresso, a Carta das Cidades Educadoras - revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e ampliada, tornando-se versão definitiva no IV Congresso Internacional das Cidades Educadoras (Gênova, 2004). Esse movimento formaliza-se no III Congresso, com a criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE).

Segundo informações do site oficial da AICE, seus objetivos são impulsionar colaborações e ações concretas entre as cidades; participar e cooperar ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns; influenciar no processo de tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse para as Cidades Educadoras; dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais. Para a concretização de seus objetivos, a AICE promove congressos internacionais, seminários temáticos e outros fóruns, com especialistas interdisciplinares. A PBH aderiu à AICE em 2000. Portanto, a experiência que se desenvolve na cidade de Belo Horizonte e no Projeto EJA BH é tributária dessas iniciativas no plano nacional e internacional.

É importante destacar que o aspecto educativo das sociedades humanas sempre existiu, em todas as culturas localizadas em distintos tempos e espaços. A socialização entre os homens é condição para a vida em sociedade. Conseqüentemente, também as cidades sempre possuíram um caráter educativo. A novidade apontada pelos Congressos e pela Carta das Cidades Educadoras reside - entre outros aspectos - na intencionalidade

educativa que será construída por meio da interação entre os espaços formais e não formais de educação, bem como pelas iniciativas de governos, ONGs e da sociedade civil, tendo por eixo as possibilidades de formação, lazer, acesso à cultura e desenvolvimento que a cidade pode oferecer, em ambientes de mútuo respeito. A cidade proporcionará assim um ambiente educador, o que significa mais do que proporcionar ambientes de escolarização.

Pensar uma Cidade Educadora significa reconhecer a interação, os conflitos e as possibilidades de aprendizagem que ocorrem diante da multiplicidade de culturas urbanas, destacada nesse texto. Para educadores e cidadãos trata-se da possibilidade de utilizar espaços como geradores de respeito mútuo, comunicação efetiva e debate, a fim de promover a aprendizagem, intercâmbio, compreensão e resolução de conflitos. Além disso, a AICE afirma que a Cidade Educadora contribui para o progresso, entre outros fatores, por estimular a aprendizagem ao longo de toda a vida, concepção que vem ao encontro da EJA que é trabalhada pelo Projeto EJA BH.

Centralizar uma pesquisa acadêmica nos espaços culturais e de memória da cidade densifica, em nosso entendimento, a ideia da cidade como educadora. Prats e Santacana (2009) explicam que esse conceito procura colocar em prática uma concepção de educação escolar centrada em seu contexto sócio-econômico e cultural. Para os autores, tomar as cidades como educadoras implica em formar uma rede de instituições e entidades que colaborem com a educação das escolas, a fim de ajudá-las a solucionar problemas que elas, por si só, tem dificuldades para resolver. Nesse sentido, a Carta das Cidades Educadoras já apresenta em seu preâmbulo alguns elementos que caracterizam o exercício de uma cidadania de qualidade, conquistada na relação das pessoas com as cidades e aponta para uma educação que se constrói ao longo da vida:

“Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras (...). De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos. (...) A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política, de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. (...) com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, Proposta Definitiva, Gênova, Itália, novembro de 2004, p.2).

Existe, pois, a possibilidade de que a formação do aluno-cidadão, mais do que um velho jargão educacional, possa ser potencializada por meio do investimento na apropriação de espaços externos à escola pelos sujeitos que a frequentam. A inserção e interação dos sujeitos da escola – particularmente professores e alunos – nestes espaços, contribui para a construção do conhecimento e superação da condição de excluídos que caracteriza grande parte dos sujeitos da EJA (Parecer 093/92 CME) e contribui para a formação dos professores em seus processos de trabalho.

Alguns dos depoimentos que selecionamos demonstram o desejo, o sonho de construção de uma cidade mais inclusiva, menos excludente, uma cidade na qual o imaginário de seus habitantes - nesse caso sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – possa ser responsável pela atribuição de significados a suas vidas. Retornemos a uma fala do professor Moacir Fagundes:

“Porque a gente sabe dos vários modelos de cidade que existem. Há aquelas cidades vitrines para as pessoas apenas observarem. Eu quero uma cidade bem diferente disso, fora desse modelo. Eu não pactuo com isso. Não gosto desse modelo de cidade vitrine que é algo belo e bonito para as pessoas verem apenas. Eu acho que a cidade não é uma bolha. Então o cidadão ativo, participante, do qual falamos, é aquele que quebra essa redoma da cidade, que fura essa bolha, se mistura e interfere nos espaços, nas falas”

Na abertura do Dossiê Cidades, da Revista Brasileira de História, Sandra Jatahy Pesavento (2007) apresenta seu olhar sobre o que significa ser cidadão e dessa forma contribui ainda mais para adensar a ideia da cidade educadora ao apresentar a dimensão da sensibilidade que permite a reinterpretação da urbe:

“Mas, sobretudo, a cidade foi, desde cedo, reduto de uma nova sensibilidade. Ser cidadão, portar um *ethos* urbano, pertencer a uma cidade implicou formas, sempre renovadas ao longo do tempo, de representar essa cidade, fosse pela palavra, escrita ou falada, fosse pela música, em melodias e canções que a celebravam, fosse pelas imagens, desenhadas, pintadas ou projetadas, que a representavam, no todo ou em parte, fosse ainda pelas práticas cotidianas, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naqueles que a habitavam. Às cidades reais, concretas, visuais, tácteis, consumidas e usadas no dia-a-dia, corresponderam outras tantas cidades imaginárias, a mostrar que o urbano é bem a obra máxima do homem, obra esta que ele não cessa de reconstruir, pelo pensamento e pela ação, criando outras tantas

idades, no pensamento e na ação, ao longo dos séculos” (PESAVENTO, 2007, p. 11).

Para Pesavento as representações que as pessoas fazem das cidades podem, inclusive, impor-se como as verdadeiras cidades “afinal, o que chamamos de mundo real é aquele trazido por nossos sentidos, os quais nos permitem compreender a realidade e enxergá-la desta ou daquela forma” (PESAVENTO, 2007, p. 11). Ela afirma que o imaginário, além de ser o motor da ação do homem e responsável pelas criações humanas, permite atribuir significados à realidade.

A fim de compreender melhor as narrativas sobre a cidade, trazidas pelos relatos dos professores entrevistados, recorreremos ao conceito de história cultural desenvolvido por essa autora. Para Pesavento (2007) o surgimento na década de 1990 de uma história cultural proporcionou novas abordagens a respeito do fenômeno urbano. A cidade deixa de ser vista prioritariamente como lugar da produção ou da ação de grupos sociais e passa a ser analisada sobretudo como um problema e um objeto de reflexão, a partir das representações sociais que produz e que se objetivam em práticas sociais (PESAVENTO, 2007, p. 13). A autora explica que a história cultural urbana que se faz desde então não se restringe a análise de processos econômicos e sociais, mas aborda práticas sociais de representação e imagens que se constroem *na* e *sobre* a cidade. Para a autora “o imaginário urbano, como todo o imaginário, diz respeito a formas de percepção, identificação e atribuição de significados ao mundo, o que implica dizer que trata das representações construídas sobre a realidade no caso, a cidade” (PESAVENTO, 2007, p. 15).

Pesavento (2007) vê a cidade não apenas em sua dimensão de *materialidade*, a ação humana sobre a natureza. Entende-a ainda como lugar da *sociabilidade*. Na sua compreensão a cidade “comporta atores, relações sociais, personagens, grupos, classes, práticas de interação e de oposição, ritos e festas, comportamentos e hábitos” (PESAVENTO, 2007, p. 14). Essas características tornam a cidade obra coletiva, morada de muitos. Ela é ainda *sensibilidade*, um fenômeno cultural que permite atribuir significados ao mundo. A dimensão do sensível da vida urbana proporciona emoções, sentimentos, utopias, esperanças, desejos e medos individuais e coletivos. Para a autora é por meio dessa dimensão que se deve pensar uma história cultural urbana. Trata-se de buscar a cidade que é fruto do pensamento, a cidade sensível e pensada, mais real para seus moradores do que a referência material que dela se tem.

Em um momento de sua entrevista a professora Sâmara Billard parece ilustrar essa dimensão da sensibilidade apresentada por Pesavento. Quando se refere à necessidade que sente de conduzir trabalhos pedagógicos em espaços urbanos, Sâmara afirma: “Eu vou ficando tão sufocada dentro da sala e mesmo no aparelho, por maior que ele seja, mais equipado, parece que aquilo vai me pressionando. Eu vou sentindo a cidade lá fora”. Pesavento afirma que:

“Sem dúvida, essa cidade sensível é uma cidade imaginária construída pelo pensamento (...) permitindo que enxerguemos, vivamos e apreciemos desta ou daquela forma a realidade tangível. A cidade sensível é aquela responsável pela atribuição de sentidos e significados ao espaço (...). É por esse processo mental de abordagem que o espaço se transforma em *lugar*, ou seja, portador de um significado e de uma memória; (...) que criamos as categorias de *cidadão* e de *excluído* para expressar as diferenças visíveis e perceptíveis no contexto urbano; (...) que construímos a noção de *patrimônio* e instauramos ações de *preservação*, ou, em nome do *moderno*, que redesenhamos uma cidade, destruindo para renovar” (PESAVENTO, 2007, p. 14-15).

Outra pesquisadora, a professora Lana Mara de Castro Siman (2010) caminha na mesma direção de Pesavento ao refletir sobre a fecundidade educativa que se encontra no cotidiano da cidade. Lana Siman afirma que

“O cotidiano da cidade é mais do que uma história do banal, do corriqueiro; é mais do que o trânsito intenso e apressado de mercadorias, dos seus transportes, dos homens sendo transportados individual ou coletivamente sobre o traçado físico da cidade. A história que se vive no cotidiano da cidade é efeito material e simbólico desses movimentos, reveladores de sentidos do pensar e agir dos homens em suas múltiplas relações sociais tecidas em diferentes lugares” (SIMAN, 2010, p. 583).

Lana Siman destaca a importância do desenvolvimento de sensibilidades histórico-temporais para que as pessoas possam desenvolver novas leituras da cidade, não apenas em seus aspectos materiais, mas também simbólicos. Para a autora essas novas sensibilidades permitem “viver a cidade, compreendê-la, pensá-la, ensiná-la, aprendê-la” (SIMAN, 2010, p. 591). Além disso, esse trabalho de Lana Siman (2010) pode ser destacado em relação aos propósitos dessa pesquisa por apresentar e defender interfaces entre a escola e a cidade.

Em diversos aspectos essa foi a intencionalidade dessa pesquisa: analisar em que sentido as práticas educativas que se realizam em espaços urbanos podem contribuir para a formação de professores da EJA. Em outras palavras, como a escola e a cidade podem ser entendidas como espaços educadores. No dizer de Lana Siman

“Se a escola hoje não é apenas concebida como atravessada pela cidade, mas movimenta-se intencionalmente em sua direção tomando-a como educadora, torna-se necessário que a própria cidade seja tomada como objeto de problematização para que (...) realize ‘espontaneamente’ a sua função educadora” (SIMAN, 2010, p. 586).

Faria Filho (2005) é ainda outro autor que consideramos importante para entender melhor o entrelaçamento entre o escolar e o urbano. Em artigo no qual discute as culturas escolar e urbana, o autor argumenta que não há um padrão para essa relação, embora a escolarização na modernidade seja um fenômeno antes de tudo urbano. E mais: afirma que há semelhanças entre as utopias escolares e urbanas. Nessa lógica ambas seriam frutos das mesmas matrizes de pensamento, além de conduzir “o peso e a crença na visão redentora das ciências e das racionalidades modernas” (FARIA FILHO, 2005, p. 31). Na visão desse autor as utopias urbanas e escolares procuram homogeneizar os sujeitos e trabalham com dicotomias tais como arcaico e moderno, barbárie e civilização, novo e velho, etc.

Outro aspecto ressaltado por Faria Filho (2005) é o fato de que a relação entre o escolar e o urbano é marcada pelo processo de mercantilização que se observa sob o sistema capitalista. Hoje – observa o autor – “não é por acaso que o capital, após privatizar a cidade e o urbano, quer (...) a educação como um negócio a ser tratado pela OMC” (FARIA FILHO, 2005, p. 32).

Faria Filho (2005) explica que a escola se inscreve na cidade de forma sempre complexa e polissêmica. Afirma que a escola representa uma experiência de socialização e por isso de variadas aprendizagens. O autor também demonstra que a cidade continuamente se inscreve na escola e vai definindo seu lugar na escola, impondo-lhe uma certa maneira de conceber e ordenar as relações sociais. Em determinado momento de seu texto ele descreve essa relação – e aqui, em nosso entendimento, contribui para as mútuas possibilidades de formação a que nos referíamos, bem como para a reflexão sobre as práticas formais de educação em espaços de cultura e de memória inscritos nos ambientes urbanos:

“contra a pretensão homogeneizadora da escola, a cidade se lhe apresenta continuamente como uma experiência do heterogêneo e do múltiplo. É assim, também, que a cidade se impõe à escola: como uma pluralidade de sujeitos, de culturas, de instituições, de estímulos, de sensibilidades, ou seja, como experiência de aprendizagem muito diversificada e descontrolada para os padrões escolares, exigindo sempre e sempre a atualização dos mecanismos, das estratégias, de inclusão e exclusão, controle, os quais, por outro lado, damos lugar mais e mais a astúcias, a práticas, a táticas de subversão, apropriação e novos empregos das experiências, culturas e saberes compartilhados” (FARIA FILHO, 2005, p. 36).

Por fim Faria Filho apresenta algumas questões que também nos ajudam a refletir sobre as possibilidades educativas que a cidade pode proporcionar para a educação de um modo geral e para a EJA em particular: “como a escola organiza a experiência urbana? Como a escola organiza e transmite as representações do urbano? Qual o lugar dos lugares de memória nos processos educativos escolares? Que cidade estamos dando a ver/ouvir/sentir/cheirar aos nossos estudantes?” (FARIA FILHO, 2005, p. 36).

Percebemos nas análises de Pesavento (2007), de Lana Siman (2010) e de Faria Filho (2005) elementos que nos ajudam a compreender algumas das narrativas dos professores que entrevistamos. O professor Moacir, ainda dizendo da importância do cidadão “quebrar a redoma da cidade vitrine”, brinda-nos com uma percepção de cidade que não se restringe aos espaços físicos, ao traçado das ruas ou à imponência das edificações, mas que é, antes de tudo, produto das representações de seus habitantes:

“(…) O que a gente quer é que não seja assim. Que as pessoas se sintam sujeitos da cidade, construtoras. A cidade está sempre sendo construída e destruída. Está sempre sendo montada, reconstruída. Essas condições vão muito além da questão física, de instalações e de prédios. Acho que a própria idéia de cidade, de imagem de cidade, está sempre sendo construída.”

Em determinado momento, referindo-se a visitas em espaços de memória o mesmo professor percebe como é social, coletiva e carregada de significados a vida urbana. Mais do que à materialidade, a visita a um museu ou a outros espaços pode remeter aos conceitos de sociabilidade e de sensibilidade apresentados por Pesavento:

“A visitação inclusive vai remeter a uma série de coisas, ao olhar sobre aquilo que está sendo oferecido. É escutar a música, os sons que estão sendo colocados ali, é ver a imagem, o objeto, a apresentação. Conviver naquele momento com os outros sujeitos que estão ali e que dá essa vivacidade, esse algo novo que está sendo oferecido e criado. Quando eu falo oferecido eu quero deixar claro que não é uma transmissão, uma entrega de algo. É mais do que uma entrega é um envolvimento emocional, cognitivo, envolvimento com isso que está sendo colocado e oferecido neste espaço. Eu acho que o objetivo é esse.”

3.1.1 - Possibilidades Educativas dos Domínios Patrimoniais

Pensar a cultura escolar permeável no contexto de uma cidade educadora implica, dentre outros aspectos, refletir sobre as inúmeras possibilidades educativas que o patrimônio pode oferecer. Os conceitos de cidade educadora e de patrimônio dialogam com o problema proposto – as práticas empreendidas e experienciadas pelos professores em espaços não formais de educação, os significados e os saberes que eles têm construído a partir delas, ou, dito de outra forma, as relações que se estabelecem entre os espaços escolares e os espaços culturais e de memória. As discussões realizadas em disciplinas do Mestrado e em outros estudos apontam para conexões possíveis entre o patrimônio e as atividades em educação que estão sendo pensadas e realizadas na cidade e levantam uma questão importante: que relações podemos estabelecer entre a educação, a cidade e o patrimônio?

Ao abordar a discussão sobre patrimônio, não poderíamos deixar de considerar a polissemia e abrangência que esse termo vem adquirindo e que vem sendo destacada por diversos pesquisadores. Para Prats e Santacana (2009), tal vocábulo é polissêmico e pode ser subdividido em dois grandes grupos. O patrimônio natural é composto por elementos e monumentos não feitos pelo homem, como as reservas e parques, os santuários da natureza, as reservas da biosfera. Já o patrimônio cultural pode ser entendido como bens feitos pela mão humana, no passado ou no presente, que recebem da sociedade determinada importância “arquitetônica, arqueológica, histórica, bibliográfica científica, simbólica ou estética” (PRATS E SANTACANA, 2009, p. 9, tradução nossa). É a herança recebida dos antepassados e que constitui o testemunho de sua presença e é também um legado que se

deixará para as novas gerações. Os autores, além de apontarem para a possibilidade de divisão do patrimônio cultural em diversos subgrupos (patrimônio arquitetônico monumental, vernáculo, arqueológico, industrial e tecnológico, histórico, etnográfico, bibliográfico e documental e patrimônio artístico, com todas as suas variedades), descrevem o que vem a ser “*patrimônio cultural intangível*, que está constituído por aquela parte invisível ou imaterial que toda cultura desenvolve e que reside no espírito dessa” (PRATS E SANTACANA, 2009, p. 9) - crenças, normas, saberes, valores, línguas e expressões orais, músicas, danças ... Há ainda o que eles chamam de patrimônio cultural tangível (móvel e imóvel), ou seja, as realizações materiais da cultura.

Em vídeo-conferência organizada pelo Centro de Formação de Professores (CEFOR PUC Minas), Marisa Guerra Andrade (2009) apresenta importante contribuição para a questão e aponta para a complexidade dessa expressão. A autora, respondendo à questão “o que constitui o patrimônio”, identifica os patrimônios histórico, artístico, natural, genético e edificado e afirma que esse adjetivo abrange um “conjunto diversificado, uma amplitude enorme de bens cuja diferenciação às vezes é muito difícil”. Andrade afirma que, na tentativa de organizar e identificar essa imensa gama foram criados duas novas expressões (transitórias em sua avaliação): patrimônio material e patrimônio imaterial. Para ela a expressão patrimônio engloba tanto o meio natural (a natureza), como o saber fazer (o conhecimento), o ato subjetivo (a emoção), as crenças, a técnica, e ainda o artefato ou objeto propriamente ditos. Dessa forma qualquer patrimônio transita entre esses dois elementos, a materialidade e a imaterialidade. A autora apresenta bons exemplos de cultura que impregnam o dito patrimônio imaterial. É o caso do queijo do Serro (MG), que é um bem material, mas está carregado de elementos imateriais, como a técnica, o saber-fazer empregado em sua confecção. Ou – poderíamos acrescentar - o caso da linguagem dos sinos das igrejas de Minas Gerais, recentemente tombada como patrimônio imaterial do país.

Betânia Figueiredo (2009) também traça um percurso da ampliação do conceito de patrimônio histórico e cultural (edificado, material, imaterial, ambiental e/ou natural) e da ampliação do conceito de cultura (que rompe as dicotomias entre cultura erudita e popular e formal e informal). Essa autora parte da análise das Cartas Patrimoniais (2004), o conjunto de vinte e oito documentos conclusivos produzidos em várias partes do mundo entre 1931 e 2003 e que versam sobre diretrizes gerais de preservação de bens culturais. Nestes documentos é possível perceber as modificações nos conceitos de patrimônio e de cultura. Nos anos 30 do século passado, a preocupação girava em torno do patrimônio

edificado; entre os anos 50 e 60 incorporam-se temáticas relativas à arqueologia; depois - a partir dos anos 70, com a Declaração de Estocolmo (1972) - o chamado ambiente humano passa a fazer parte das discussões. Finalmente, no início desse século, é apresentado o patrimônio imaterial, “fonte de diversidade cultural e desenvolvimento sustentável” (FIGUEIREDO, 2009, p. 5).

Mário Chagas (2007) é ainda outro autor que, por se ocupar de explicar a ampliação do domínio patrimonial, pode ser arrolado em defesa da aproximação entre educação e cultura. O pesquisador afirma que

“No século XX (...) “as portas do domínio patrimonial” foram forçadas. Um número cada vez maior de pessoas passou a interessar-se pelo campo do patrimônio (...) sobretudo por sua dimensão sociocultural. Forçadas as portas, o domínio patrimonial, ao invés de restringir-se, dilatou-se. E dilatou-se a ponto de transformar-se num terreno de fronteiras imprecisas, terreno brumoso e com um nível de opacidade peculiar.

(...) Freqüentemente, aqueles que desejam alguma precisão se vêem forçados a definir e redefinir o termo. A necessidade de recuperar a sua capacidade operacional driblando o seu acento de difusa totalidade está na raiz das constantes requalificações a que essa palavra tem sido submetida.” (CHAGAS, 2005, p. 1).

Ao analisar esses autores, podemos antever as interfaces possíveis entre o conceito ampliado de patrimônio e a proposta curricular do Projeto EJA BH, que apresenta a Cultura como eixo norteador de seu currículo. Lá o que se propõe é o desenvolvimento de um trabalho que considere “os processos formativos que se desenvolvam na família, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais e artísticas”, ou seja, uma pedagogia voltada para a “diversidade das realidades socioculturais dos educandos, abrangendo, assim, as relações entre todos esses aspectos e as aprendizagens sociais”, uma vez que “os educandos, como homens e mulheres (...) vivenciam diversos espaços formativos e constroem formas culturais de viver, ler, conceber, conhecer e dar sentido ao mundo” (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DO PROJETO EJA BH, s/d. p. 30-31).

3.2 - Domínio patrimonial: um campo de disputas

O domínio patrimonial, porque polissêmico, múltiplo, variado, pressupõe a realização de escolhas. Se tudo é patrimônio, o patrimônio é impossível. Então um dos primeiros embates nesse campo diz respeito à definição daquilo que deve ser preservado, por que deve ser preservado, a quem interessa preservar e por que. Para Marisa Guerra Andrade (2009) as escolhas estão voltadas para a atribuição de valores. Assim, o saber-fazer (saber montar um tear, saber produzir um queijo, saber tocar um sino...) é um gesto cultural dos mais significativos, um patrimônio porque é conhecimento e gera conhecimento, expandindo assim nossa humanidade. Outro valor apontado pela autora é o valor estético, daquilo que é considerado patrimônio por que é belo. Outro ainda, o valor afetivo. As pessoas e as nações guardam coisas também por seu valor afetivo. Há ainda o valor pragmático ou de uso. Ligadas a essas escolhas e valores Andrade (2009) aponta uma série de verbos que são significativos para as discussões patrimoniais, mas também o são para as propostas escolares. Criar, informar, preservar, discutir, analisar, são ações caras também para os professores de um modo geral e de maneira particular se eles lidam com a EJA e procuram, como no Projeto EJA-BH estruturar-se a partir das próprias experiências de vida e visões de mundo dos educandos. Tais verbos expressam ações que podem possibilitar aos alunos jovens e adultos a avaliação de sua própria participação na elaboração da cultura, de forma a contribuir para que ampliem suas formas de compreender e agir no mundo e se reconheçam como sujeitos criadores de cultura no processo histórico em que se inserem.

Realizar um trabalho educacional de qualidade para os sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos que frequentam aulas do Projeto EJA BH, tendo como um dos principais suportes as potencialidades patrimoniais da cidade de Belo Horizonte, com a pluralidade que for possível nos limites de uma educação escolarizada, constitui-se em um grande desafio. O trabalho com o patrimônio implica sair dos limites formais das salas de aula e pressupõe o investimento na chamada educação não formal. Moacir Gadotti (2005) evita usar a expressão “educação informal” e apresenta as diferenças básicas em relação à educação formal. Esta é organizada e ministrada pelas escolas e universidades, possui diretrizes organizadas em currículos, estruturas hierárquicas e burocráticas e órgãos fiscalizadores. Já a educação não formal é mais difusa e menos burocratizada. Para Gadotti ela é uma atividade educacional organizada e sistemática que se realiza em diversos espaços (escolas, ONG’s, sindicatos, associações de bairros, igrejas, partidos, etc) e que necessita flexibilizar os tempos a fim de respeitar as diferenças e capacidades de cada um.

Para o autor, a educação não formal associa-se ao conceito de cultura, de aprendizagem política e de participação coletiva e deve desenvolver-se “ao longo de toda a vida” (GADOTTI, 2005, p. 3). Percebe-se, portanto, que essas possibilidades vêm de encontro ao projeto de educação popular que vem sendo construído pelo Projeto EJA BH.

Mas talvez o grande mérito de Gadotti seja o de defender o não estabelecimento de fronteiras rígidas entre o formal e o não formal, pois “na escola e na sociedade interagem diversos modelos culturais” (GADOTTI, 2005, p. 4) e é preciso ressaltar a “complementaridade entre o sistema formal e a grande variedade de ofertas do sistema de educação não formal, inclusive para enriquecer a educação formal, reforçando modelos alternativos de aprendizagem” (GADOTTI, 2005, p. 10 e 11).

“Modelos alternativos de aprendizagem” passam, no nosso entendimento (não unicamente, mas também) por tentativas de compreensão e de apropriação dos recursos patrimoniais que a cidade pode oferecer.

É ainda Gadotti quem afirma:

“A escola não deve apenas estar aberta à comunidade. Ela deve estar em sintonia com ela. As escolas precisam conhecer como vivem seus alunos, sua origem social, cultural, econômica, suas motivações, seus sonhos e utopias. Para isso, precisamos construir uma nova cultura escolar, que leve em conta a identidade cultural do aluno na construção de seu itinerário educativo. Para isso, a integração formal não-formal na escola é importante” (GADOTTI, 2005, p. 12).

Maria da Glória Gohn (2006) é outra autora que reforça essas ideias. Para ela, a educação não-formal se desenvolve por meio de partilha de experiências e por isso há nela uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Além disso, prossegue, a educação não formal liga-se à busca da cidadania, pois “fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo” (GOHN, 2006, p. 3). De modo geral essa autora vê a educação como elemento que promove a inclusão social, ou seja, favorece o acesso aos direitos de cidadania e o resgate de ideais de civilidade, tolerância e respeito ao outro.

Assim como Gadotti, Gohn (2006) destaca a complementaridade que se deve buscar entre a educação formal e a educação não formal:

“Entendemos a educação não - formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese alguma ela substitui ou compete com a Educação Formal, escolar. Poderá ajudar na complementação dessa última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. A educação não- formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno (...)” (GOHN, 2006, p. 5).

Nenhum dos entrevistados usou as expressões “educação não formal” ou “educação formal” para referir-se aos trabalhos que realizaram em espaços de cultura e de memória. Portanto, também nós, enquanto pesquisadores do olhar que esses professores constroem sobre tais ações, não podemos ceder à tentação de impor-lhes um conceito. Preferimos - depois de uma rápida inserção no conceito de educação não-formal e seu papel no processo educativo mais geral - concordar com outros pesquisadores para os quais podem ocorrer práticas de educação formal, mesmo em contextos não escolares. É o caso de Moura e Zuchetti (2006) que afirmam que “na medida em que há a presença do Estado – direta ou indiretamente – por meio de um aparato burocrático mais ou menos democrático (...) constituem-se práticas “formais” de educação, ainda que situadas fora do contexto escolar”. As autoras destacam ainda legislações afirmativas voltadas para grupos marginalizados, “que resgatam e (re)afirmam direitos e que compensam perdas históricas” e que muitas vezes “mesmo que realizadas em espaços diferentes do escolar, constituem práticas formalizadas” (MOURA E ZUCHETTI, 2006, p. 230). De fato, as práticas que estamos pesquisando e discutindo são ligadas ao poder público – no caso a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – que garante a manutenção do corpo docente e sua política de formação, bem como parte significativa da materialidade, dos processos de avaliação e do acompanhamento, além de propiciar a certificação dos estudantes. Tratam-se, portanto de práticas formais de educação que se realizam, em variados momentos, em espaços de cultura e de memória externos aos muros da escola.

Nas relações que se fazem entre educadores/educandos/patrimônio urbano, mediadas pela escola, há sempre a necessidade de um duplo movimento: a escola precisa estar na cidade e a cidade precisa estar na escola. Muitas vezes, nos projetos dos professores, verifica-se apenas o primeiro movimento (a escola na cidade). Como levar a cidade para a escola? Como pode uma prática pedagógica (que considere a cultura, o patrimônio e as dimensões formadoras da vida adulta) permitir que a cidade invada e

atravesse a escola? Como podemos contribuir para que as experiências pedagógicas dos professores e as experiências de vida dos estudantes de EJA possam inserir-se em uma relação de mão dupla que considere a escola e a cidade? Como contribuir para que os diversos sujeitos envolvidos nessa relação (professores, alunos, educadores de museus, guias turísticos, ambientalistas, técnicos, entre outros) dialoguem uns com os outros, a fim de que as trocas conduzam a mútuas possibilidades de formação?

A análise dos autores citados e outros e o diálogo com os colegas do Mestrado e do Labepoh levam a considerar que o trabalho com os espaços da cidade muito pode contribuir para pensar em possibilidades para responder a tais questionamentos.

O historiador italiano Franco Venturini, citado por Hobsbawn (1995), ao ser perguntado como via o século XX, respondeu: “Os historiadores não têm como responder a essa pergunta. Para mim, o século XX é apenas o esforço sempre renovado de entendê-lo” (HOBSBAWN, 1995, p.11). Como pesquisadora, Betânia Gonçalves Figueiredo (2009) parece compactuar com o conceito de história implícito nessa afirmação. Ela afirma que não compreende a história como sinônimo do passado, mas “como o esforço deliberado dos homens e mulheres do tempo presente em compreenderem os movimentos do passado”, pois a “possibilidade de lidar com o passado é apresentada a partir dos problemas construídos e levantados no tempo presente”. E acrescenta que à medida em que se amplia o entendimento da história como “narrativa apoiada no tempo presente relativo ao tempo passado (...) é perfeitamente possível ir incorporando novas compreensões, não apenas do que significa patrimônio histórico mas alterar, de forma deliberada, o conceito de patrimônio histórico e cultural” (FIGUEIREDO, 2009, p. 2)¹³. Compartilhamos esses entendimentos e acrescentamos que as conexões possíveis entre a escola, a educação, a cidade e o patrimônio, em toda a sua pluralidade, podem tornar-se terrenos produtivos para a formação dos professores e para que os alunos da EJA – preocupação e objetivos principais de nosso trabalho – superem a condição de exclusão que em muitos casos se encontram e se percebam como sujeitos da história.

Lembramos – mais uma vez – que nosso problema de pesquisa levava-nos a acreditar no potencial formador para os professores, das práticas educativas que são empreendidas nos espaços de cultura e de memória das cidades. Um dos desdobramentos de nosso problema de pesquisa instigava-nos a procurar compreender os saberes que os

¹³ Este texto foi trabalhado pela autora na disciplina História da Técnica, ministrada no curso de Mestrado da Fae-UFMG no segundo semestre de 2009. Naquele momento encontrava-se em etapa de elaboração.

docentes construíam com essas práticas e qual o significado desses novos saberes para a reorientação dessas práticas. Um dos saberes mais marcantes refere-se à necessidade de conhecimento e valorização da cultura popular, a cultura dos próprios alunos, em suas relações com a escolarização e com a cidade. No entanto, cumpre destacar, com Juarez Dayrell (2005) que “a discussão a respeito do conceito de cultura no campo da antropologia não é consensual, havendo mais de 300 conceitos cunhados”. E ainda que, com esse autor, estamos entendendo a cultura “enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana” (DAYRELL, 2005, p.6).

É novamente a professora Sâmara quem nos afirma ser possível reunir, em uma visitação a espaços de cultura e de memória, o saber do aluno e os saberes da ciência:

“A leitura que vou fazer com ele naquele espaço, através da vivência que ele teve, do saber que ele trouxe. Aquela coisa do saber popular e do saber acadêmico a gente vai fazer. Vamos juntar as coisas. E eu acho que fica bacana”.

O professor Magner refere-se à experiência de vida que faz com que os alunos se tornem o centro das discussões da sala:

“Por exemplo a gente estava trabalhando Nordeste e como temos muitos alunos de lá (...). Eu não sei nada de Nordeste. O que eu sei é de viagens turísticas (...). Então não sei, não tenho vivência de Nordeste, mas quando a gente vai discutir, a gente tem os alunos que têm essa vivência e eles entram no centro da discussão. Como foi a infância, como era a vida, em qual cidade, perto de qual cidade. Eles têm ‘trocentas’ informações. O adulto tem informação demais”.

Ou ainda, a perspicácia de reconhecer o conhecimento sobre medicina popular dos alunos:

“Eu estava super gripado, então eu falei na aula que fiz chá de limão com alho. Então um aluno disse ‘Mas você tem que por isso assim, assado’. E a gente começou a discutir os chás. Deixá-los trazerem mesmo, pois me sinto ridículo de ser muito mais novo do que vários deles e ficar impondo meu conhecimento como se eu soubesse tudo. Eu sou da área de letras e o que eu sei é de artes e, eles tem um monte

de conhecimentos práticos, assim como tem alguns alunos que tem uma outra vivência.”

Essas falas nos convidam a aprofundar a compreensão do valor da cultura popular e de suas potencialidades educativas. Falar da cultura popular acabará por remeter-nos à cultura das elites, cultura dita dominante. Portanto a relações e embates em torno de questões ligadas ao poder. Como dito anteriormente, Maria Stella Bresciani (1992) discute cinco portas conceituais para o estudo das cidades. Uma outra porta refere-se à cultura popular, uma forma específica da cultura urbana, que segundo essa historiadora encontra-se “abafada sob o pesado manto dos valores burgueses, destinada ao silêncio e a desaparecer pela ação disciplinar da fábrica, da filantropia e da polícia. Dela se tem conhecimento indireto na maioria das vezes; são relatos exteriores, depoimentos escolhidos no intuito de dá-la a conhecer para a sociedade culta” (BRESCIANI, 1992, p. 163). Parece-nos que os professores que procuram dar voz à cultura de seus alunos, que buscam contemplar em suas aulas os conhecimentos e experiências que esses sujeitos possuem, trilham um caminho inverso ao que foi denunciado por Bresciani e contribuem para que a cultura popular não fique sempre submetida à cultura dominante.

Olga Brites da Silva (1992) discute as vozes que falam sobre o patrimônio, identificando questões políticas (leia-se, de poder) que giram em torno de duas faces de uma mesma moeda: de um lado encontramos variados segmentos populares que apresentam demandas em relação à memória. Do outro lado, grupos de estudiosos do assunto. A autora destaca, no primeiro grupo, a multiplicidade das tradições populares e de suas experiências, ressaltando que elas não devem fornecer aos profissionais do patrimônio denominadores comuns ao que deve ser considerado preservável. Para ela “este alerta nos convida a pensar sobre as diferenças internas entre esses movimentos e grupos” com suas “diferentes modalidades de organização” e, portanto, “formas específicas e registros diferenciados”, sendo “impossível hierarquizá-los ou transformar qualquer um deles em ‘modelo’ a partir do qual se defina o que é ou não ‘popular’” (SILVA, 1992, p. 18).

Fazendo coro com essa heterogeneidade de grupos e tradições populares apontada por Silva (1992), encontraremos em Chagas (2007) outro autor que, ao discutir a temática da memória e do patrimônio, aponta para a diversidade implícita no conceito de população. Para Chagas

“O termo população (...) é de alta complexidade. Primeiramente, é preciso considerar que a população não é um todo homogêneo, ao contrário; é composta de orientações e interesses múltiplos e muitas vezes conflitantes. Em segundo lugar, numa mesma população encontram-se processos de identificação e identidades culturais completamente distintos e que não cabem em determinadas reduções teóricas. Assim, as identidades culturais locais também não são homogêneas e não estão dadas à partida” (CHAGAS, 2007, p. 14-15).

As reflexões desses dois autores (Chagas, 2007 e Silva, 1992) ajudam-nos a compreender diversos movimentos populares que não apenas reivindicam o direito à memória, mas muitas vezes se organizam para preservá-la, mantendo vivos seus poemas, fotos, textos, documentos, depoimentos... São grupos ligados aos movimentos operário, negro ou feminista, à luta pela terra, pela saúde, pela moradia ou a certas tradições políticas, entre muitos outros exemplos. São grupos cujas lideranças perceberam que “a memória social constitui um dos mais sólidos alicerces da dominação e do poder” (SILVA, 1992, p. 18). Tais grupos e suas práticas de preservação da memória se inscrevem em um campo contestado, um campo de lutas, um campo de disputas pelo poder. São importantes por que criticam a possibilidade de construção de uma versão única do passado ou do poder de decidir o que será ou não preservado para a posteridade. Muitos de nossos alunos da EJA que se pratica atualmente em Belo Horizonte participam desses grupos.

Voltando a Silva (1992) e às vozes que falam sobre o patrimônio, identificamos além dos já referidos grupos populares, a outra face dessa moeda: a autora refere-se àqueles que possuem um saber científico e que são respaldados por lugares que permitem emitir julgamentos (historiadores, arquitetos, geógrafos, sociólogos, antropólogos, etc.). São as vozes de técnicos e administradores públicos e de suas organizações burocráticas, com seu olhar de especialistas.

Silva (1992) destaca em seu artigo as tensões que se estabelecem entre esses dois lados da moeda. A presença de técnicos, de suas instituições e de políticas públicas são reivindicação dos movimentos populares, que assim buscam a legitimação e a preservação de sua identidade e de suas demandas pelo direito à história e à memória. No entanto, os especialistas buscam a “condição de exclusividade na competência de falar pelos ‘leigos’” e para tal, segundo a autora, geralmente desqualificam as “concepções, práticas e saberes populares (...) em nome da ciência, da razão ou da técnica”, o que acaba por “ocultar os conflitos e produzir a imagem de uma sociedade harmônica” (SILVA, 1992, p. 17).

Mas a autora também se preocupou em não polarizar esse debate, inscrevendo-o apenas como uma disputa entre duas concepções opostas: ela ressalta que considera “essa questão como um dos desafios mais importantes para todos os profissionais que trabalham hoje neste país na área de preservação da memória e do patrimônio histórico” (SILVA, 1992, p. 17), que é importante compreender e respeitar as tradições populares em seus vínculos com aqueles que as produziram e que cabe a especialistas e órgãos governamentais fornecer-lhes “as armas técnicas indispensáveis através de assessorias ou oficinas de trabalho, e socializando o acesso aos instrumentos teóricos e procedimentos necessários à preservação de suas próprias referências culturais” (SILVA, 1992, p. 20).

Em determinado momento um de nossos entrevistados, o professor Moacir, descreve o significado de visitas a espaços culturais da cidade e apresenta um conceito de história como teia de relações humanas. Para ele a história também é construída pelas pessoas comuns, pelos grupos populares. Em sua visão as visitas contribuem para desconstruir a imagem de uma história que possui uma única versão, estática, oficial, centrada nos fatos e heróis, tão a gosto da historiografia tradicional:

“reforçar essa idéia da desconstrução dos mitos, da história. Tem pouco sentido, pouco significado eu chegar e falar para o estudante ou para o idoso que a história dele é importante para o país. Essas idas aos museus, estes espaços (...) eu acho que funciona muito melhor, porque fazem o caminho inverso. A visita toca a pessoa e, a partir disso, ela vai perceber que algo que fez, que produziu, algo da vida dela tem importância. (...) o importante na história não são só as batalhas, os heróis, a história política, os governos (...). Não é só isso. Eu acho que os marcos da história passam a ser outros. Mesmo porque essa história oficial com estes heróis pressupõe que aquela era a verdade. A única história possível era a oficial e as outras eram desconsideradas. Eu acho que quando existe essa imagem do cotidiano, na categoria partícipe e construtor da história, (...) esse marco é quebrado. (...) A minha história não é a superior, não é a que vale e pronto. Não. É justamente mostrar que a história é feita pelas pessoas, que a cidade é feita por essas pessoas. A vida na cidade e a própria cidade não são feitas só pela história dos decretos, pelas leis, pelos políticos, pelos presidentes. A história é feita por esta multiplicidade de ações e de identidades.”

Chagas (2002) também afirma que “dirigir-se ao passado, sem nenhuma perspectiva de mudança, implica a comemoração da ordem estabelecida, a afirmação da ordem jurídica, dos valores culturais dados, da verdade científica imposta, a repetição do

conhecimento” (CHAGAS, 2002, p.46). Suas afirmações e o conceito de história implícito na fala do professor Moacir não poderiam sugerir que o poder estabelecido, ao promover suas práticas de memória, costuma relegar ao esquecimento as práticas, possibilidades e demandas de grupos marginalizados? Para os detentores do poder, a busca da identidade e a tentativa de eliminar a existência de contrastes não são práticas comuns que se subordinam a um determinado projeto político? A multiplicidade de ações e de identidades apontadas no depoimento acima não passa pelo reconhecimento da pluralidade cultural que foi destacada pelos autores que citamos?

Não obstante, nem as diferenças internas que possam ser assinaladas entre movimentos e grupos, apontada por Silva (1992), nem a diversidade implícita no conceito de população descrita por Chagas (2007) conduzem, entre os estudiosos do assunto, a um consenso em relação à associação entre memória e diversidade dos grupos. A busca da compreensão de outras falas de nossos entrevistados relativas à memória de seus alunos da EJA levou-nos a buscar referências teóricas em autores consagrados que influenciaram essas discussões. Para tal recorreremos, entre outros, a Maurice Halbwachs (1990), a Michel Pollak (1989) e ainda a Mário Chagas (2000 e 2007).

Em “A Memória Coletiva” Maurice Halbwachs (1990) reconhece a interpenetração entre as memórias individuais e as memórias coletivas, mas apresenta a ideia de que as primeiras se apoiam nas segundas, uma vez que as vidas das pessoas fazem parte de uma história mais geral. Ou seja, a memória tem uma dimensão individual, mas está ancorada em referências sociais. São esses referenciais que permitem o surgimento de uma memória compartilhada ou coletiva que envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Para Halbwachs, a memória coletiva é um conjunto de lembranças construídas socialmente e referenciadas a um conjunto que transcende o indivíduo.

Halbwachs faz a diferenciação entre memória coletiva e memória histórica. Para ele "não é por má vontade, antipatia, repulsa ou indiferença que ela [a memória coletiva] esquece uma quantidade tão grande de acontecimentos e de antigas figuras. É porque os grupos que dela guardavam a lembrança desapareceram" (HALBWACHS, 1990, p. 82). O autor afirma que se não se deseja perder determinada lembrança, é preciso registrá-la e isso a transforma em memória histórica. Para ele, o único meio de salvar uma lembrança do esquecimento que a mudança dos grupos pode acarretar é “fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem” (HALBWACHS, 1990, p. 81). Já a memória coletiva é uma memória viva, presente na lembrança dos grupos e por isso é inútil registrá-la.

Para esse autor, a memória coletiva é a história pública, composta por elementos comuns aos grupos e capazes de diferenciá-los de outros grupos ao criar um sentimento identitário e de pertencimento, uma comunidade afetiva. A memória coletiva se confundiria com a memória nacional e estabeleceria pontos de referências, como monumentos e museus, onde a memória poderia ser ativada ou reconhecida.

Ocorre que a análise de Halbwachs, mesmo sendo importante fonte para se pensar a memória coletiva, associou essa memória à nação e não contemplou os grupos ou indivíduos que não se adequaram a um projeto oficial ou que tiveram suas memórias silenciadas no plano público da história. Michel Pollak (1989) critica a visão oficial da memória e enfatiza a necessidade de dar voz aos excluídos, aos marginalizados, às minorias. Pollak refere-se às memórias subterrâneas, as lembranças que “durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas” (POLLAK, 1989, p. 5). O autor destaca a importância da história oral na preservação e resgate das memórias subterrâneas desses grupos minoritários e dominados, acentuando o caráter destrutivo, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. “A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes” (POLLAK, 1989, p.4). Para o autor, as lembranças desses grupos se opõem à memória nacional - a mais legítima das memórias coletivas - e são transmitidas entre familiares, em redes de socialização ou em associações, não em estruturas formais e escritas, mas pela oralidade e isso permite que elas passem despercebidas pelos grupos dominantes. Nas palavras de Pollak

“Por conseguinte, existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, "não-ditos" (...). A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa (...) uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor” (POLLAK, 1989, p.8).

As análises de Halbwachs e principalmente de Pollak ajudam-nos a compreender um pouco mais a importância da memória – sobretudo a “memória subterrânea” – que pode ser ativada quando o aluno adulto da EJA realiza uma visita a determinado espaço cultural. Vejamos um outro relato do professor Moacir:

“Isso ficou muito claro para mim em uma ida no [museu] Artes e Ofícios (...). Chegando lá, eu tentava observar a reação dos alunos diante de um objeto do trabalho (...). A gente via a expressão de prazer, de felicidade, um brilho nos olhos (...). Por quê? Porque as pessoas viam ali no museu objetos que eram comuns no seu cotidiano há 50 anos, há 40 anos quando estavam lá no interior. Uma senhora viu uma fôrma de queijo de madeira e ficou emocionada. Começou a passar a história na cabeça dela e ela começou a falar ‘Isso aí eu conheci, minha mãe fazia isso. Minha mãe tinha essa fôrma’ A fôrma trouxe para ela a figura da mãe, do trabalho da mãe fazendo queijo, do gosto do queijo, pois ela disse que era um queijo muito gostoso. Essa mãe fazendo queijo, a fôrma de queijo, no quintal, a roça, isto estava guardado no quartinho da memória dela, no fundo da mente e, quando ela acessa isso é um prazer (...) Ela traz aquela alegria da infância de ter visto, de ter lembrado, mas traz isso com outro significado. (...) ela nunca pensou que um objeto tão comum, do interior, da infância dela viraria uma peça de museu para ser observado. O pouco que ela disse, pois disse que conhecia pouco de museu, era um museu onde estariam medalhas, quadro de presidentes, de heróis, de pessoas importantes que é a história oficial que passaram em determinado momento através da escola para ela. Então até essa imagem de museu é mudada neste momento. Desconstrói-se então o mito do herói colocado pela história oficial e até o mito do que é museu.”

Essa aluna do professor Moacir, uma senhora já idosa, chega ao museu trazendo uma determinada imagem: a ideia de que no museu estão os aspectos da vida de grupos dominantes, com seus heróis e suas histórias. De repente, depara-se com objetos que fizeram parte de sua história pessoal, expostos com dignidade, e isso lhe suscita lembranças do passado que talvez estivessem por muito tempo adormecidas. Ela pode reviver, rememorar sua história e expressar dimensões de sua identidade, compartilhando-as com o grupo. A visitação e os aspectos que seriam trabalhados posteriormente em sala se enchem de significado. Sua memória - que se aproxima do que Pollak chamou “memória subterrânea” – torna-se objeto de discussão e estudo para ela e para seus colegas da EJA.

O museu pode trazer essas lembranças prazerosas guardadas no “quartinho da memória” dos alunos, mas pode também fazer rememorar momentos de sofrimento, conforme relata novamente o professor Moacir:

“Quando eles têm momentos de dor, a gente vê o olhar de dor também. Algumas peças trazem lembranças de momentos de sofrimento dessas pessoas. Um trabalho árduo, sofrido, lembrando que o pai castigava muito, que tinha que trabalhar sendo explorado

naquela época. (...) Então essa ida mexeu com a identidade dessa pessoa. Mexeu de uma forma positiva. Mesmo se quando viu algo lembrou-se de uma exploração, de um castigo dado pelo pai, da exploração do patrão lá na roça, de momentos de dor, eu acho que é positivo”.

De fato, visitas a espaços de memória e de cultura podem provocar momentos de prazer, de recordações, de reafirmação da própria identidade. Quantas vezes já não presenciamos a emoção tomar conta de alunos, durante ou depois de uma visita ao Museu de Artes e Ofícios? Júnia Sales Pereira e Lana Mara de Castro Siman (2009) ajudam-nos a entender essas reações, descritas também nos depoimentos selecionados. Referindo-se ao simbolismo dos artefatos museais essas pesquisadoras ensinam que eles podem invocar inquietações e desconfortos nos visitantes e dessa forma “provocar reminiscências que possam restituir ‘alma às coisas’, enquanto o objeto (re)situa o sujeito no mundo do vivido”. Dessa forma, para as autoras, os objetos adquirem vida e “passam a suportar a narrativa dos sujeitos (...). Há lugar para o acaso, para a tragédia, para a poesia, para a imaginação” (PEREIRA e SIMAN, 2009, p. 280). Os objetos podem, assim, contribuir para romper com a ideia da linearidade da história, instituindo a possibilidade de uma história labiríntica. Um objeto exposto em um museu possui, mais do que um valor material, a capacidade de fazer emergir a narrativa, despertar significados simbólicos, reforçar a dimensão da identidade:

“o objeto é também acontecimento notável: incorpora o registro da experiência única e histórica; faz reverberar o passado em sua materialidade – é uma narrativa que se evidencia como história recontada, inscrição duradoura e real, mas também na forma de evocação permanente de uma história que não pode perecer. O museu transforma o objeto em acontecimento notável, registro do passado que não pode ser esquecido ou silenciado” (PEREIRA e SIMAN, 2009, p. 283).

A obra dessas autoras - além de traçar elementos que remetem à importância dos objetos museais em contextos de visitas - convida-nos à reflexão a respeito do sentido, no momento de uma visita, da interação entre o professor Moacir e a sua aluna. Convite que não pode ser recusado, uma vez que nós mesmos, assim como nossos entrevistados, já vivenciamos situações semelhantes em nossas próprias experiências profissionais em espaços de cultura e de memória das cidades. Para as autoras o museu “não é, portanto, um lugar de chegada, mas antes, de encontros. Lugar de rompimento da solidão, pela troca de

olhares e gestos. Olhares sobre o objeto que promove sensações de presença e distância, olhares que, ao serem correspondidos por outros olhares, podem alcançar, na sua plenitude, a experiência da aura” (PEREIRA E SIMAN, 2009, p. 283). Como não refletir, a partir também de nossa própria experiência, no aprendizado que realizamos por meio das interações em situações educativas com nossos alunos?

Pensando nos contextos das interações proporcionadas pelas mostras museais, Pereira e Siman (2009) afirmam que, naquele ambiente, cada um cria uma representação para a situação e apreende à sua maneira os argumentos da exposição, o que demonstra a complexidade que pode assumir uma visita a esse espaço de memória e cultura. A exposição museal se torna assim “chão descoberto, território em aberto”, que pode ser compreendido como “cenário multirreferenciado de criação/troca de significados.” Nas palavras das autoras “tanto os sujeitos que atuam no museu podem criar motivos mais ou menos favoráveis à intersubjetividade, ou seja, à recepção da situação de forma compartilhada, embora fundamentalmente multirreferenciada, quanto esse objeto, do ponto de vista de seu conteúdo, será único para cada sujeito.” Em outras palavras, os mecanismos de intersubjetividade, as interações que ocorrem em momentos de visitas são educadores “para todos os sujeitos postos em relação numa situação de visita ao museu, sobretudo porque expostos ao inusitado com que se faz o ser humano” (PEREIRA e SIMAN, 2009, p. 290).

No mesmo contexto da visita ao Museu de Artes e Ofícios citado acima, o professor Moacir tece uma crítica ao conceito e à ideia da possibilidade de uma história única, acabada, verdadeira, crítica que encontrará respaldo nesse texto de Pereira e Siman (2009) com o qual vimos trabalhando. As autoras lembram que nas visitas “os sujeitos transformam, então, os conteúdos externos em conteúdos de consciência – não havendo nessa passagem, nenhuma ação direta, transmissão ou assimilação plena, mas, ao contrário, ressignificações, assunção de formas perceptivas variadas (PEREIRA e SIMAN, 2009, p. 290-291). Ao referir-se às reações de sua aluna diante da fôrma de queijo, Moacir percebe que além de demonstrar que a “imagem de museu é mudada neste momento” a visita contribuiu para desconstruir “o mito do herói colocado pela história oficial e até o mito do que é museu.” Para esse professor, “os marcos da história passam a ser outros. Mesmo porque essa história oficial com estes heróis pressupõe que aquela era a verdade, a única história possível era a oficial. As outras possibilidades eram desconsideradas.” Pereira e Siman (2009) nos ajudam a compreender esses relatos do professor Moacir. Ao questionar o arbítrio dos objetos: “quais, enfim, serão alçados à musealização?” elas refletem sobre o

poder da memória e afirmam que ali “habitam ideias, signos, dispersões, que narram uma história entre muitas outras possíveis. Passa-se de uma história mumificada a uma história multiplicada. De uma história total a uma história fragmentária, indiciária, inquiridora da vida e dos viventes”. Aqui o passado passa a ser tematizado por questões do presente, e o “objeto museal é, dessa ótica, concebido por seu valor evocativo e provocativo de percepções e interpretações do social vivido e do passado relido no presente.” Para as autoras, as visitas a espaços de cultura e de memória contribuem para a passagem “de uma história antes traduzida como narrativa-verdade a uma história inquietante” (PEREIRA e SIMAN, 2009, p. 280).

Assim como Pereira e Siman (2009), Mário Chagas (2002), também referiu-se às relações que se estabelecem entre memória e poder (sobretudo em espaços museológicos), e afirmou que onde há poder, há memória. Sua menção às possibilidades de trabalho com o poder da memória remetem-nos às lembranças de prazer e de sofrimento descritas na fala do professor Moacir que citamos. Para Chagas

“(…) os museus podem ser espaços celebrativos da memória do poder ou equipamentos interessados em trabalhar com o poder da memória. Essa compreensão está atrelada ao reconhecimento da deficiência imunológica da memória em relação ao contágio virótico do poder e da inteira dependência química do poder em relação ao entorpecimento da memória. A memória (provocada ou espontânea) é construção e não está aprisionada nas coisas, ao contrário, situa-se na dimensão interrelacional entre os seres, e entre os seres e as coisas (CHAGAS, 2002 p.62)

Para Chagas, (2002) nas relações entre poder e memória há sempre um jogo de esquecimento e de resistência. Ele acrescenta que “onde há memória, há poder e onde há poder, há exercício de construção de memória. Memória e poder exigem-se. O exercício do poder constitui ‘lugares de memória’ que, por sua vez, são dotados de poder (CHAGAS, 2002, p.69).

Em outro texto, Chagas (2007) demonstra que as preocupações com a preservação patrimonial - além do interesse na proteção de um passado - trazem ainda o interesse na mediação entre diferentes tempos e mundos. “Em outros termos: o interesse no patrimônio não se justifica apenas pelo seu vínculo com o passado seja ele qual for, mas pela sua conexão com os problemas e fragmentos da atualidade, com a vida dos seres em relação com outros seres, coisas, palavras, sentimentos e ideias” (CHAGAS, 2007, p.14). Ao ver a

fôrma de queijo, a aluna citada imediatamente resgata sua memória e consegue fazer essas relações. Pareceu-nos elucidativa uma outra afirmação de Chagas, que parece ilustrar bem o que vimos discutindo: “o diferencial, neste caso, não está no reconhecimento do poder da memória, mas sim na colocação das instituições de memória a serviço do desenvolvimento social, bem como na compreensão teórica e no exercício prático da apropriação da memória e do seu uso como ferramenta de intervenção social”. (CHAGAS, 2002, p.65)

Recorreremos mais uma vez a Mario Chagas (2000) a fim de buscar outros dados teóricos que nos ajudem a compreender um pouco mais as questões relativas a patrimônio, memória e poder. O autor tece a interdependência entre memória e poder e procura esclarecer em que sentido o poder, a fim de se legitimar e se consolidar, procura estabelecer práticas de memória e de esquecimento. Chagas afirma que “o poder em exercício empurra a memória para o passado, subordinando-a a uma concepção de mundo, mas como o passado é um não-lugar e o seu esquecimento é necessário, as possibilidades de insubordinação não são destruídas” (CHAGAS, 2000, p.4). Para ele, “a memória do poder decorre da vontade política de indivíduos e grupos e representa a concretização de determinados interesses” (CHAGAS, 2000, p.2). Já o poder da memória pode estar a serviço do desenvolvimento social e pode servir como “ferramenta de intervenção social” (CHAGAS, 2000, p.3). Assim, em Chagas, encontramos um autor para o qual poder e memória estão necessariamente imbricados. Parece-nos que essas análises ajudam-nos a responder determinadas perguntas: por que a história oficial sempre procurou desqualificar ou apagar as realizações e lutas de grupos marginalizados? Por que os heróis, as datas cívicas e os grandes acontecimentos que emolduram a história da nação e contribuem para a constituição do nacionalismo referem-se normalmente aos feitos das elites?

Juarez Dayrell (2005) também ressalta o embate em torno do poder que perpassa as relações que envolvem a cultura no país. Para ele, “A diversidade cultural, na sociedade brasileira, também é fruto do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos (...). Dessa forma a heterogeneidade cultural tem uma conotação político ideológica” (DAYRELL, 2005, p. 9).

A grande maioria dos estudantes de EJA das escolas municipais de Belo Horizonte é e se considera composta por negros (pardos, pretos ou negros, segundo a definição do IBGE), fato que nos leva a pensar as relações desse grupo com as questões de patrimônio e de memória. Mesmo Ressaltando que este não é o objeto dessa pesquisa, dispusemo-nos a apresentar (minimamente e sem pretender aprofundar esse tema) algumas indagações que podem ser feitas sobre as relações entre a educação escolar e práticas de cultura e de

memória, tendo em vista os sujeitos dessa etnia. O que de fato nos interessa é perguntar (mais uma vez): estes alunos se identificam com o patrimônio que lhes é proposto (re)conhecer? Em que situações podemos perceber as relações de poder mencionadas por Dayrell (2005), Bresciani (1992) e Chagas (2000 e 2002)? As colocações desses autores não trariam pistas importantes para que nós, que somos professores e militantes da EJA, possamos compreender melhor o valor e os embates que se fazem em torno da cultura popular tão valorizada por nossos entrevistados? Essa compreensão não contribuiria para qualificar mais nossas aulas e nosso contato extra-escolar (que realizamos em espaços de cultura e de memória das cidades, mas também em momentos informais) com nossos alunos? A compreensão de questões políticas que giram em torno da memória de grupos com os quais cotidianamente convivemos em nosso trabalho – negros, quilombolas, mulheres, operários, idosos, entre outros – não seria um elemento a mais a ser contemplado na busca de uma educação inclusiva?

CAPÍTULO 04

DOCÊNCIA: INTERAÇÕES HUMANAS E FORMAÇÃO

“Sem dúvida, é uma coisa fantástica. Cada dia é uma descoberta. Cada dia eu falo com eles ‘Vocês aprendem, mas eu também aprendo’. O tempo todo eu estou aprendendo. Eu acho fantástico essa possibilidade de poder viajar por outros caminhos (...). Eu aprendo muitas coisas com eles também, sem dúvida. É um aprendizado que eu vou carregar pelo resto da minha vida. É uma coisa que ninguém te rouba.”

Professor Anderson Oliveira, 2010

4.1 - A docência: “profissão de interações humanas”

A docência é uma atividade que mais que se orientar por aparato normativo, exige envolvimento e profissionalismo do professor. Por tratar-se de uma “profissão de interações humanas” essa atividade, segundo Tardif e Lessard (2008, p. 151), pressupõe o envolvimento dos professores com seu objeto de trabalho (os alunos), particularmente no plano afetivo. Não se trata apenas de uma questão de tempo junto a esses alunos, mas de vivenciar as tensões e alegrias que acabam por moldar sua identidade profissional. Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, essas interações humanas se tornam ainda mais marcantes, posto que dizem respeito a uma situação instalada pelo encontro contínuo de sujeitos adultos (alunos e professores) portadores de expectativas, perspectivas, interesses, medos.

Em diversos momentos nossos entrevistados demonstraram sua preocupação em relação a seus alunos, não apenas quanto a seu desenvolvimento intelectual, mas também – e às vezes principalmente – no que diz respeito a sua situação enquanto seres humanos,

cidadãos do mundo e da cidade. Essas relações que se construíram durante os contatos entre professores e alunos levaram-nos a procurar referências que contribuíssem para um melhor entendimento do conceito de interação. Nesse sentido, nos foram úteis as contribuições de Cláudia Davis, Maria Alice Setúbal S. e Silva e Yara Espósito (1989) acerca de interações sociais que ocorrem em sala de aula.

Ao se referirem às interações sociais que se fazem nas escolas (e que contribuem para a construção de uma concepção de mundo, homem e sociedade mais flexíveis), as autoras destacam o valor de “debates, questionamentos, ilustrações, explicações, justificativas, extrapolações, generalizações e inferências” (DAVIS, SILVA E ESPÓSITO, 1989, p. 53). Para elas, as interações sociais que se fazem em sala de aula são não apenas formativas, mas também constitutivas de novos saberes e formas de relacionamento pessoal. Essas pesquisadoras destacam a importância da cooperação intelectual em torno da resolução de problemas e ressaltam o valor de trocas entre pessoas uma vez que elas resultam em conhecimento do outro e conhecimento construído com os outros.

Essas análises nos levam a considerar novamente o problema que orienta nossa pesquisa, particularmente quando nos referíamos às interações dos professores com lugares, com práticas culturais e de memória e com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo (os alunos, um educador de museu, um guia turístico, um técnico ambiental, etc.). Em princípio, nos perguntamos se essas práticas conduziriam os professores à construção de novos saberes. O percurso da pesquisa nos conduziu a uma ampliação de nossas reflexões iniciais, a ponto de podermos afirmar que a formação e a construção de novos saberes se realiza não somente nas práticas, mas sobretudo nas interações que se realizam durante a execução dessas práticas.

Em determinado momento o professor Moacir remete, em sua fala, não apenas ao conhecimento que se constrói nos espaços educativos da cidade, mas também à importância das interações para a construção de um “conhecimento pleno”:

“Como fica aquele sujeito nosso aluno, se ele não se apropriar do espaço da cidade, se ele não ocupar, não se enxergar, penetrar, furar o bloqueio? É preciso se colocar nesses espaços, não como mero espectador, mas ir àquele espaço e, a partir dali produzir conhecimento para si e para os outros (...). Se ele não se apropria deste espaço, para interagir, para destruir, para construir conhecimento ele vira massa, vira número, vira estatística. Número inclusive dos que estão excluídos, percentual de excluídos. Porque é preciso partilhar este conhecimento com outros. Conhecimento não é uma coisa que

fica para gente, se for é uma coisa muito estranha. Eu acho que conhecimento para ser pleno tem que ser partilhado.”

Os testemunhos dos professores Orlando e Anderson também são aqui apontados para endossar essa construção de saberes que se realiza nos momentos de interações com os alunos. Para Orlando:

“As discussões que foram feitas foram riquíssimas. Eu acredito que eu aprendi muito com aquelas discussões, com aqueles trabalhos de campo. Nós chamamos de trabalho de campo, que dá uma idéia de formação mesmo (...). E não são só eles que estão aprendendo, é uma troca. As experiências foram ótimas, riquíssimas.”

Anderson também contribui para entendermos esse processo de construção de conhecimentos e sua dimensão formativa para o professor:

“Sem dúvida, é uma coisa fantástica. Cada dia é uma descoberta. Cada dia eu falo com eles ‘Vocês aprendem, mas eu também aprendo’. O tempo todo eu estou aprendendo. Eu acho fantástico essa possibilidade de poder viajar por outros caminhos (...). Eu aprendo muitas coisas com eles também, sem dúvida. É um aprendizado que eu vou carregar pelo resto da minha vida. É uma coisa que ninguém te rouba.”

A professora Iolanda também destaca o caráter formativo, a possibilidade de construção de saberes que a interação com espaços de cultura pode proporcionar:

“Quando é proporcionada a você uma visitação a uma exposição de arte como aquela no Palácio das Artes, você está se informando e formando também.”

Percebemos, nos fragmentos citados, que as interações ocorridas durante a realização de práticas culturais que envolvem professores e alunos nos processos educativos da Educação de Jovens e Adultos contribuem, de fato, para a construção de novos saberes. Mas isso só ocorre na medida em que se estabelece, nessa convivência, um ambiente de “respeito mútuo onde divergências são acolhidas, visões distintas confrontadas, bases de desacordos compreendidas, soluções comuns buscadas e, sobretudo, onde errar não significa falta de conhecimento e sim sinal de que uma estrutura está em construção” (DAVIS, SILVA E ESPÓSITO, 1989, p. 53). É nesse sentido que as

interações entre o professor Moacir e seus alunos – ele refere-se a pessoas idosas, alunos da EJA e moradores de uma Instituição de Longa Permanência de Idosos (ILPI) na qual funciona uma turma - levam esse profissional à constatação da existência de tempos diferenciados entre o mundo da escola e o mundo dos estudantes:

“Eu tenho que conhecer o tempo deles para me adequar ao tempo deles. Todo o processo de ensino-aprendizagem, da alfabetização mesmo, é muito mais lento do que a gente pensa e trabalha em outros espaços. Ser lento não significa inferioridade não. É outro ritmo. Então é tudo mais lento. Tudo mais devagar. Isso está ficando muito claro, que eu tenho que... sabe quando você explora as coisas ao máximo? Você tem que ficar duas semanas trabalhando aquele aspecto, aquele conteúdo, seja o que for... tem que ficar. É um desrespeito à pessoa mudar de tema sem ter explorado. Então o ritmo é outro.”

Os depoimentos de que lançamos mão e as análises realizadas pelos autores citados lembram-nos da dimensão social do ser humano e levam-nos ainda a crer – como apresentamos nos desdobramentos de nosso problema de pesquisa - que as interações que se realizam em espaços educativos e os saberes delas decorrentes contribuem para a reorientação das práticas docentes. As interações são constitutivas dos processos de produção, aquisição e apropriação dos processos de conhecimento, assim como representam momentos de formação docente. E é nesse sentido que nos lembramos novamente de algumas falas de nossos entrevistados, que destacam as dimensões formativas que as interações propiciam: “eu acho fantástico essa possibilidade de poder viajar por outros caminhos” e “eu acredito que eu aprendi muito com aquelas discussões, com aqueles trabalhos de campo”.

Outro depoimento do professor Moacir, ainda referindo-se a seus alunos idosos, servirá para ilustrar essa construção de saberes e esse repensar da prática que se opera durante as interações cotidianas:

“Eu digo que tenho aprendido muito com esse pessoal, aprendendo a viver mesmo com eles. Pois eles trazem um monte de coisas que buscam lá no quatinho da memória deles, de músicas, parlendas, e sempre colocam isso na aula. Além disso, tem a questão de vida... A relação professor-aluno (...) não é uma coisa vertical. Essa relação é invertida, ela gira. O que eu tenho aprendido em relação à vida com esse pessoal. Eu sou muito ansioso e inquieto. Eu estou aprendendo um outro tempo, outro tempo de movimento. Eles estão me ensinando que eu tenho que ser muito mais calmo, tenho que andar no ritmo.... se eu

ando a 110, eu tenho que andar mais a 60, 50. Eu tenho aprendido isso.”

Os depoimentos que selecionamos nos levam a constatar as transformações que se operam na convivência cotidiana entre sujeitos adultos (professores e alunos) no contexto de uma ação educativa. Para Davis, Silva e Espósito (1989) o conceito de interação social desloca a ênfase da ação do sujeito individual para a ação partilhada, realizada por vários sujeitos e por isso as interações humanas são sempre interações sociais:

“Na verdade, a produção e a reprodução da existência humana dependem, sempre, de uma dupla interação: a do homem com a natureza e a do homem com outros homens – com o universo do social, entendido enquanto realidade transformada pelo processo histórico e social. As interações humanas são, assim, sempre sociais, uma vez que a relação com a natureza é, necessariamente, mediatizada pelas relações que se estabelecem com os outros homens e com a realidade humana material. Interações sociais mantêm e recriam, portanto, a todo e a cada momento, a estrutura mesmo do que se convencionou chamar de sociedade” (DAVIS, SILVA E ESPÓSITO, 1989, p. 52).

Como vimos, essas pesquisadoras entendem as interações enquanto situações que são construídas socialmente. No entanto, elas destacam também que essa construção social não leva, por si mesma, a relações de reciprocidade ou à criação de valores positivos entre os envolvidos e alertam para o fato de que a interação social deve ser entendida no campo das relações que se estabelecem entre indivíduos reais e concretos, em determinadas sociedades. Elas podem servir a fins positivos (sendo fontes de informação, produtoras de independência ou de tomada de consciência) ou negativos (ao traduzir-se em preconceitos ou situações de dominação ou de alienação).

Outro pesquisador, Vítor Henrique Paro (1999), também ressalta uma condição essencial para a vida em uma sociedade de homens livres e iguais, que é o respeito a “características que fundam a humanidade do homem, em especial a sua condição de sujeito, em relação de colaboração, não de dominação, com os demais (PARO, 1999, p. 6). Esse autor apresenta uma concepção de educação enquanto constituição cultural de sujeitos livres e propõe que a escola, mais que preparar para o trabalho ou para o ingresso na universidade, se disponha a preparar para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania. Encontraremos em Paro (1999) elementos que vêm de encontro às discussões

que foram propostas por Davis, Silva e Espósito (1989) e que nos ajudarão a compreender o envolvimento de nossos entrevistados com seus alunos.

Paro (1999) lembra que uma das especificidades do homem reside no fato de que uma geração sempre teve de se apropriar da herança cultural e das conquistas das gerações anteriores. Embora não utilize o termo “interação”, o autor parece concordar com as pesquisadoras que citamos antes dele. Ele afirma que os contatos dos homens entre si e com a natureza propiciam a produção de “conhecimentos, valores, técnicas, comportamentos, arte, tudo enfim que podemos sintetizar com o nome de *saber* historicamente produzido” (PARO, 1999, p. 8). O autor destaca a centralidade da educação enquanto elemento de mediação entre os homens do tempo presente e os conhecimentos que as gerações precedentes construíram e enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem.

Referindo-se ao que pensa sobre a liberdade e a busca da satisfação das necessidades humanas, Paro destaca a importância das interações que são construídas por meio da convivência entre os homens:

“a verdadeira liberdade humana, aquela que empresta ao homem sua especificidade histórica, não existe naturalmente, mas é produto da atividade humana em sua autocriação histórica. Nessa autocriação, o homem não se contenta com satisfazer as necessidades naturais, porque para ele somente o supérfluo é necessário. As necessidades naturais independem de sua vontade e a satisfação destas permite a ele apenas estar no mundo como os seres naturais. Mas o homem não almeja apenas estar no mundo; o homem almeja estar bem. Para ele, não importa apenas viver, mas *viver bem*. (...) Além disso, essa autocriação nunca se dá de forma individual, já que nenhum homem ou mulher sozinho consegue produzir diretamente sua própria existência. Ou seja, o homem se faz pelo trabalho, mas apenas pela divisão social do trabalho, que o põe em contato com os demais componentes da sociedade, é que ele consegue fazê-lo. Isto coloca para o ser humano uma das maiores questões da filosofia: a construção de sua liberdade em convivência com os demais seres humanos” (PARO, 1999, p.4)

Novamente nos valeremos de um relato, desta vez proferido pela professora Carmem, que pareceu-nos elucidativo dessas análises, uma vez que se refere a alunos adultos, portadores de interesses, de concepções de liberdade e de desejo de *viver bem*. O trabalho com sujeitos adultos em uma situação de visita a uma cidade histórica faz com

que a professora se inquiete e se preocupe com a segurança desses seus alunos. Como lidar com a liberdade do outro, que não pode ser controlada?

“Eu estou com o coração apertado de levar esses alunos em outra cidade. O que vai ser? Uma coisa é você ir ali, demorar 3 horas e fazer o circuito turístico de Belo Horizonte. Se o sujeito se perder, vai saber voltar para casa, ninguém vai ficar perdido. E lá? Como é que vai ser? Porque quando você está trabalhando no ensino fundamental, nas séries iniciais, você segura os meninos. Você manda quase que os meninos segurarem na sua calça. E o adulto? Ele vai querer ir conhecer outra coisa, além do que nós estamos indicando para conhecer. Se a pessoa disser ‘ahh quero ir é em outro lugar’. E aí? Vai. Então pra mim ainda está sendo uma expectativa. Vai dar certo! Vai dar certo! O planejamento está pronto. Agora se ele quiser chegar lá ‘ahh eu não quero escutar isso não. Eu quero é sentar aqui num buteco nessa praça aqui e tomar uma cerveja.’ Vai tomar.”

Tardif e Lessard (2008) também contribuíram para a ampliação de nosso arcabouço teórico no que se refere ao conceito de interação. Em suas palavras

“parece essencial observar o crescente status de que gozam, na organização socioeconômica, nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões que têm seres humanos como ‘objetos de trabalho’. Essas ocupações se referem ao que chamaremos aqui de trabalho interativo, cuja característica essencial é colocar em relação, no quadro de uma organização (escola, hospitais, serviços sociais, prisões, etc.) um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 19).

Para Tardif e Lessard (2008) ensinar é um trabalho interativo: a atividade do professor consiste em deslanchar um programa de interações com os alunos. Essas interações fazem da docência uma atividade heterogênea, pois são diversos os processos que constituem as situações escolares cotidianas com os alunos. As interações na docência são regidas por diversas finalidades e se referem ora a regras normativas (como as relativas ao funcionamento), ora a regras cognitivas (por exemplo, as orientações sobre a maneira de realizar um trabalho), a elementos afetivos (aí se enquadram as reações emocionais do professor ou os laços afetivos que ele cria com os alunos) ou ainda a aspectos fatuais (repassa de alguma informação, por exemplo).

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos não são obrigados a ir à escola como o são as crianças e adolescentes até a idade prevista em lei. Não obstante, para

ambos os casos, podemos considerar que o sucesso do empreendimento pedagógico pressupõe o convencimento desses alunos em relação aos benefícios da ação dos professores. Afinal, os professores trabalham com seres humanos que podem colaborar ou impor resistências a seu trabalho. Além disso, há também que se considerar que a ação dos professores só será bem sucedida diante do empenho do próprio estudante. Bernard Charlot (2008) afirma que para o êxito do ensino, para a eficácia das práticas dos professores, o que mais importa é a prática do aluno. O professor deve permitir que o aluno aprenda. Por isso, no centro de uma prática pedagógica está a prática do aluno e não a do professor. Se o aluno não fizer o seu trabalho intelectual é certo o seu fracasso e portanto, o fracasso do trabalho do professor. Ou seja, os docentes só serão bem sucedidos se os alunos se empenharem em seu próprio esforço intelectual. Disso decorre que o essencial do trabalho docente não é ensinar, mas oferecer oportunidades para que o aluno aprenda (o que, segundo esse pesquisador não é, de maneira nenhuma, a mesma coisa). Para Charlot “o que importa saber é se o trabalho do professor ajuda o aluno a desenvolver uma atividade intelectual e, também, qual é o sentido dessa situação para o aluno” (CHARLOT, 2008, p. 96-97). Também aqui entendemos estar diante de situações de interações que se constituem em processos ensino e aprendizagem.

É também nesse sentido que caminham Tardif e Lessard quando descrevem o trabalho docente como “um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação” (TARDIF E LESSARD, 2008, p. 267). Esses autores afirmam que para bem fazer o seu trabalho (ou seja, o “saber-ensinar”) o professor precisa persuadir os alunos, motivá-los. Para tal, os professores mobilizam recursos da linguagem (promessas, convicção, dramatização, entre outros) e habilidades que pressupõem expor o seu modo de ser (sua presença física, seu humor, seus gestos, seu modo de falar, seu envolvimento afetivo com os alunos, etc.). É compreensível esse esforço dos professores em motivar seus alunos, particularmente os jovens e adultos, seres humanos dotados de experiências de vida, autonomia e liberdade. Pessoas cuja condição de não crianças permite que atuem sobre o mundo e sobre as outras pessoas a fim de perseguir seus próprios projetos de vida. É por isso que não cabe aos professores o trabalho sobre os alunos, mas sim com os alunos.

Freud (1937) escreveu que educar é uma profissão impossível, pois os resultados serão sempre insatisfatórios. Tinha razão, em muitos sentidos, esse grande mestre. Entretanto, somos tentados a considerar que ensinar é também a mais bela profissão que existe. A análise das entrevistas demonstrou, entre outros aspectos, que mesmo deparando-

se com dilemas, desafios e dificuldades, os professores encaram com afetividade tanto a sua profissão quanto as relações que estabelecem com os alunos. Caminhando nesse sentido, Tardif e Lessard (2008) afirmam que os professores não são apenas agentes da escola, ou seja, pessoas que cumprem funções específicas e que ocupam determinado status na organização escolar. Para eles, mais que isso, os professores são *atores* que não apenas reproduzem as variáveis do sistema, mas provocam nesses mesmos sistemas deslocamentos, conflitos, desvios, contradições. Nessa lógica a profissão docente não se realiza apenas por meio do cumprimento e execução de tarefas: os professores, além de interagirem com inúmeras outras pessoas, precisam dar sentido ao trabalho que realizam. São sujeitos “que investem em seus locais de trabalho, que pensam, dão sentido e significado a seus atos, e vivenciam sua profissão como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF e LESSARD, 2008, p.38).

O estudo de diversos autores (entre outros Reis Filho, 1991; Peluso, 2001; Santos, 2003; Charlot 2008; Tardif e Lessard, 2008) enfatiza a percepção que tivemos, em nossas entrevistas, do quanto a participação dos alunos no seu processo de aprendizado, por meio das visitas a espaços de cultura e de memória, transforma-os em personagens e narradores de sua própria história. Os conteúdos ganham significado e são mais facilmente assimilados como podemos sentir nas palavras do professor Moacir, quando este se refere aos significados que a visita a um aquário público em Belo Horizonte proporcionou a seus alunos:

“Quando a pessoa faz isso é como se ela se tornasse dona da sua história. Apropriar-se deste espaço de cultura, espaço legal de peixe, de aquário, me deu força, me potencializou, me fez capaz de ser dono da minha história. Falar para as pessoas ‘Eu fiz isso, fiz aquilo’. ‘Teve aquela pescaria’ ou ‘eu pesquei naquela fazenda onde eu morava com meu pai. A fazenda era de um fazendeiro rico’. Expressar sobre isso e falar sobre isso não é o mesmo que ouvir a história de um livro contada por um professor, alguém que está no pedestal. É alguém que está lendo o livro de sua vida, ou fazendo uma releitura. Como se ela estivesse descrevendo aquela história de sua vida. História que ela viveu e, agora está registrando, está escrevendo. Não só escrever no lápis não, o próprio falar é um ato de registro ali. E, nesse registro, eu acho que ela muda de posição. Eu acho que ela é ao mesmo tempo personagem e narrador”

Também para a professora Sâmara é o aluno que deve construir seu próprio conhecimento. O professor é apenas um organizador e incentivador desse processo:

“Porque que não põe para copiar. Coloca tudo lá e eles copiam e fica pronto! Mas não: põe para pensar, para escrever, fazer quadro.”

Mesmo considerando que as interações realizadas durante os processos educativos são imprescindíveis para que ocorra o aprendizado, consideramos a importância de mencionar que os resultados do trabalho docente estão sujeitos a outros aspectos que independem dos professores. Entre inúmeros outros desses aspectos, poderíamos lembrar – como já o fizemos anteriormente – que para que ocorra o aprendizado é necessário o consentimento, a participação, a motivação dos próprios alunos (e nesse aspecto as interações, a empatia, a personalidade do professor em muito contribuem). Além disso, o “objeto de trabalho” dos professores (seus alunos) está sujeito a influências sobre as quais os docentes não têm o menor controle, pois múltiplos são os espaços e as dimensões formadoras frequentadas por esses alunos (a família, o trabalho, a cidade, as relações religiosas e sociais, os espaços de lazer, etc.).

Outra situação ainda há que ser considerada quando se analisa o ensino e a aprendizagem. É que os conteúdos, quando apresentados de maneira formal, nem sempre são entendidos. Os alunos têm suas próprias estratégias de aprendizagem, como demonstra uma fala da professora Carmem:

“A Zezé é aluna da alfabetização. Ela já chegou falando pra mim assim: ‘Detesto matemática. Detesto!’. Nós fomos trabalhar medida de tempo e ela deu conta de responder. Então eu falei assim: ‘Está vendo Zezé, você sabe matemática.’ Ela respondeu: ‘Então se eu já vivi com essa matemática, pra que eu tenho que aprender a outra?’ eu falei: ‘Que outra?’, ‘Aquela que você mostra aí no quadro, umas contas que eu não sei fazer.’”

Segundo Tardif e Lessard (2008), as principais interações que ocorrem em ambientes de trabalho escolar dizem respeito ao trabalho de professores sobre e com os alunos (entendidos como o seu “objeto de trabalho”), constituindo-se no fundamento das relações sociais na escola. O trabalho sobre e com seres humanos remete a relações que se estabelecem entre as pessoas (negociação, controle, persuasão, sedução, promessa, etc.). Nesse tipo de atividade, os trabalhadores “engajam diretamente sua personalidade no

contato com as pessoas e estas os julgam e acolhem em função dela” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 33). Ao referir-se à personalidade do professor, Tardif e Lessard (2008) a entendem como “um substituto tecnológico numa profissão não fundamentada em saberes e técnicas formais, universais e intercambiáveis de um indivíduo a outro” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 266). Os trunfos desse profissional enquanto trabalhador interativo são sua empatia, a compreensão que demonstra, sua abertura de espírito, seu calor humano, seu senso de humor, etc. Os autores insistem que o professor que conseguiu a colaboração dos alunos pelo que é enquanto pessoa já ultrapassou a fase mais difícil de seu ofício, que consiste em colocar sua própria pessoa em jogo como parte das interações que se fazem com os estudantes.

Esses pesquisadores argumentam que a complexidade das tramas interativas cotidianas que se estabelecem entre professores e alunos leva os professores à necessidade de utilização de uma vasta gama de recursos, particularmente os mecanismos afetivos que permitam influenciar os alunos e assim obter sua colaboração em seu próprio processo educativo. Assim, a própria personalidade do professor se torna parte integrante da interação.

Novamente é o professor Moacir que nos lembra a impossibilidade de lecionar deixando em casa o nosso modo de ser, a nossa personalidade. No fragmento - que se refere a uma visita realizada em determinado espaço cultural da cidade de Belo Horizonte - podemos perceber elementos da afetividade que esse professor demonstra em relação a seus alunos idosos quando se questiona sobre as possíveis influências que teria exercido em suas vidas:

“Hoje são pessoas idosas que estão distantes da família e moram em uma instituição. Uma instituição da qual poucos saem. Somente saem para uma capelinha que fica lá perto, para uma caminhada com algum voluntário e para ir ao médico, principalmente. A maioria só sai para médico. Agora saíram para uma visita com objetivos culturais, educacionais e prazerosos também. Assim puderam saborear essa saída. A gente se pergunta ‘O que vou acrescentar para a vida de uma pessoa de 90 anos?’ O incrível é que acrescenta muito. Acrescenta tanto que possibilita a essa pessoa buscar memórias lá de trás, guardadas. Falar sobre elas e contar sobre elas. Quando a pessoa faz isso é como se ela se tornasse dona da sua história (...). A gente vê que está contribuindo de alguma forma para quebrar com essas restrições, com essas prisões”

Tardif e Lessard (2008) criam um conceito para denominar o trabalho e as interações realizadas pelos professores: chamam-no *trabalho investido*. Esse conceito significa que ao professor não basta apenas fazer seu trabalho, mas que ele “deve engajar-se e investir a si mesmo no que é como *pessoa* nesse trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 268).

Para os autores, o trabalho investido ou vivido pode ser relacionado ao trabalho emocional, aquele que requer mais do que capacidades físicas ou mentais do trabalhador, posto que exige o seu envolvimento afetivo: a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade, em suma, tudo o que ele é se torna um componente tecnológico nas profissões interativas. O trabalho investido também se relaciona ao conceito de trabalho mental, que segundo os autores “induz nos trabalhadores uma carga de trabalho vivida internamente, isto é, mentalmente (...). Ele não apenas pensa em seu trabalho (o que faz a maioria dos trabalhadores), mas seu pensamento, em boa medida, é o seu trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 270).

Outro entrevistado, o professor Magner, também demonstra a importância da convivência com os alunos adultos e destaca o aprendizado que essa relação lhe proporcionou. Ao relacionar esse depoimento ao problema de pesquisa descrito anteriormente, podemos perceber o processo de construção de conhecimento pelo professor. Percebemos como o diálogo com outros profissionais e com seus saberes específicos podem contribuir com o trabalho docente:

“Se você está propondo para aquelas pessoas ali que elas saiam do lugar delas e vão para uma outra coisa, você também tem que fazer isso. Porque senão seria muito bonito eu falar: saia deste lugar, mas eu mesmo não vou junto... eu acho que é essa coerência, é um movimento grupal, eu sinto isso. Essa turma minha do CRAS ela mudou muito na minha vida, na convivência com eles. O tanto de coisas que aprendi, o tanto de coisas que eu tive que ir atrás, os alunos de inclusão, os alunos que não alfabetizavam... tive que entrar em contato com gente que eu não pensei que eu fosse entrar em contato como gerente de CRAS e gerente da Residência Terapêutica”

Magner refere-se aos deslocamentos que o professor precisa fazer na realização de seu trabalho. Tais deslocamentos não são apenas físicos, pois demandam envolvimento, exigem um “trabalho investido”. A professora Sâmara Bylaard, referindo-se às

especificidades do trabalho com o público de EJA e às inúmeras tarefas que cabem ao educador, também destaca a realização desse trabalho investido:

“É um trabalho que eu não sei nem se é de formiga, mas eu acho que é isso que a gente tem que fazer. Pois pelo menos você está com o aluno ali, na história dele, dando o suporte escolar.”

E depois, seguindo na mesma linha, a mesma professora destaca as interações humanas que se realizam nas turmas de EJA. Nessa fala, podemos identificar a importância da dimensão da mudança que se opera em relações de alteridade:

“Faz parte de cuidados com a pessoa, a parte da humanização. Pois a gente lida com pessoas o tempo todo, todo dia eu chego lá na sala e tem aquelas pessoas. Pessoas e mais pessoas. Então eu acho que é um trabalho que colabora muito para isso. Para tornar uma coisa mais humana no trabalho da gente.”

O processo de trabalho e a longa convivência entre alunos e professores permite que a interação entre ambos seja intensa, como podemos perceber em uma fala do professor Orlando:

“Eu me senti super recompensado por aqueles momentos que vivemos ali. Momentos que vão ficar registrados na mente daqueles alunos para sempre.”

Tanto os autores citados quanto os depoimentos a que recorremos demonstram que para ser professor é necessário mobilizar diferentes aspectos da interação humana. As discussões teóricas propostas pelos autores e as vivências cotidianas descritas pelos professores entrevistados mostram-nos que ensinar é colocar em jogo a própria pessoa no processo de trabalho, é envolver-se nesse processo, o que significa também interiorizar e exteriorizar sofrimento e alegria. Nesse sentido, a personalidade do professor - junto com seu comprometimento, seu profissionalismo – torna-se, de fato, ferramenta importante para o sucesso de seu trabalho. O professor é julgado, acolhido ou rejeitado em função de sua pessoa em situações de interações com seus alunos. Sua empatia, a compreensão que evidencia ou nega, sua abertura, a ternura que demonstra ou esconde - numa palavra, sua personalidade - será decisiva para o sucesso ou o fracasso do trabalho docente.

Em determinado momento de sua entrevista a professora Sâmara se refere às transformações que as interações provocam em professores e alunos que as vivenciam:

“Uma coisa que eu vejo que eu chamo de transformação. Isso aí eu fico pensando, eu percebo uma transformação nas pessoas. A coisa se torna viva. Parece que foi aí que eu encontrei uma forma. (...). A transformação mexe lá dentro da pessoa. Mexe em algo que eu nem sei o que é. Mas eu sei mais ou menos mexer sem ferir. É uma mexida necessária, eu acho. Cada um aprende de um jeito. E quando você mexe, vai refletir sobre a vida deles.”

O professor Magner destaca a possibilidade de construção de um aprendizado com base na bagagem de conhecimentos e experiências dos alunos:

“tem gente lá que é muito mais velha do que eu. Minha aluna mais velha tem 71 anos e o aluno mais velho 75. São senhores e senhoras que têm muito mais experiência do que eu. Outro dia eu estava super gripado, então eu falei na aula que fiz chá de limão com alho. Então um aluno disse ‘Mas você tem que colocar isso assim, assado.’ E a gente começou a discutir os chás. É deixá-los trazerem suas experiências, pois me sinto ridículo de ser muito mais novo do que vários deles e ficar impondo meu conhecimento como se eu soubesse tudo. Eu sou da área de letras e o que eu sei é de artes e, eles tem um monte de conhecimentos práticos, assim como tem alguns alunos que têm uma outra vivência.”

O seguinte relato do professor Anderson também servirá ao propósito de ilustrar as transformações que o trabalho com alunos de EJA operaram em sua vida:

“Eu aprendo com eles também e, aprendo muitas coisas com eles sem dúvida. É um aprendizado que eu vou carregar pelo resto da minha vida. (...) E eu passo isso muito para eles, tanto é que eles fizeram uma placa, no dia 15 de outubro me entregaram uma placa me homenageando e dizendo que eu sempre falo com eles que basta eles quererem que eles vão pra frente sim, basta querer, batalhar e não desistir. Isso eu faço para mim e, é o que eu falo para eles.”

4.2 - Apontamentos sobre o poder da memória e sobre a memória do poder

Susana Kampff Lages (2007), em tese de doutoramento sobre Walter Benjamin cujas ideias se tornaram livro, apresenta reflexões que nos ajudam a compreender a força transformadora que a convivência e a troca de experiências entre professores e alunos provoca na vida das pessoas. Para a autora, a narrativa é

“a única alternativa viável de acesso a uma dimensão passada da experiência. Ao contar uma história, uma dimensão do passado é atualizada, passando a fazer parte da experiência atual dos ouvintes e do narrador e, com isso, opera uma transformação fundamental no presente. (...) a narrativa nada mais é do que um modo de lidar com essa inevitável e grande perda de um objeto denominado *tempo passado*, transportando-o, imaginariamente, pelo recurso à narração, para o interior do presente” (LAGES, 2007, p. 129).

Na mesma linha, Lana Siman (1988) nos questiona em relação ao conceito e ao valor da História:

“O que é a história, senão uma busca incessante de reler o passado com as questões do presente? O passado, apresentado como algo vivo e sob diferentes formas: de ruptura, de continuidade, de indecisões, de medos, de sonhos, vai *instaurando um desequilíbrio no presente*. A lógica do tempo vivido não se conforma numa cronologia e tampouco é a mesma do ‘tempo marcado pelos que detêm o poder de marcá-los’ (SIMAN, 1988, p. 10).

E ainda apresenta simultaneamente a importância das fontes orais - para a pedagogia, diz a autora, mas certamente também se referia à vida: “A apreensão do passado e de suas relações com o presente e o cotidiano, cujas dificuldades são sempre apontadas pelos professores de história, podem ter, nas memórias contadas pelos narradores, uma fonte de inestimável valor pedagógico” (SIMAN, 1988, p. 5).

As narrativas de nossos entrevistados parecem-nos marcadas ainda pelo sentido de manutenção da identidade. Lowenthal (1998) afirma que “relembrar o passado é fundamental para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória (...) a perda da memória destrói a personalidade.” E ainda: “aqueles que trazem mais de seu passado para o presente confirmam sua própria identidade e enriquecem o presente com os resíduos amplificados do passado (...). Todos precisam de lembranças. Elas evitam a miséria da insignificância”

(LOWENTHAL, 1998, p.83-84). Vê-se, portanto, que “recordar é viver”, como dizia uma velha canção. Por isso, parece-nos que as lembranças relativas ao Projeto EJA BH poderiam ser inseridas num contexto de afirmação profissional dos entrevistados e, ainda, das identidades de seus alunos, que de uma certa forma o seu trabalho ajudou a resgatar, como nos mostra o professor Moacir:

“esse produto cultural que é colocado à disposição, que é oferecido nesses locais [de cultura e de memória], a partir do momento que ele é acessado abre um monte de janelas. Ele pode dar possibilidade de ressignificação da pessoa que está visitando. Ressignificar alguns pensamentos, possibilitar questionamentos também, acessar a memória e a história de vida das pessoas. Alguma coisa que ela pensa, falada naquele local, alguma história que está sendo contada, que está sendo vista naquele espaço pode certamente fazer com que visite alguns espaços, alguns momentos da sua memória. Quando falo em Memória estou falando de tempo, de história e de identidade.”

Gabriel Garcia Marquez, ao narrar a saga dos Buendía em seus “Cem anos de solidão”, brinda-nos com um dos efeitos colaterais da doença da insônia, efeito ainda mais insólito até mesmo do que essa doença: o esquecimento. Diz o autor que do doente “começavam a apagar-se de sua memória as lembranças da infância, em seguida o nome e a noção das coisas, e por último a identidade das pessoas e ainda a consciência do próprio ser, até se afundar numa espécie de idiotice sem passado” (MARQUEZ, 1994, p. 48-49). A complexa situação de um amnésico, descrita nesse breve fragmento, também preocupa ao professor Moacir e a seus alunos idosos:

“ainda estamos engatinhando sobre como se dá o aprendizado do idoso, a questão da memória, o esquecer. Nós procuramos sempre trabalhar coisas com significado, nada que veio de outro mundo, extraterrestre, mas coisas carregadas de significado. Mas o esquecer é muito... Está muito presente, muito, muito presente.”

Jacques Le Goff (1992) também nos alerta para uma característica capital da memória, que é a de preservar a identidade. Para ele “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje.” Mas o autor, além de nos ensinar sobre esse aspecto do poder da memória, ainda denuncia a utilização da

memória como instrumento de poder: “mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder” e em torno dela se trava “esta luta pela dominação da recordação e da tradição” (LE GOFF, 1992, p. 476). Le Goff ensina ainda que a partir da Revolução Francesa verificou-se uma explosão do espírito comemorativo e da utilização da festa a serviço da memória. Naquele momento “todos os que os que fazem calendários de festas concordam com a necessidade de alimentar através da festa a recordação da Revolução” (LE GOFF, 1992, p. 462). O autor completa sua análise acerca da manipulação da memória afirmando que “a comemoração apropria-se de novos instrumentos de suporte: moedas, medalhas, selos de correio multiplicam-se” (LE GOFF, 1992, p. 464).

Ligadas a tais reflexões encontramos, em um conhecido texto de Le Goff (referimo-nos ao artigo Documento/monumento, publicado na obra já citada desse autor), o histórico da ampliação da noção de documento, que anima os historiadores desde que os fundadores da Escola dos Annales insistiram que a história deve se fazer sem documentos escritos, quando esses não existem. Para Marc Bloch e Lucien Febvre – afirma Le Goff - o trabalho do historiador é apaixonante por que consiste em fazer falar as coisas mudas, retirar delas o que elas sabem dos homens e das sociedades que as produziram, fazê-las suprir a ausência do documento escrito. Para Le Goff todo documento é também monumento:

“O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (...). Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 1992, p. 547-548).

Ao analisar a ampliação da noção de documento enquanto suporte da memória, instigou-nos a quase ausência, em comemorações e estatuárias, das representações de elementos populares em geral e de negros em particular. Outro autor, Jacques d’Adesky (1997), em artigo publicado na Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, levanta elementos que ajudam a pensar essas relações de poder. Para ele o espaço urbano pressupõe relações de poder que provocam a desterritorialidade dos negros. Esses grupos têm acesso diferenciado aos espaços e quase não são representados em monumentos, estátuas, fontes e bustos situados em locais públicos. Essa invisibilidade não é fruto do

acaso, mas de relações de poder, pois tais monumentos têm como função expressar valores para o conjunto de cidadãos e sua presença (ou ausência) manifesta um corte entre os que detêm o poder e os que dele são excluídos. É muito raro encontrar nesses monumentos, que retratam a história oficial, figuras que se referem às classes operárias – e os negros são praticamente ignorados nessas representações.

O autor arrola manifestações representativas da cultura afro-brasileira. Cita a Passarela do Samba, no Rio de Janeiro, a Casa Branca, em Salvador (o mais antigo terreiro de Candomblé do país) e ainda outras manifestações: algumas mais espontâneas, como rodas de capoeira e dançarinos de rua; outras partícipes de calendários oficiais, como a lavagem do Largo da Igreja do Bonfim, em Salvador; outras mais esporádicas, como exposições em galerias ou manifestações culturais afro-brasileiras; outras ainda, privadas, como a devoção a divindades africanas que se realizam em numerosas residências.

Comparando as representações oficiais com as manifestações afro-brasileiras, Jacques d'Adesky denuncia a lógica da exclusão: do ponto de vista espacial as últimas se destacam por sua localização periférica em relação ao centro das cidades. Do ponto de vista do intercâmbio entre os dois grupos, o que se vê é a “exclusão de traços fundamentais da cultura afro-brasileira e a inclusão de alguns caracteres esparsos” condicionando as representações afro-brasileiras a uma “situação de subordinação diante do modo dominante” (D'ADESKY, 1997, p. 315).

As reflexões desses autores colocam-nos diante de duas posturas possíveis: perceber a memória a serviço do poder ou enfatizar o poder da memória. Nas diversas narrativas subterrâneas apresentadas pelos professores as pessoas vão dando suas dimensões às cidades. O conceito de cidade educadora vai se enriquecendo por meio dessas narrativas que apresentam a cidade real e concreta e principalmente as possibilidades de que a ação dos sujeitos interfira na organização urbana, como apresentado novamente pelo professor Moacir:

“quando falamos em sujeito, estamos nos referindo a um sujeito ativo, participante que se sente construtor daquele espaço. Porque tem o sentido do ser cidadão, ser sujeito (...) uma das coisas que eu penso muito forte é que esse estudante tem que se sentir fundador, construtor dessa cidade. Como se ele fosse um azulejo, um ladrilho daquela cidade que está sendo construída. Mas que seja uma cidade construída não para ser olhada. Uma cidade para ser penetrada, comida, cheirada.”

Le Goff afirma que “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procurou salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1992, p. 477). É nesse sentido libertador que entendemos as narrativas dos professores e as narrativas dos seus alunos, que por meio deles foi apresentada.

CAPÍTULO 05

A TESSITURA DA FORMAÇÃO: OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS NAS TEIAS DA CULTURA E DA POLÍTICA EDUCACIONAL

“Trabalhar com estes alunos, neste formato de trabalho, com essa singularidade, com essa especificidade, se é um desafio? É um desafio, porque eu vou ter que aprender muito mais, pesquisar mais, me preparar muito mais”

(Professor Moacir Freitas, 2010)

Até o momento essa dissertação procurou, entre outros aspectos, demonstrar o valor do Projeto EJA BH para a formação dos professores. Vimos que os lugares e práticas culturais e de memória contribuem na construção de novos saberes e de novos olhares sobre os alunos, além de favorecer a compreensão de um dos elementos da cidadania: o direito à cidade como espaço formador. Iniciaremos esse capítulo apresentando algumas análises a respeito das reflexões dos professores diante da supressão do Projeto EJA BH pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Nesse sentido as narrativas dos professores nos conduzirão à recuperação de sua memória, construída na urdidura da experiência e que clama em tornar-se história pelo registro e pelas reflexões teóricas que permeiam sua produção. Se em momentos anteriores dessa dissertação trouxemos a contribuição da memória para o campo da luta política (destacando seu poder na luta contra o poder

instituído, que insiste em relegar experiências que não se enquadram na lógica neoliberal ao esquecimento), agora pretendemos destacar as contribuições do conceito de professor reflexivo, esperando que esse conceito possa ser fecundado em suas relações com a memória.

Recentemente ocorreram mudanças na organização da EJA que se pratica nas escolas municipais de Belo Horizonte. A SMED decidiu extinguir o Projeto EJA BH e vincular suas turmas a escolas da Rede. As mudanças - anunciadas e implementadas em etapas ao longo de 2010 com a intenção declarada de que se consolidassem ao longo de 2011 – davam maior centralidade às escolas, que passaram a se responsabilizar pelas turmas que tinham em sua internalidade e em espaços externos dentro de sua área de abrangência¹⁴. A formação dos professores, que acontece sempre às sextas feiras, passa a se realizar principalmente na internalidade dessas escolas¹⁵ e os professores que antes atuavam na regência compartilhada do Projeto EJA BH se vincularam às Gerências Regionais de Educação e a partir delas continuaram a realizar o acompanhamento pedagógico das turmas. O Núcleo de EJA foi reformulado em seu quadro de pessoal e continuou organizando essa modalidade de ensino em toda a cidade, além de discutir, junto aos gerentes regionais e acompanhantes, a política que orientaria essa modalidade de ensino.

Essas mudanças foram vividas e sentidas por todos os professores que atuavam no Projeto EJA BH e em conversas informais pudemos perceber a angústia que provocaram. Nessas conversas com nossos pares sempre emergiam queixas várias, entre as quais destacamos o desacordo em relação à forma com que as novas diretrizes foram implementadas (de “cima para baixo”, sem discussões com os professores) e lamentos pelo fim dos encontros centralizados de professores, pelas modificações na política de formação ou pela dispensa aparentemente imotivada de colegas.

Não poderia ser diferente em relação aos nossos entrevistados. Referindo-se a encontros de professores que se realizavam em espaços de cultura e de memória das

¹⁴ Lembramos que antes havia apenas cinco escolas às quais todas as turmas do Projeto EJA BH eram vinculadas, responsabilizando-se pela documentação e certificação dos alunos. Isso criava um aparente paradoxo: havia muitas escolas que abrigavam turmas de EJA cujos alunos estavam vinculados a outra instituição. Em muitos casos essas escolas não se sentiam responsáveis por esses alunos e professores, uma vez que apenas emprestavam seu espaço para o funcionamento das turmas. As mudanças implementadas delegaram a cada escola a responsabilidade material e legal sobre as turmas que possuem.

¹⁵ Algumas gerências regionais de educação passaram a organizar um encontro de formação mensal para todos os seus professores.

idades, o professor Magner lamenta a descontinuidade nas práticas de formação que antes eram propiciadas:

“essa formação que a gente tinha na EJA BH de poder ir aos locais, de poder preparar, de ver, de pensar junto, isso te prepara psicologicamente para então você ir com seus alunos (...). Por que às vezes não basta uma preparação só metodológica, fazer uma pesquisa.”

É essa também a opinião da professora Iolanda, que destaca a formação que se fazia em espaços externos aos muros da escola:

“eu penso que elas não poderiam ter acabado, pelo contrário elas deviam ter sido ampliadas (...). Foi uma experiência que valeu demais. Formação se dá é dessa forma também, não é só com textos, lendo textos, trancados dentro de uma escola, não é isso. (...) E hoje que você se distanciou um pouco que você vê o quanto era importante. Quando você se distancia do objeto é que você pode perceber melhor. Então vemos o quanto foi importante.”

Na avaliação do professor Orlando essas mudanças interferiram diretamente no trabalho que até então se realizava em espaços de cultura e de memória e devem ser entendidas dentro de um quadro político mais amplo, referente à administração municipal que foi eleita no pleito de 2008:

“(...) eu percebo que a prefeitura depois dessa nova reorganização, desse novo pleito (...) as coisas se tornaram um pouco mais difíceis. Temos percebido que houve redução da verba e dificuldade mesmo das idas a campo. Nós saíamos com muito mais frequência porque existiam mais ônibus. Eu acho que é uma política de contenção de despesas mesmo, bem ligada à questão ideológica. E com isso eu acho que está acontecendo um processo de precarização do nosso trabalho. Acho que é política extremamente neoliberal, só tem como idéia o administrativo, o lado humano está sendo deixado gradativamente de lado”.

No segundo semestre de 2010, o futuro da Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte (sua formatação, sua organização) ainda não estava claro para os professores. No entanto, as entrevistas evidenciaram um certo saudosismo em relação ao trabalho que realizaram no Projeto EJA BH, bem como o lamento por perceberem que aquela experiência - tão significativa para a sua formação profissional - começava a fazer parte

do passado. É nesse sentido que se enquadra a seguinte fala do professor Magner, que se refere aos momentos de formação proporcionados pelo Projeto EJA BH e ao desejo de uma orientação semelhante no futuro

“Eu acho, quem sabe, já que essas turmas se vincularam à escola, quem sabe essa formação ao invés de acabar seja proposta para a EJA como um todo. Tudo isso que aconteceu na EJABH, que isso não seja perdido. Eu acho que essa formação poderia entrar na EJA como um todo. E outra coisa, você ficar na escola cumprindo horas, isso é patético. Quando você acostuma com um objetivo mais amplo e você vai para a escola cumprir horário é como se você estivesse jogando dinheiro público fora. É triste mesmo! Eu acho assim: o Projeto EJABH veio para trazer essa influência. Se ele foi assimilado para entrar no que era o resto da EJA é uma perda total. Se foi assimilado para ser dissolvido é uma perda.”

Magner – assim como os outros entrevistados - não se opunha frontalmente às mudanças que estavam acontecendo na EJA. No entanto, esse profissional deixa claro seu desejo de que nesse processo de mudanças a voz dos professores fosse ouvida e que isso levasse à manutenção, no novo formato da EJA, de alguns elementos que considerava avanços e conquistas do Projeto EJA BH:

“eu acho que tem que levar essa discussão. Acho que deve ter algum momento em que todo mundo vai se encontrar e que seja para falar, espero. Não seja só para assistir... um momento de reunião em que a gente possa dizer o que está acontecendo, apresentar propostas, acho que tem que ter isso.”

Há um depoimento da professora Carmem, que além de apresentar um fragmento da história do Projeto EJA BH, tece reflexões acerca de problemas pelos quais passava a formação de professores¹⁶:

“Em 2009 eu acho que nós estávamos ainda conseguindo usar a nossa formação mais produtivamente, mas esse ano, para falar a verdade, eu não senti, nós ficamos batendo cabeça muito com relação à nossa formação. Eu acompanhei o projeto desde 2005. Em 2005 ainda eram poucas turmas. Eram 30 e poucas turmas, 40 e poucas turmas. Era

¹⁶ A formação passava por modificações e os encontros com todo o coletivo de professores ocorriam com menor frequência. Nesse momento a SMED passava a priorizar encontros localizados que se faziam com os professores das regionais da cidade.

muito pouca gente. E dava tempo, a gente conseguia planejar a formação. (...) E para minha surpresa, quando eu cheguei aqui em 2009, essa multidão de gente, não sei lá quantas vezes mais... eu achei que se perdeu. E, além disso, eu tenho cobrado muito, agora eu não tenho cobrado mais, porque agora a gente nem encontra. Onde estão os documentos das Proposições Curriculares para a EJA? A gente tinha que ter se apropriado desses documentos (...). Agora seria o momento de fazer isso em nossas formações. De ler, de estudar, de entender isso. Então eu acho que a nossa formação esse ano não deu em nada. Vou falar claro: não deu em nada! Esse ano nós não fizemos absolutamente nada.”

Moacir reforça a importância das visitas que foram proporcionadas aos alunos pelo Projeto EJA BH, aponta a necessidade de sua continuidade e também se preocupa com questões políticas que possam interferir nos trabalhos pedagógicos:

“Essas visitas, para mim, são a marca registrada da EJA BH. Se disserem que se acabaram as visitas da EJA, acho que projeto perde muito, porque é como se você quebrasse o muro da escola e saísse. É a escola acontecendo em outros espaços, então é uma ampliação da sala de aula. A sala de aula deixa de estar entre quatro paredes e vai virando outros espaços. (...) é necessário reforçar isso. Agora o que dificulta, eu acho, é que quando acontecem as mudanças de políticas, educacionais corre-se o risco de estes programas ou projetos que não foram ainda transformados em políticas públicas não serem mantidos. Acho que esse é um risco que se corre.”

Parece-nos que essa última sequência de depoimentos revela a valorização que os professores conferiam ao Projeto EJA BH enquanto experiência significativa de educação de jovens e adultos, por um lado, e o receio de que suas contribuições fossem ignoradas, por outro.

Walter Benjamin, em suas célebres e póstumas teses “sobre o conceito de história” apresenta, na nona tese, a imagem do anjo da história, que se afasta do passado ao qual encara fixamente. “Onde nós vemos acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés.” (BENJAMIN, 1994, p. 226). Uma tempestade sopra do paraíso, impele-o para o futuro e se prende a suas asas, impedindo-o de fechá-las ou de se deter, enquanto as ruínas crescem até o céu. A essa tempestade Benjamin chama de progresso.

Parece-nos que podemos relacionar os depoimentos de nossos entrevistados a essa alegoria de Benjamin sobre o anjo da história. Embora eles não vejam o passado do Projeto

EJA BH como um amontoado de ruínas, nem virem as costas para o futuro, também miram insistentemente o passado, tentam, em seus depoimentos, “acordar os mortos e juntar os fragmentos” (BENJAMIN, 1994, p. 226) e são acometidos pela chegada do progresso, que nesse caso podemos comparar com as modificações então anunciadas para a EJA na cidade de Belo Horizonte.

As teses “Sobre o conceito de história”, quando relacionadas à prática que nossos entrevistados realizaram no Projeto EJA BH também incitam à formulação de perguntas. Em sua décima quarta tese, Benjamin nos brinda com a possibilidade de conjugação entre o passado e o presente. Para ele, “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras” (BENJAMIN, 1994, p. 229). Não poderíamos identificar, nas reminiscências que aparecem nas falas que escolhemos, o desejo de que o futuro da EJA na Cidade fosse também conjugada com a experiência passada? Se assim for, isso não traria para os professores a possibilidade de perpetuar o agora (entendido como as práticas consideradas significativas que foram desenvolvidas por esses professores)?

A sexta tese “Sobre o conceito de história” também nos conduz à reflexão. Nela Benjamin afirma que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Novamente é a David Lowenthal (1998) que iremos recorrer tanto para interpretar a sexta tese quanto para procurar relacioná-la aos depoimentos de nossos entrevistados. Esse autor afirma que “acima de tudo, a passagem do tempo que desgasta o passado limita nossa compreensão deste, pois tudo o que vemos é filtrado por lentes mentais do presente” (LOWENTHAL, 1998, p.114). E ainda que “a narrativa histórica mais detalhada assimila apenas uma fração mínima até mesmo do passado relevante; o próprio fato de o passado ser passado impede sua total reconstrução (...). A narrativa histórica não é um retrato do que aconteceu, mas uma história sobre o que aconteceu” (LOWENTHAL, 1998, p.111). Com efeito, parece-nos que a apropriação feita pelos professores entrevistados do passado do Projeto EJA BH inscreve-se num contexto presente de temor diante do suposto perigo que poderia representar a nova organização para a EJA nas escolas municipais da cidade. Explicamos: ao mencionar um suposto perigo, estamos nos referindo ao receio que poderiam ter esses professores de que algumas práticas do Projeto EJA BH, consideradas relevantes (a formação, as reuniões, as trocas realizadas entre os pares ou as relações educativas com

espaços de cultura e de memória das cidades, entre outros aspectos) fossem desconsideradas nas modificações que se anunciavam.

Também recorreremos novamente a Lages (2007), a fim de buscar a compreensão do significado dos depoimentos de nossos entrevistados. Seria o prenúncio da morte ou a percepção do fim daquela experiência a responsável pela sensação de perda que parece transparecer nas palavras dos professores? Por que nossos entrevistados ancoram suas narrativas na história, no passado e nas contribuições do Projeto EJA BH? Por que tentam vislumbrar um futuro para a EJA da cidade ainda de certa forma relacionada a alguns aspectos daquele projeto? Ao refletir sobre a melancolia em Benjamin, Lages (2007) afirma que

“Toda narrativa é de alguma forma tributária de um impulso melancólico, pois - ao mesmo tempo que atualiza eventos do passado - reafirma o seu caráter por definição *passado*, isso é, que passou, morreu, deixou de existir e, portanto, pranteável. (...) Se toda narrativa contém a marca mais ou menos incisiva de um narrador, na visão que a disciplina da história fornece do passado, está inevitavelmente incluída a perspectiva do sujeito que a escreve” (LAGES, 2007, p. 131).

As modificações na organização do trabalho pedagógico suprimiram o Projeto EJA BH. No entanto, suas contribuições trouxeram elementos preciosos para se pensar aquilo que agora é chamado pela SMED de “EJA da Cidade”. Uma dessas contribuições foi uma ênfase mais incisiva no trabalho com as dimensões formadoras da vida adulta (trabalho, formação cidadã, linguagens, diversidade nas relações sociais, tempo e memória, espaço e cidade, expressões artísticas e corporeidade), que já eram praticadas pelas escolas de EJA, mas que se tornaram eixos norteadores daquele Projeto.

Suprimido, o Projeto EJA BH torna-se a partir daí passado e como tal, suscetível de ser resgatado pela memória e pela história. Acreditamos que essa seja uma contribuição dessa pesquisa: suprir a necessidade de registrar a memória de uma importante experiência de educação popular. Parece-nos que o registro dessa experiência torna-se ainda mais significativo por tratar-se de eventos ocorridos em um passado relativamente recente. Buscando compreender “Como Conhecemos o Passado”, David Lowenthal (1998) afirma que “a passagem do tempo provoca mudança qualitativa na memória, bem como sua perda. (...) De fato, cada ato de lembrar altera novamente as lembranças. Da mesma forma, contar as lembranças também as altera” (LOWENTHAL, 1998, p. 101). Diante da ameaça da

perda surge a necessidade do registro, a necessidade da produção escrita que, ainda segundo Lowenthal (1998), contribui para preservar o passado:

“a preservação também distingue o conhecimento histórico. Considerando que a maioria das lembranças perece com seus portadores, a história é potencialmente imortal. De fato, preservar o conhecimento do passado é uma das *raisons d'être* fundamentais da história: tanto os relatos orais quanto os arquivos têm sido há muito preservados contra os lapsos da memória e o tempo devorador” (LOWENTHAL, 1998, p. 101).

Walter Benjamin (1994) afirmou que “a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente (...). É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.” (BENJAMIN, 1994, p. 197-8). Caracterizando a narrativa, o filósofo alemão acrescenta que ela se nutre das experiências transmitidas de “boca em boca” e que tem sempre um caráter prático ou uma dimensão utilitária, portando ensinamentos morais, sugestões práticas, provérbios ou normas de vida. O narrador é aquele que sabe dar conselhos sobre a vida, mas para tal precisa estar inserido na substância viva da existência. A isso Benjamin chama de sabedoria. Para esse autor, o definhamento da sabedoria leva consigo a arte de narrar histórias. A morte da narrativa é impulsionada pelo desenvolvimento das forças produtivas, fenômeno que possibilita novos entendimentos sobre as configurações do tempo, do espaço, das formas de sociabilidade e dos modos de vida. Ou seja, a modernização da sociedade torna mais difícil a troca de opiniões e experiências.

No ensaio sobre “O Narrador”, Benjamin valoriza o narrador clássico – aquele que oportuniza ao ouvinte uma troca de experiências – e afirma que essa forma de narrativa vem sendo substituída por uma nova forma de comunicação: a informação. Para ele a informação reduz a autoridade do saber que vinha de longe (de terras distantes ou da tradição) – “o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos” (BENJAMIN, 1994, p. 202). E arremata: “cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. (...) quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1994, p. 203). A informação existe por si mesma, é exterior à

vida daquele que a narra. Ela não transmite sabedoria por que não foi relacionada à substância viva do narrador, à sua existência. Analisando a obra do filósofo, Susana Kampff Lages (2007) nos diz que “a força da narrativa está na postura distanciada do narrador que não procura explicar os fatos, limitando-se a narrá-los, segundo um ideal de sobriedade privilegiado por Benjamin” (LAGES, 2007, p. 128).

O historiador Jaques Le Goff acrescenta que, além da informação, a imprensa (a tipografia, os tipos móveis) também contribuiu para a longa agonia da arte da memória. Para esse medievalista a imprensa e com ela o excesso de informações e textos contribuiu para exteriorizar os objetos narrados:

“Até o aparecimento da imprensa... dificilmente se distingue entre transmissão oral e transmissão escrita. A massa do conhecido está mergulhada nas práticas orais e nas técnicas; a área culminante do saber (...) é fixada no manuscrito para se aprendida de cor... Com o impresso... não só o leitor é colocado em presença de uma memória coletiva enorme, cuja matéria não é mais capaz de fixar integralmente, mas é frequentemente colocado em situação de explorar novos textos. **Assiste-se então à exteriorização progressiva da memória individual**; é do exterior que se faz o trabalho de orientação que está escrito no texto” (LE GOFF, 1992, p. 457 – grifo nosso).

Em sua dissertação de mestrado, Lana Mara de Castro Siman (1988) também se refere à crítica que Benjamin tece às explicações que acompanham as informações e ainda aponta-nos possibilidades para a utilização da narrativa em situações escolares. Para essa autora “o narrador conta o processo, a travessia, e não apenas o desfecho, o resultado”. E ainda: “aí também reside um dos valores pedagógicos da narrativa. Ao ser aberta, múltipla, sem enquadramento, a narrativa exerce um poder de incitar os alunos às perguntas, a se surpreenderem, a se espantarem, a suspeitarem da veracidade do narrado” (SIMAN, 1988, p. 166).

As considerações que Benjamin teceu sobre a obra do escritor russo Nikolai Leskov, em 1936, ainda hoje parecem atuais – e em certo sentido assustam a todos aqueles que, como nós, acreditam na força das narrativas. Fiéis a essa crença, inspirados por esse autor e na contramão da crise da arte de narrar, optamos, em nossa pesquisa, por buscar narradores nos professores, em suas narrativas e nas interpretações, sentimentos e significados que eles projetam sobre seus viveres. Numa palavra, emprestada de Benjamin, buscar a *sabedoria* desses professores.

Em certo sentido, o pensamento de Benjamin pode ser invocado como justificativa para a utilização das entrevistas narrativas que figuram nessa pesquisa. As vivências de nossos entrevistados foram construídas ao longo de um processo que inclui investimentos em sua formação, conhecimento de espaços de cultura e de memória, busca de parcerias. Mas sobretudo são construções que se fazem no contato com o outro. As experiências dos alunos deixam marcas indeléveis nos professores, como a mão do oleiro na argila do vaso. Referindo-se ao narrador, Benjamin afirma que ele “retira da experiência o que conta: sua própria experiência ou a relatada por outros” (BENJAMIN, 1994, p. 201). E pergunta: “não seria sua tarefa trabalhar a matéria prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, único e útil?” E ainda assegura que o narrador é um mestre por que “pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui a apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer)” (BENJAMIN, 1994, p. 203).

As entrevistas que realizamos com os professores foram feitas no segundo semestre de 2010, portanto quando algumas modificações relativas ao Projeto EJA BH já estavam em curso, mas ainda não se vislumbrava a formatação futura da EJA nas escolas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Quais seriam, naquele momento de transição, as visões de nossos entrevistados a respeito da situação que viveram enquanto trabalhadores desse Projeto? Recorreremos novamente a David Lowenthal (1998) para analisar alguns dos depoimentos citados. Esse autor afirma que “reescrevemos incessantemente nossa história pessoal porque, por ocasião dos acontecimentos, raramente podemos dizer qual será ou que dimensão terá seu significado no futuro” (LOWENTHAL, 1998, p. 99) e ainda que “as lembranças inspiram confiança porque acreditamos que elas foram registradas na época; elas têm status de testemunha ocular. E as lembranças em geral são dignas de crédito *prima-facie* porque são consistentes” (LOWENTHAL, 1998, p. 87). De fato, em muitos depoimentos nossos entrevistados parecem ainda não visualizar as modificações que posteriormente se processariam e enfatizam situações próprias do Projeto. Além disso, os professores pensam sobre as potencialidades desse Projeto para sua própria formação e como experiência que pode contribuir para a EJA na cidade, o que nos leva a considerar o conceito de professor reflexivo como um conceito que poderá nos auxiliar a avançar um pouco mais em nossas análises a respeito das reflexões dos professores, carregadas de experiências, memórias e sensibilidades.

5.1 - A reflexão sobre a prática como estratégia de formação

O conceito de professor reflexivo, popularizado por Donald Schon, na década de oitenta do século passado, ainda continua sendo utilizado na pesquisa pedagógica. Não pretendemos nesse trabalho promover um aprofundamento das ideias de Schon, dada a vasta divulgação de suas discussões e análises. José Contreras (2002) explica que desde que se publicou em 1983 a obra de Donald Schon, o conceito do professor como profissional reflexivo se disseminou. O autor afirma que é raro o trabalho sobre ensino ou profissão docente “que não faça a defesa expressa da reflexão sobre a prática como função essencial do docente no exercício de seu trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 135).

Pensamos que o conceito de professor reflexivo pode trazer contribuições importantes para dialogar com o problema de pesquisa proposto, ou seja, as práticas empreendidas e experienciadas pelos professores e os significados que eles têm construído a partir delas, desde que atentemos para as lacunas que tal conceito contém, procurando avançar para além da reflexão. Acreditamos também que caberia aqui uma breve avaliação sobre o valor das experiências, uma vez que só tem o que contar aquele que vivenciou determinada experiência. Assim, quando trazemos as memórias e as narrativas de nossos entrevistados pensamos estar contribuindo para ampliar o conceito de professor reflexivo e para discutir a noção de racionalidade técnica a que esse conceito se opunha.

No Brasil, a ideia do professor reflexivo vem sendo discutida e utilizada desde a publicação do livro “Os Professores e sua Formação”, coordenado por Antonio Nóvoa (1995). Essa obra destaca a necessidade de consolidação, por meio da produção de saberes e valores, de uma nova cultura profissional dos professores. Nesse autor, visualizamos uma profissão docente necessariamente reflexiva e científica, que enfrenta situações com “características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas” (NÓVOA, 1995, p. 27) e por isso pressupondo o desenvolvimento de saberes específicos. Para Nóvoa, a criação de redes de (auto)formação participada, compostas por trocas de experiências e partilhas de saberes, constitui-se em espaços de formação de professores que permitem compreender a globalidade dos sujeitos e tornar a formação um processo dinâmico no qual cada participante é formador e formando. Segundo o autor, essa relação dialógica “é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” e para “uma

produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes” (NÓVOA, 1995, p. 26).

É nesse sentido que a prática estabelecida pelo Projeto EJA BH se beneficiou da ideia do professor reflexivo: a reflexão dialógica – que ocorria nos momentos de formação coletiva, nas trocas de experiências, no acompanhamento realizado pela coordenação compartilhada, na organização do trabalho pelos professores - ajudava a desfazer uma tradição de isolamento que - ainda segundo Nóvoa (2004) - se verifica no fazer cotidiano docente. O autor afirma que “no caso do professor, é preciso que a reflexão sobre as práticas ajude a romper com essa cultura solitária, instalando uma prática do que chamamos de ‘colegialidade’, isto é, a partilha e a deliberação no interior de um grupo” (NÓVOA, 2004, p. 10).

Nóvoa, ao propor abandonar o isolamento que muitas vezes marca a prática docente, ajuda-nos a compreender a busca pela troca de experiências e materiais que identificamos nas falas de nossos entrevistados. Para o professor Anderson

“Eu busco filmes, às vezes eu busco coisas que nem o professor de história tem. Se consigo material, eu assisto e repasso pro professor. É aquilo que eu falei antes, é uma troca. Essa troca tem que existir. Eu tenho um material muito legal e a gente troca por e-mail. Isso é o tempo inteiro.”

E ainda:

“Eu vou atrás, se eu tenho alguma dúvida eu vou atrás de algum colega formado em história, em geografia, a gente troca informação. O professor de EJA, ele tem que estar sintonizado com tudo (...)”

Já para Carmem

“Quando eu me dispus a trabalhar no Projeto, eu sabia que eu teria que estudar. Teria que me formar também. Formar junto.”

Bernard Charlot (2008) afirma que há um afastamento entre a pesquisa educacional e a sala de aula. Ao tentar entender por que a pesquisa não pode ser aplicada à sala de aula, ele diz que a mesma não consegue abranger a totalidade da situação educacional e exige condições que não condizem à realidade da escola. O autor demonstra ainda que muitas

vezes há uma relação conflituosa entre o professor da escola e o pesquisador: o primeiro muitas vezes vê o segundo com desconfiança. Essa relação, segundo Charlot, ocorre por que o professor da educação básica percebe uma “hierarquia do saber” entre escola e a universidade. Além disso, em muitos casos, o pesquisador vai à escola para coletar dados e não oferece nenhum retorno em troca.

Diante dessa situação Charlot afirma que “os professores, na verdade, estão se formando mais com outros professores dentro da escola do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação” (CHARLOT, 2008, p. 90).

Estas análises foram, em parte, confirmadas pelas falas de alguns de nossos entrevistados, enfáticos ao valorizar a formação adquirida por meio da parceria com outros professores. Os depoimentos endossam aquilo que pensávamos no momento em que elaboramos nosso problema de pesquisa: a interação dos professores com lugares, com práticas culturais e de memória e com os demais sujeitos envolvidos no processo os conduzem à construção de novos saberes. Tardif e Lessard (2008) também destacam a troca entre docentes e outros profissionais que se tornam parceiros e que ajudam os professores a atingir seus objetivos e solucionar seus problemas. Os autores referem-se a “‘conhecimentos utilitários’ voltados, orientados para a solução dos problemas cotidianos” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 172). A professora Sâmara, por exemplo, destaca a formação que se realiza por meio do trabalho coletivo:

“No Projeto EJA BH agora tem duas professoras que me procuraram: ‘Nunca saí. Como é que é esse negócio?’ E, então a gente faz juntas, com ela com a turma, todo o processo. E tem que ser todo o processo. Tem que acompanhar. Lista, trabalho de convencimento, o que a gente vai estudar, tudo o que precisa usar. Tem que acompanhar todo o trabalho: o antes, o durante e o depois”.

O professor Moacir também valorizou o aprendizado que realizou com colegas, particularmente com o acompanhamento de suas práticas pedagógicas. Em uma de suas falas, esse professor descreve o funcionamento da Regência Compartilhada dentro do Projeto EJA BH, bem como as contribuições dessa organização para sua própria formação em serviço:

“Eu e a Marcele que é uma acompanhante pedagógica e eu tenho aprendido muito com ela (...) a gente tenta sentar e... muita conversa, muita conversa (...). Como ela tem muita experiência em

alfabetização, ela percebe coisas que eu não percebo e ela me diz: “Moacir, você viu que ele fez isso? Ele fez isso, por isso, isso e isso.” E eu percebo outras coisas que ela também não percebe. Nós temos uma troca muito grande. (...) O nome que foi dado à função que ela ocupa é de Regência Compartilhada, para ser sincero é de fato regência compartilhada. A gente compartilha a regência, o planejamento. Quando não é possível sentarmos para conversar, é por internet, por telefone ou nos intervalos. Eu acho que eu contribuo com ela quando eu troco com ela a minha parte, um conhecimento mais voltado para história, para uma visão mais histórica das coisas e até mesmo para o ato de educar. Essa troca existe e é compartilhada mesmo. Compartilhada ao ponto de estar em sala de aula com atividades juntos, fazer juntos”.

Conforme supúnhamos ao elaborar nosso problema de pesquisa, a relação dos professores com ambientes externos à escola, com as práticas culturais e de memória e com outros profissionais envolvidos no processo é formadora desses sujeitos. Em muitos momentos os depoimentos dos docentes entrevistados reafirmam essa ideia. Nesse sentido a professora Iolanda destaca o caráter formador de uma visitação:

“Quando é proporcionada a você uma visitação a uma exposição de arte, como aquela no Palácio das Artes, você está se informando e formando também, e podendo repassar isso para seus alunos”.

E o professor Magner reafirma vantagens de uma formação nesses espaços:

“Isso também tem a ver com a questão da formação do professor, porque quando a gente faz uma formação prática, o planejamento fica mais fácil”.

O professor Moacir, além de contextualizar o trabalho em ambientes externos, também destaca sua importância para a formação:

“Então esse trabalho ou essa forma de trabalhar com esses adultos, compreendendo os espaços da cidade como locais de produção cultural, local de produção de conhecimento, local do saber e do aprender, tudo isso está me ensinando que é possível ter uma educação mais próxima do sonho. (...) atuar nesse Projeto, trabalhar desta forma, nestes locais, com estes sujeitos, com estes adultos e idosos alimentam para mim este sonho de que é possível”.

Uma das falas da professora Sâmara também pode ser arrolada para defender o que vimos dizendo acerca das potencialidades formativas do trabalho que se faz em espaços de cultura e de memória:

“Eu acho que este trabalho que a gente está chamando de ocupação e apropriação dos espaços da cidade, é um trabalho que seria muito prudente ele estar encaixado na formação dos professores”.

Apesar das possíveis contribuições que o movimento do professor reflexivo possa trazer para as discussões aqui propostas, consideramos importante identificar algumas críticas e lacunas que diversos autores apresentaram a esse modelo, a fim de que se atente para as possibilidades de ação presentes na prática docente e que estão além da reflexão. Contreras (2002), por exemplo, alerta para o fato de que a expansão exagerada desse termo acabou esvaziando o sentido que Schon lhe dera, o que levou à sua transformação em um mero slogan sem conteúdo. Em sua obra, o autor apresenta algumas variedades da prática reflexiva, entre elas uma nova perspectiva da racionalidade técnica, a qual o conceito de professor reflexivo se opunha.¹⁷

Em obra organizada por Pimenta e Ghedin (2008), diversos autores - Pimenta, Libâneo, Sacristán, Charlot, entre outros - arrolaram outras críticas ao conceito de professor reflexivo (individualização da reflexão; exagerada responsabilização que pode ser atribuída ao professor reflexivo; desconsideração do contexto social, histórico e político como elemento limitador da reflexão; modismo; excessiva valorização da prática, muitas vezes em detrimento da teoria, entre outras críticas). Como já mencionado Charlot (2008), ao tecer considerações sobre as relações que se estabelecem entre a pesquisa educacional e a sala de aula, considera que a pesquisa, por diversos motivos, entra pouco na sala de aula e que os professores aprendem mais com seus pares. Ele defende o aprofundamento do diálogo entre a teoria criada pelos professores em sua prática cotidiana (pois eles, para dizerem de suas práticas criam palavras, categorias, que se configuram em uma teoria

¹⁷ Para Schon o modelo da racionalidade técnica transforma a atividade profissional em método de resolução de problemas a partir da utilização de teorias e técnicas científicas elaboradas de fora dessa atividade. Em outras palavras há uma separação entre pesquisa e prática. Os pesquisadores deveriam fornecer a ciência e as técnicas necessárias à resolução de problemas e os profissionais deveriam testá-las e fornecer novos problemas.

implícita) e a teoria acadêmica, que também deve dizer das práticas docentes e não apenas dialogar com outras teorias.

Caminhando com Charlot, percebemos que de fato nossos entrevistados por vezes cunharam conceitos que em nosso entendimento contribuía para que eles entendessem melhor o que se passava em determinados momentos de sua prática. O professor Magner apresenta o conceito de “horizontalização” que se estabelece nas relações entre os professores e os alunos em trabalho e que se realizam em espaços de cultura e de memória das cidades:

“Nas visitas, as discussões com os alunos sobre os diversos conteúdos sistemáticos se horizontalizam.”

Ao concordar com Magner, cumpre perguntar: a educação que se pratica na EJA não se qualifica por meio dos conhecimentos dos alunos adultos? Esse professor ressalta a importância de

“(…) Deixá-los trazerem mesmo, pois me sinto ridículo de ser muito mais novo do que vários deles e ficar impondo meu conhecimento como se eu soubesse tudo. (...) eles tiveram a oportunidade de dizer ‘eu sei fazer isso.’ É isso que eu acho que é horizontalizar, porque tem gente lá que é muito mais velha do que eu, minha aluna mais velha tem 75 anos e o aluno mais velho 71, são senhores e senhoras que tem muito mais experiência do que eu”

Já a professora Sâmara, cita novamente o que chama de “transformação” provocada pelo trabalho e a convivência com os alunos:

“Eu sinto, eu escuto o que está acontecendo na comunidade, o gosto deles, nas narrativas, o cotidiano. Então, eu não dou conta de ficar ali. Vai ler, vai na biblioteca, vê filme. Então tem essa parte também de sair e socializar, no sentido de conhecer tudo o que for possível. E, é aí que há a transformação: a pessoa parece que começa a ser mais dona, não sei. Eu tenho essa impressão que ela fica mais observadora. (...) Mas é interessante e eu desperto para essas coisas que eu falo que é a transformação.”

Parece-nos que essas reflexões de nossos entrevistados vêm ao encontro das concepções de EJA com as quais vimos lidando. Não podemos visualizar ali a ideia da

educação emancipatória que pode contribuir para a elaboração de propostas pedagógicas diferenciadas e flexíveis? Uma educação nesses moldes não deve partir dos princípios do direito e da inclusão, por meio do respeito à diversidade de pessoas e ideias que freqüentam nossas salas de aula? Como não haveríamos de buscar a construção de uma escola na qual a diversidade humana fosse reconhecida? Além disso, lembremo-nos de que as discussões propostas por Nóvoa (1995 e 2004) parecem apontar, no caso específico do Projeto EJA BH, para as potencialidades das trocas coletivas de experiências e para possíveis contribuições que a ideia do professor reflexivo pode apontar no processo. Seguindo nesse sentido, somos levados a crer que o modelo teórico do professor reflexivo está presente nas práticas coletivas realizadas pelos professores. Quando procuramos relacionar as pesquisas, os textos a que tivemos acesso e os depoimentos dos professores entrevistados com nosso problema de pesquisa, somos levados a considerar que a reflexão coletiva - conduzida em momentos de planejamento, formação e avaliação das práticas - contribui para a construção de novos saberes e de novos significados. Saberes e significados que fornecem elementos para a reorientação dessas práticas.

Ana M. F. C. Monteiro (2001) introduz uma importante contribuição para o debate. A autora parte das críticas ao modelo da racionalidade técnica, no qual a eficácia é buscada por meio do controle da prática educacional e o professor é visto como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Tal paradigma simplificador incorre em erros básicos. Segundo a autora, ele “nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos (...) que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que veem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural (...)” (MONTEIRO, 2001, p. 122). Além disso, não se questiona o saber quando se pensa no conhecimento, por mais que se busque adequá-lo aos interesses e à realidade do aluno. O conhecimento está dado pelos programas, livros didáticos ou currículos. Ao professor cabe apenas, como um técnico, ensiná-lo.

A autora prossegue afirmando que, a fim de discutir essas limitações, foram criadas duas novas categorias: saber docente e conhecimento escolar. A primeira trabalha as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar (conhecimentos mobilizados pelos professores), inclusive os saberes práticos que contribuem para o seu trabalho. Os estudos nos quais se baseou essa autora demonstram que há diferenças entre os saberes escolares e os saberes científicos. A outra categoria centraliza suas preocupações no conhecimento escolar em si mesmo e se preocupa com as especificidades

dessa experiência educativa escolar, que embora esteja relacionada com os saberes de origem do professor, possui uma dinâmica própria, vinculada “à transposição didática, ao conhecimento de referência e cotidiano, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista” (MONTEIRO, 2001, p. 123).

Podemos aqui relacionar algumas falas dos professores a esse conceito de saber docente apresentado por Monteiro (2001) e entendido por nós como o conjunto de conhecimentos mobilizados pelos professores, particularmente quando consideramos que a EJA que se pratica em Belo Horizonte impõe romper com o olhar do especialista. Ou seja, os professores lidam com conhecimentos que não são de sua área específica. Para tal, precisam mobilizar esses conhecimentos. A professora Sâmara, por exemplo, afirma que:

“Se eu não domino este conteúdo, eu posso ter no mínimo duas posições: uma é deixar para quem domina (...). Então, eu convido a colega ‘Você não quer ir lá na minha sala?’ E eles vão. outra é quando eu já estou em um mato sem cachorro, porque eu tenho que dar um jeito de dar uma resposta para essa aluna, então eu vou buscar junto com ela a resposta para a pergunta dela. (...) Uma coisa que eu não sei mesmo, eu falo que eu não sei, que eu tenho que pesquisar mais, sempre.”

Para Anderson

“eu busco informações via internet, sites confiáveis, eu mesmo me informo o tempo todo, leio jornais, incentivo esse alunos a lerem jornais, revistas. Incentivo o tempo todo para que eles tragam informações e, eu acho que toda forma de informação que chegar ela é bem vinda.”

E para Magner

“Você não vai sozinho, porque não é só para você. Então essa questão do conteúdo eu vejo como movimento, é aprender junto. Vamos atrás disso juntos. E, às vezes, surgem questões, o Edvaldo, por exemplo, ele é mais novo e muito curioso. Uma vez me perguntou porque o cometa tinha cauda. Não é da minha área, mas eu vou pesquisar. Fui pesquisar na Galileu, levei material, a gente leu, procurou entender o porquê.”

O conceito de professor reflexivo pode ser analisado em suas contribuições e em suas carências na explicação da prática pedagógica. Por um lado, encontramos em Schon

um conceito que valoriza a prática dos professores, que procurou dar visibilidade aos desafios que eles enfrentam no cotidiano e que contribuiu para reforçar a ideia da formação continuada e em serviço. Esse conceito ainda se pratica na RME/BH e em inúmeros outros espaços. Para Pimenta (2008), essa formação ganhou força por que “aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazer frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar” (PIMENTA, 2008, p. 21). Além disso, não restam dúvidas de que o modelo do professor reflexivo constitui-se em significativo avanço em comparação com os padrões praticados anteriormente.

Por outro lado, parece importante atentar para as críticas a esse modelo feitas pelos autores citados anteriormente e mesmo tentar ir além delas, particularmente no que se refere à formação docente. Em texto produzido para o II Simpósio do NETE/UFMG, Vasconcelos e Diniz (2004) caminham nesse sentido. As autoras reconhecem a importância do paradigma do professor reflexivo, mas propõem analisar a formação para além da reflexão, destacando também questões subjetivas que estão presentes no ato educativo. Analisando a tendência de se considerar, na formação, os aspectos socioculturais (como as diferenças de gênero, étnicas, de credo, sexuais, físicas ou econômicas), as pesquisadoras verificam que “mesmo quando considera esses aspectos, a formação não produz necessariamente uma mudança do sujeito em relação ao trato com as diferenças”. Daí a necessidade de se levar em conta “aspectos subjetivos nos processos de formação, pois os sujeitos agem a partir de sua singularidade, identidade, resistências, iniciativas, mecanismos de defesa e ambiguidades que se confrontam em sua ação de educar” (VASCONCELOS e DINIZ, 2004, p.6). Ao concordar com essas autoras e por considerar o grupo que interessa a essa pesquisa (os professores do Projeto EJA BH) como sujeitos históricos, estamos afirmando que suas formações culturais e subjetividades podem se refletir nas decisões relativas a suas ações pedagógicas. Ou seja, os professores estão conectados a determinadas identidades culturais (ser negro ou negra, ser homem ou mulher, ser originário (a) de classe popular, ter acesso ou não aos bens e práticas culturais) que podem interferir em seu trabalho. Se não considerar estes elementos a reflexão sobre a prática se torna insuficiente para qualificar o fazer pedagógico.

A leitura desses autores e as discussões que tivemos a oportunidade de empreender em disciplinas do Mestrado nos levam a crer que os professores, ao considerar a cultura como um dos elementos que irão estruturar suas práticas, podem realizar dois movimentos em sua ação concreta. De um lado, podem aplicar teoria à sua prática e, de outro, também

podem se utilizar dos conhecimentos tácitos adquiridos¹⁸. O que significa, afinal, tomar a cultura um eixo da ação docente e quais os potenciais formadores que daí decorrem?

As práticas educativas de um modo geral – e as práticas dos professores do Projeto EJA BH em particular - dependem da formação dos professores, mas têm sua dinâmica própria, frutos que são do próprio fazer cotidiano. Nesse fazer cotidiano entram outros aspectos, relativos por exemplo, às relações que se estabelecem nos grupos de adultos (pois o ofício do educador se faz em sua relação com o outro), à heterogeneidade de turmas e de perfis que compõem a EJA. O “Ofício de Mestre” muitas vezes fica restrito a suas próprias práticas, sem visibilidade. E a busca da colegialidade, ou seja, da partilha, da deliberação coletiva propostas por Nóvoa, pode contribuir para essa visibilidade. A formação coletiva dos professores do Projeto EJA BH referente à dimensão Espaço cidade em muitos momentos caminhou no sentido de relatar e planejar em conjunto as práticas.

O Projeto Conversa ao Pé do Fogão, uma parceria entre o Centro de Cultura Lagoa do Nado e o Projeto EJA BH, é um bom exemplo disso¹⁹. Em um dos momentos da formação ocorrida naquele Parque do município de Belo Horizonte, surgiu a proposta de levar os alunos da EJA para conhecer o local outras turmas ao pé de um fogão de lenha que lá foi instalado. Como fazer isso? Que discussões o ambiente poderia proporcionar às aulas? Como organizar um planejamento que contemplasse os conhecimentos dos diversos professores? Essas e outras questões foram discutidas no momento da formação regionalizada e resultou num planejamento de atividades que ocorreriam com as turmas em atividades previstas para antes, durante e depois das visitas. As atividades programadas foram trocadas entre os participantes e adaptadas a cada realidade, resultando na visita de cerca de 180 alunos a cada mês. Os grupos de alunos levavam alimentos que eram preparados no fogão a lenha e consumidos coletivamente – ao som de viola ou antes de uma contação de causos - depois que as turmas conheciam parte do Parque e de sua história. Diversos portadores de textos foram utilizados, de acordo com o nível dos alunos: textos sobre a história da lagoa que ali existe e dá nome ao Parque, artigos jornalísticos sobre a lagoa, programação do Parque, textos sobre questões ambientais que se relacionem às discussões que ali são empreendidas. Muitos dos alimentos resultaram de receitas das

¹⁸ O conhecimento tácito pode ser entendido como conjunto de conhecimentos e saberes adquiridos na ação ou repertório de conhecimentos e saberes adquiridos na experiência, que toma a cultura como elemento essencial. Aprofundando esse conceito, Contreras (2008) afirma que a prática se sustenta em um conhecimento implícito, interiorizado, muitas vezes inconsciente, sob o qual não exercemos controle, mas que conduz a ações espontâneas.

¹⁹ Esse relato foi produzido a partir do registro manuscrito que fizemos da formação regionalizada realizada por professores do Projeto EJA BH em 05/03/10.

próprias alunas, que, além de terem sido trocadas, tiveram seus textos trabalhados em salas. Todas as atividades surgiram do planejamento coletivo realizado durante os momentos da formação e isso destaca mais uma vez a importância desses momentos para as práticas pedagógicas.

5.2 - O trabalho em espaços de cultura e de memória: uma resposta aos desafios da educação na contemporaneidade?

Hargreaves (1994), citado por Tardif e Lessard (2008), explica a complexa transição da modernidade para a pós-modernidade em nossas sociedades contemporâneas. Para o autor, a sociedade pós moderna se caracteriza por grande flexibilidade ocupacional e complexidade tecnológica (que provocam desocupação e criam um mundo de aparências artificiais), pela globalização das economias, dos intercâmbios e das comunicações (o que leva a mudanças nos conceitos de identidades nacionais) e por certa incerteza moral e científica, entre outros aspectos. Para Tardif e Lessard (2008), a escola e o trabalho dos docentes são afetados por essas mudanças. Os autores afirmam que o mundo muda mais depressa do que a escola. Para eles, nosso sistema escolar – criado na era industrial, mas inserido numa sociedade pós-industrial – assemelha-se a um dinossauro. Os professores percebem as mutações que ocorrem em seu papel, em suas necessidades de formação e em seu saber-ensinar nesse contexto de mudanças. Para muitos deles, “o monopólio da escola como instância de legitimação, junto aos alunos, dos conhecimentos socialmente úteis parece agora seriamente colocado em questão” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 143). Segundo os autores, muitos docentes já perceberam que os alunos estão cientes de que a escola não é o único lugar da aprendizagem e que se aprende muito fora dela. Além disso, está em crise a ideia de que a escola prepara para o emprego ou a mobilidade social: a cultura escolar e a cultura da sociedade estão envoltas em um turbilhão e essa situação desnuda a importância de aprender outras coisas em outros espaços.

O depoimento do professor Moacir é enfático ao destacar que a escola, de fato, já não é mais o espaço privilegiado do conhecimento:

“Desconstruir um pouco esse modelo muito formal, muito metódico, muito engessado de escola ou de locais de saber. Acho que a escola é uma agência de saber, mas não é a única (...) Durante muito tempo, pensou-se e foi colocado que o local de saber por excelência era a escola pronto e acabou. Hoje a gente sabe que não é assim mais”.

E, posteriormente, referindo-se aos trabalhos que são desenvolvidos em ambientes externos à escola, o mesmo professor nos faz crer – como supúnhamos ao elaborar nosso problema de pesquisa - que as ações empreendidas em ambientes externos à escola contribuem para a formação docente:

“Você faz uma reflexão sobre aquele momento, aquele evento, aquele ato, então tem mostrado muito para mim e, isso está muito forte, muito claro: os locais de aprendizado, os locais de saber não são exclusivos da escola.”

Diante dessa situação, parece-nos coerente que os professores procurem adaptar o seu fazer pedagógico às mudanças descritas. Seria o investimento em aulas e projetos em espaços de cultura e de memória uma tentativa de fazê-lo? Essas iniciativas guardariam relações com os conceitos de educação formal e de educação não formal?

O fato é que há um consenso entre os professores entrevistados no que se refere ao caráter formativo das ações pedagógicas em ambientes externos à escola. Barreto e Carlos (2005), referindo-se aos processos de aprendizagem, destacam o “exercício de pensar, isto é, de estabelecer relações”. Os autores afirmam que esse estabelecimento de relações é um processo contínuo e “acontece a todo momento, inclusive a partir do que é dito pelos colegas. Assim, ao imaginar como perda de tempo a fala de seus colegas, o aluno está - na verdade - desperdiçando valiosas oportunidades de conhecer” (BARRETO E CARLOS, 2005, p.3). Concordamos com esses autores, a cujo pensamento poderíamos acrescentar que a produção do conhecimento por meio do estabelecimento de relações interpessoais pode ser ainda mais produtiva em ambientes externos à escola. No dizer da professora Iolanda:

“informações que eles não dariam no ambiente de sala de aula, eles dão ali naquele espaço fora da sala de aula”.

Magner é outro profissional da educação que percebeu que uma visitação pode contribuir para que o estudante estabeleça relações que contribuirão para seu aprendizado:

“Engraçado que vão surgindo coisas de relação social mesmo. Como uma senhora falou lá ‘Minha mãe me colocou de castigo em uma gruta. Fiquei o dia inteiro na gruta, não podia sair de lá, senão eu apanhava’. Sabe aquelas coisas que ela não contaria na sala de aula

porque lá ela ia passar ridículo? Mas lá [no museu] ela sentiu que podia contar aquilo. Com todas aquelas coisas antigas, ela viu que ninguém ia rir, que faz parte daquela época e isso é muito interessante.”

Destacamos ainda um depoimento do professor Moacir para o qual as visitas são fundamentais para conferir significado aos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula. Também nesse caso são destacadas as relações a que vimos nos referindo:

“O nome do peixe passou a ter significado, o nome do peixe com o qual nós vamos aprender as letras, aprender as sílabas, aprender o som. Aprender, registrar e escrever passou a ter significado. Porque foi em um local que tinha aquele peixe que remeteu a lembranças dele pescando.”

5.3 - Alguns constrangimentos da prática docente apontados pela pesquisa

Como já dissemos em outros momentos dessa dissertação, o funcionamento do Projeto EJA BH prima pela flexibilidade em relação aos espaços (as turmas funcionam em vários espaços da cidade – e não apenas em escolas - e procuram estar o mais próximo possível dos usuários). Essa flexibilidade também ocorre em relação aos tempos (os horários são flexíveis, adequando-se à disponibilidade dos estudantes) e aos ambientes de aprendizagem, que podem ser espaços formais de salas de aula ou espaços externos (nesse caso são espaços políticos, comunitários, ambientais, de cultura e de memória, entre outros). Isso permite que o Projeto EJA BH possua a característica de ultrapassar os muros da escola.

No entanto, essa mesma flexibilidade é motivo para críticas que afirmam estar havendo um sucateamento da EJA por parte da Prefeitura de Belo Horizonte. Essas críticas, entre outros aspectos, partem do pressuposto de que a falta de infra-estrutura e de recursos humanos para atuar em muitos desses espaços (sobretudo os espaços externos) contribui para desqualificar a educação ministrada. Além dessa questão, outras críticas são apresentadas. Em carta endereçada pelo Sindicato dos Professores Municipais de Belo

Horizonte (2010) ao Conselho Municipal de Educação²⁰, são apresentados uma série de questionamentos à política que é implementada pela SMED para a EJA na cidade. Em determinado momento, esse documento denuncia tanto a redução do quantitativo de professores para essa modalidade de ensino²¹ quanto a possibilidade de utilização política das lotações de docentes em turmas externas do Projeto EJA BH:

“Mais recentemente a SMED vem, autoritariamente, forçando a diminuição do quadro de professores da EJA das escolas. (...) força a redução do quadro da EJA de 1.5 para 1.25 e até mesmo para 1 professor por turma. Destaca-se que para as turmas externas à escola, que obviamente sofrem mais dificuldades materiais, físicas, e de recursos humanos, a redução é obrigatoriamente para 1.0. Outro ponto de gravidade é a manutenção da grande maioria dessas turmas externas de EJA no projeto EJA-BH, apesar de vinculadas formalmente às escolas próximas, pois a seleção dos respectivos professores e as definições das relações de trabalho não se dão por via da gestão autônoma das equipes da escola, mas sob tutela centralizada e arbitrária da SMED, constituindo-se numa rede paralela e numa fonte de tráfico de influências.” (SIND REDE, 2011, p. 1-2)

Mesmo concordando em parte com essas críticas, muitos dos professores que trabalharam em escolas para adolescentes e para adultos têm destacado vantagens da educação que se faz em espaços não escolares. A professora Sâmara destaca que a prática realizada no Projeto EJA BH conseguiu incentivar o trabalho coletivo mais do que na escola:

“No projeto a gente tem comungado mais, eu tenho ficado mais feliz também de conseguir mais adesão. Porque na escola fechada era mais difícil.”

E Moacir também compara a escola formal e o Projeto EJA BH, apontando as vantagens desse último quando se depara com a burocracia escolar:

“Muitas vezes as normas, a organização da escola tradicional impedem ou restringem. Apesar de estarmos ligados a uma escola,

²⁰ A carta, intitulada “Em defesa do direito à educação de qualidade para os jovens e adultos de Belo Horizonte”, foi endereçada pelo Sind REDE ao Conselho Municipal de Educação em 24 de fevereiro de 2011 e disponibilizada por meio eletrônico para os professores.

²¹ A educação na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte é organizada na lógica de 1.5 professores por turma. Ou seja, para cada duas turmas são disponibilizados três professores.

oficialmente estamos, burocraticamente estamos, administrativamente também. E também nas idéias, afinal, nós nos formamos nessa escola e romper com o modelo da escola tradicional não é fácil. (...) O fato de trabalhar nesses locais fora da escola (...) me faz pensar que quanto mais distante daquela escola, melhor”.

Evidentemente, devemos considerar que o trabalho com turmas que funcionam em espaços alternativos – ou mesmo o trabalho que se realiza em espaços de cultura e de memória da cidade – está sujeito a fatores dificultadores. Os próprios professores entrevistados alertaram-nos para essa situação. Eles mencionaram, por exemplo, que há problemas com horários (dos ônibus que a PBH disponibiliza, dos locais que serão visitados e dos próprios alunos).

Outro problema abordado diz respeito à noção de intersectorialidade. Na literatura é possível encontrar o termo intersectorialidade com sentido de articulação de saberes e experiências para a solução de problemas complexos. Entretanto, de acordo com Campos e outros (2004), é importante perguntar o que se quer dizer quando se fala de intersectorialidade e de que maneira esse conceito pode significar mais que a soma de olhares sobre um objeto. Para os autores, “a intersectorialidade implica a existência de algum grau de abertura em cada setor envolvido para dialogar, estabelecendo vínculos de co-responsabilidade e co-gestão pela melhoria da qualidade de vida da população” (CAMPOS, 2004, p. 747).

A noção de intersectorialidade aparece em alguns momentos dos depoimentos, mas parece-nos que as questões levantadas dizem respeito mais a essa soma de olhares, do que a uma crítica à ausência de um trabalho efetivamente integrado. No entanto, são levantadas questões importantes que alertam para a subutilização de determinados espaços. Nesse sentido, o professor Magner, considerando a realidade do entorno de suas turmas é quem mais se destaca:

“Mas tem o CRAS, tem o posto de saúde, tudo muito próximo. Você tem várias igrejas, várias ONGs, porém tudo funciona isoladamente (...) O CRAS não conversa com o posto de saúde que não conversa com a escola. (...) nenhum desses equipamentos é convidativo e nenhum deles dialoga com o outro (...) você tem o CRAS com equipamentos excelentes, super bem equipado, tem a internet cidadã lá dentro e é subutilizado. As pessoas não se sentem no direito de ir e levar sua criança.”

A professora Sâmara também dá uma pista importante a respeito de um outro fator que pode limitar as possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo e mais coletivo a partir de visitas a espaços de cultura e de memória. Ela refere-se ao perfil dos educadores. O fato é que esse tipo de trabalho, em ambientes externos à escola, não é abraçado por todos os professores que atuam na EJA da qual nos ocupamos. Alguns deles não o fazem por desconhecimento do saber-fazer (o que torna a formação em espaços da cidade ainda mais importante). No entanto, há outros professores que não acreditam nas potencialidades educativas dos espaços externos à escola e que preferem centrar seu esforço em aulas e conteúdos ministrados dentro das próprias salas de aula. Segundo a professora Sâmara

“Quem não vai, quem não sabe os benefícios desse trabalho, não vai, boicota, a palavra é essa mesmo. Não sabe, ela fica para trás. Não vai dar a contribuição como pode”.

Nunes (2001) analisa uma obra de Pimenta (1999) na qual a autora destaca a formação da identidade do professor, relacionando-a à questão dos saberes docentes. Segundo Nunes, essa autora afirma que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão e da revisão de seus significados e tradições. “Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade” (NUNES, 2001, p. 3). Acompanhando essa autora, não podemos considerar que as resistências aos trabalhos pedagógicos que se realizam em espaços da cidade são frutos de uma experiência bem sucedida acumulada por esses professores?

Uma crítica que temos ouvido, mas que não foi mencionada por nenhum dos entrevistados, diz respeito à ideia de unidocência. A própria Secretaria Municipal de Educação utilizou-se desse conceito por algum tempo para se referir ao trabalho que os professores realizariam no Projeto EJA BH, mas abandonou-o em seguida. Na prática, no entanto, os professores são responsáveis por trabalhar todos os conhecimentos, à semelhança do que ocorre nas séries iniciais do ensino fundamental. A proposta da unidocência não desconsidera os conhecimentos específicos de cada professor ou das diferentes áreas do conhecimento e propõe que os mesmos estejam articulados com as questões do cotidiano. No entanto, o trabalho com a unidocência apresenta desafios, sobretudo aqueles relativos aos conhecimentos específicos das disciplinas. Tais desafios

referem-se tanto a aulas no espaço das escolas, quanto a visitas em espaços das cidades. Temos visto muitos professores buscando por conta própria a resposta para uma série de perguntas: como superar as limitações de uma formação especializada na prática diária? Como abordar os conhecimentos específicos de outras áreas do conhecimento?

Embora nossos entrevistados não tenham criticado a prática daquilo que chamamos unidocência, fica clara sua preocupação em lidar com a questão. Os professores possuem uma formação disciplinar forjada nos bancos de uma universidade e não nos parece que lhes seja tranquilo ter de enveredar pelos conteúdos de outras disciplinas. No entanto, essa é a realidade que encontramos em muitas das turmas de EJA do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Como eles lidam com essa realidade? A pesquisa revelou diversas estratégias. Para a professora Iolanda:

“Se não é do seu domínio de conhecimento, você tem que se preparar. A única forma é se preparar para isso, porque eu só posso falar daquilo que eu domino. Eu não vou para um lugar sem antes ter visto alguma coisa sobre aquilo. Totalmente alheia, vou de bonita, de borboleta voando, não. Tenho que me preparar... para segurança sua e do seu aluno também. Agora, claro que eu não vou poder me aprofundar em história, mas eu pesquisei alguma coisa.”

O professor Magner também destaca que a busca de respostas deve ocorrer junto com os alunos. Nessa fala podemos verificar que as fronteiras entre as disciplinas também podem ser transpostas em uma busca conjunta, que envolve professores e alunos:

“Então eu falei com eles ‘vou fazer um movimento junto com vocês, porque não é da minha área’. E vou confessar que não seria uma curiosidade que eu teria sozinho. Tive por causa de vocês. Então eu acho que é esse o movimento, a coerência está nisso.”

Todos os professores entrevistados têm suas estratégias para enfrentar essa questão, sendo que a pesquisa é um consenso entre eles. O professor Moacir também se refere a suas estratégias:

“Uma é a pesquisa, é pesquisar, debruçar sobre esse conceito, essa dúvida, essa questão, a pesquisa mesmo individual, pesquisar, ler sobre aquilo. A outra é recorrer a alguém que saiba. No grupo da EJA tem muito disso. É presente essa troca ‘Você conhece mais sobre isso, como é que eu faço? Me dá uma dica, me dá uma ajuda.’ Às

vezes até de levar a pessoa para falar sobre aquela questão que eu não domino e que ela domina muito melhor do que eu, a pessoa que é da área. Essas são umas saídas, mas principalmente uma questão minha mesmo que é não negligenciar essa questão”.

O Sind REDE, em documento já citado, não tece críticas à unidocência, mas sim à imposição dessa organização do trabalho na Rede Municipal de Ensino. O sindicato faz ainda outro alerta, que pode ser arrolado como outro fator constrangedor da prática docente: as avaliações externas. Segundo palavras do sindicato

(...) a Secretaria de Educação vem impondo orientações que redefinem os PPP das escolas, obrigando-as a assumir práticas e princípios curriculares ou metodológicos que seriam de autonomia delas como a unidocência e o ciclo único de EJA. A essas “orientações”, acrescenta-se a implantação na EJA das avaliações externas (e estranhas) que vêm, no conjunto da educação brasileira, reforçando o direcionamento do currículo para o atendimento das pressões por resultados formais e estatísticos (...).

Em nosso entendimento, o temor do sindicato – compartilhado por alguns professores e até mesmo por alguns gestores com quem temos conversado – diz respeito aos riscos de direcionamento do currículo para o atendimento às exigências dessas avaliações externas e a uma possível valorização dos professores a partir dos resultados que suas turmas obtivessem nessas avaliações. O fato é que a última avaliação externa, realizada no final de novembro de 2011, causou grande constrangimento nos professores que foram obrigados a aplicá-la. Além disso, principalmente a prova que foi aplicada a alunos em processo de alfabetização, foi considerada muito descontextualizada por esses profissionais²². Essas avaliações externas fazem parte do Programa Avalia BH²³

²² Tratava-se de duas avaliações, aplicadas em dois dias consecutivos. Uma para medir a proficiência dos alunos em matemática e outra para avaliá-los em língua portuguesa. As provas tinham 40 questões e de fato exigiam um certo domínio da leitura por parte dos alunos, habilidade que em muitos casos ainda não estava consolidada. Para muitos professores o fato de haver alunos que ainda não dominavam os códigos da leitura provocou neles forte constrangimento em relação a essa avaliação que lhes fora imposta. As provas foram elaboradas pelo CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora - instituição que elabora e desenvolve programas de avaliação sobre o rendimento escolar dos alunos de escolas públicas.

²³ Segundo o site da PBH o Avalia-BH, Sistema de Avaliação da Educação Fundamental das Escolas da Prefeitura de Belo Horizonte, avalia anualmente o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental diurno e 2ª a 8ª séries do Ensino Fundamental Noturno. Seu objetivo é identificar os fatores que interferem no desempenho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do processo dessa pesquisa partíamos do pressuposto de que os professores, em seu esforço de realização do trabalho pedagógico fora dos muros da escola realizam interações com espaços educativos da cidade, com práticas culturais e de memória e com os demais atores envolvidos no processo (os alunos, um educador de museu, um guia turístico, um técnico ambiental, etc). Essa situação se por um lado nos levava a acreditar no potencial formador dessas ações, por outro nos conduzia a reflexões diversas: quais seriam as práticas culturais e de memória empreendidas e experienciadas pelos professores? Que significados eles têm construído a partir delas? Essas práticas levariam à construção de novos saberes? Quais seriam eles? Qual o significado desses novos saberes para a reorientação das práticas e, em consequência, para o seu processo de formação?

Diversas situações nos instigavam a buscar respostas a essas questões: as disciplinas do curso de Mestrado em Educação, as conversas com colegas e professores, os aportes de pesquisadores do LABEPEH e do LEME, as contribuições de autores diversos entre os quais destacaremos Benjamin (1994), Pollak (1989), Chagas (2000, 2002, 2007), Faria Filho (2004, 2005), Siman (1988 e 2010) e Pereira (2009), além dos diálogos estabelecidos nos momentos de orientação. Os resultados da pesquisa permitiram-nos afirmar que a formação e a construção de novos saberes se alcança não somente nas práticas culturais e de memória, mas sobretudo nas interações que se realizam durante a execução dessas práticas e no valor que os professores aprendem a atribuir a elas no seu exercício. Inúmeros foram os depoimentos que eles nos forneceram a esse respeito.

Ao olhar para traz no final de mais essa etapa e vislumbrar todo o percurso da pesquisa acadêmica realizada, podemos perceber a riqueza do processo vivido. Alguns aspectos merecem nesse momento destaques específicos, particularmente o que deve ser dado aos protagonistas anônimos do estudo realizado, pessoas reais que em seu fazer cotidiano e em seus sonhos e anseios fornecem o sentido, a razão de ser da prática docente: os alunos da Educação de Jovens e Adultos matriculados no Projeto EJA BH. Sem eles as

narrativas, ações e representações dos professores, foco dessa pesquisa, não teriam sido possíveis.

As palavras e práticas cotidianas que esses alunos emprestaram aos professores que entrevistamos (e que por estes foram analisadas, interpretadas, reinventadas e por fim, cedidas para a realização dessa pesquisa) permitem vislumbrar as muitas narrativas subterrâneas e sensíveis que se podem produzir a respeito de uma cidade. É nesse sentido que recorreremos novamente à análise de Michel Pollack (1989) relativa à importância da história oral para o resgate dessas memórias subterrâneas de grupos minoritários. Esse autor enfatiza a necessidade de dar voz aos excluídos, aos marginalizados, às minorias, orientação que em certo sentido procuramos seguir ao longo dessa dissertação. Podemos inclusive arriscar que os professores também seguem essa mesma orientação em suas “aulas na cidade” e ao oferecer a seus alunos a oportunidade de se institucionalizar como narradores. As narrativas que trouxemos permitiram que novas faces da cidade - às vezes com dimensões inusitadas – fossem se revelando. Nessas narrativas há uma percepção de cidade que não se restringe aos espaços físicos, ao traçado das ruas ou à imponência das edificações, mas que é, antes de tudo, produto das representações, sensibilidades e sociabilidades de seus habitantes.

O processo de pesquisa revelou que a cidade é obra coletiva, morada de muitos. Mostrou-nos que a vida urbana proporciona *sensibilidades*, emoções, sentimentos, utopias, esperanças, desejos e medos individuais e coletivos (Pesavento, 2007). Permitiu-nos a compreensão da educação do olhar, por meio do desenvolvimento da sensibilidade, como componente importante da formação docente. Nessa pesquisa procuramos identificar, apresentar e defender interfaces possíveis entre a escola e a cidade. Em diversos aspectos essa foi nossa intencionalidade: analisar em que sentido as práticas educativas que se realizam em espaços urbanos podem contribuir para a formação de professores da EJA. Em outras palavras, procuramos problematizar a escola e a cidade para entendê-las como espaços educadores.

De fato, uma cidade que se quer educadora deve dar lugar a diferentes narrativas. E aqui novamente nos deparamos com a força das narrativas subterrâneas que foram aparecendo ao longo das análises das entrevistas. Os narradores anônimos foram revelando novos modos de enxergar a cidade e assim, com sua experiência e sensibilidade, enriqueceram a noção de cidade educadora.

As entrevistas que fizemos revelaram ainda uma outra face importante da ação dos docentes: o desejo de que a prática pedagógica contribuísse para modificar, para incluir,

para melhorar a qualidade de vida de seus alunos. Nesse sentido aparece o inconformismo dos professores com as muitas situações de exclusão e de desrespeito aos direitos de cidadania a que à muitas vezes se viam submetidos os alunos da EJA. Muitos dos depoimentos referiam-se ao direito dos alunos freqüentarem determinados espaços, à luta pela manutenção ou ampliação de direitos, à inclusão de pessoas marginalizadas. Na prática os professores realizaram um trabalho pedagógico que ora passava pelas tentativas de conscientização, ora enveredava por ações concretas, ou ainda possibilitava formas de organização e atuação coletivas. Ao agir dessas maneiras os professores alertavam para a defesa do direito que esses alunos têm à sua própria história e à sua própria memória, procuravam inseri-los nos espaços públicos e criticavam as tentativas de construção de uma versão única do passado. Expressavam assim sua oposição ao projeto político homogeneizador do poder estabelecido, um projeto que nega as disputas, contestações e contrastes que existem entre os diferentes grupos e culturas da sociedade – e que para se manter precisa relegar as memórias subterrâneas ao esquecimento. *Onde há poder, há memória* (Chagas, 2002). O que os professores nos ensinaram é que a memória está inserida em um campo contestado. E que, enquanto atos políticos, a memória e o fazer pedagógico não podem optar pela neutralidade, mas devem aceitar a tomada de posições.

Nesse sentido ainda um outro aspecto: a pesquisa destacou o valor conferido pelos professores à participação dos alunos no seu próprio processo de aprendizado e o quanto, em sua percepção, as visitas a espaços de cultura e de memória transforma esses alunos em personagens e narradores de sua própria história. Revelou que um dos mais importantes saberes construídos pelos professores por meio dessas práticas refere-se ao reconhecimento e à valorização da cultura popular, a cultura dos próprios alunos, em suas relações com a escolarização e com a cidade.

A experiência acumulada em anos de salas de aulas, somadas às reflexões que o curso de Mestrado nos permitiram realizar, contribuíram para a compreensão dos significados, para professores e alunos, das reações que frequentemente presenciamos quando de visitas a espaços de memória e de cultura. Esses momentos podem remeter os participantes a emoções, a sensações de prazer ou de dor, a recordações, à reafirmação da própria identidade. Os artefatos museais trazem consigo reminiscências capazes de provocar a narrativa, restituir *alma às coisas* (Pereira e Siman, 2009) e assim contribuem para romper com a suposta linearidade da história.

Outro aspecto que surpreendeu-nos positivamente - embora disso já tivéssemos noção – foi a configuração do potencial formador que as interações entre professores e

alunos podem promover. As narrativas dos alunos, frutos de suas experiências vividas na cidade, conduzem o professor a situações de aprendizagem. De outro lado os alunos também se educam no diálogo que travam e nas narrativas que tecem. Nessa relação de alteridade, que se constitui em ato político de pronunciar e de enunciar, a aprendizagem só se torna possível por que é acompanhada pelo respeito às diferenças.

O *trabalho investido* (Tardif e Lessard, 2008), ou seja, as interações, o engajamento pessoal dos professores em seu trabalho - mais do que simplesmente realizar esse trabalho – implica um envolvimento emocional e afetivo do professor tanto com o próprio trabalho, quanto, e principalmente, com seus alunos. As contribuições que recebemos no percurso desse Mestrado, os estudos que empreendemos e as entrevistas que realizamos, somadas à experiência docente como professor e formador de professores, levam-nos a concordar que o principal “instrumento tecnológico” da profissão docente consiste em mobilizar a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade, em suma, tudo o que ele é.

Por isso podemos afirmar que o encontro com o outro, que é a marca do aprendizado, exige do professor mais do que a racionalidade técnica. A atividade docente em situações de interação é mais do que um método de resolução de problemas a partir da utilização de teorias e técnicas científicas elaboradas fora dessa atividade, em instituições de formação. A racionalidade está ao lado da teoria que seduz por que permite ordenar o caos. A racionalidade técnica é um paradigma simplificador que nega a subjetividade do professor, ignora os conhecimentos que ele adquire na prática e considera que o saber é algo dado, pronto, acabado. Em sua formação inicial, universitária, os professores têm acesso a informações baseadas nesse modelo teórico que podem sugerir uma definição e uma hierarquização de saberes. O discurso racional também nos chega por meio de programas, livros didáticos ou determinações de departamentos gestores da educação. Cabe ao professor apenas aplicá-lo.

No entanto a pesquisa provou que a verdadeira arte do fazer – que de forma alguma é irracional, posto que é fundada em reflexões sobre experiências concretas - se aprende na prática, nos encontros e desencontros, nas conversas, nas trocas de experiências, nos improvisos que não estão nos textos teóricos, mas dos quais é preciso lançar mão sempre que o imprevisto acontece – e ele não cessa de acontecer.

A pesquisa também nos permite afirmar que, para além da racionalidade técnica, há interfaces entre a prática estabelecida pelo Projeto EJA BH e a ideia do *professor reflexivo* (Nóvoa, 1995), a despeito das críticas e lacunas que podem ser apresentadas a esse modelo. Por um lado o trabalho interativo realizado por professores e alunos em espaços de cultura

e de memória das cidades comporta a produção e a consolidação de saberes específicos e contribui para construir uma nova cultura profissional dos professores. A formação que se realiza nesses espaços é dialógica e admite que cada participante seja ao mesmo tempo formador e formando. Além disso, a atuação no Projeto EJA BH exigiu muitas vezes dos professores entrevistados o rompimento com a *tradição de isolamento* (Nóvoa, 2004) que não raro se verifica no fazer cotidiano docente. Foram diversos os depoimentos que evidenciaram o desejo, a necessidade e a prática de “trocas de figurinhas” (materiais didáticos, experiências, etc.) entre os professores. Em suas análises os professores foram enfáticos ao valorizar a formação adquirida por meio da parceria e da reflexão coletiva - conduzida em momentos de planejamento, formação e avaliação das práticas - com outros profissionais, o que acabou por confirmar nosso problema de pesquisa: a interação dos professores com lugares, com práticas culturais e de memória e com os demais sujeitos envolvidos no processo os conduzem à construção de novos saberes. Entre esses novos saberes destacamos também os *conhecimentos utilitários* (Tardif e Lessard, 2008) que ajudam os professores a atingir seus objetivos e a solucionar seus problemas cotidianos.

Não poderíamos deixar de mencionar outras contribuições (avaliadas positivamente pelos sujeitos pesquisados) do Projeto EJA BH para o que hoje se chama de EJA na Cidade. Algumas delas já eram praticadas por escolas de EJA, mas foram evidenciadas nesse Projeto, como o tratamento dado aos tempos escolares (horários flexíveis, de acordo com a disponibilidade dos estudantes, inclusive em turnos alternados) e aos ambientes de aprendizagem (salas de aula ou espaços culturais e de memória). Mas a grande contribuição, incorporada hoje à prática de muitas escolas de EJA da Cidade de Belo Horizonte refere-se à flexibilidade que esse projeto conferiu em relação aos espaços: o funcionamento de turmas em espaços alternativos da cidade, ou seja, turmas localizadas o mais próximo possível dos usuários e não apenas em escolas.

A pesquisa apresenta, ainda, uma contribuição ao trabalho dos órgãos gestores da EJA na Cidade. Trata-se das críticas que apontou em relação ao Projeto EJA BH (que como vimos se reflete, pelo menos em parte, na organização atual da EJA na Cidade). Obviamente não se tratam de questionamentos consensuais, mas merecem ser analisados. A flexibilidade de espaços, por exemplo, se por um lado permitiu que a EJA da Cidade ultrapassasse os muros da própria escola, foi criticada tanto por parte do Sindicato (Sind Rede) quanto por parte de alguns professores, que argumentavam estar havendo um sucateamento da EJA, pela falta de infra-estrutura e de recursos humanos para atuar em muitos desses espaços externos. Outro questionamento, apresentado pelo Sind Rede e

endossado por inúmeros professores, refere-se à imposição de avaliações externas, no contexto do Programa Avalia BH. Estariam tais avaliações direcionando o currículo para o atendimento das pressões por resultados formais e estatísticos?

Em posição contrária à do Sindicato os professores entrevistados destacaram a importância do funcionamento de turmas em espaços alternativos. No entanto também apresentaram questionamentos, como a subutilização de espaços públicos devido a seu funcionamento isolado e à falta de diálogo e entrosamento entre os mesmos e com a população. Os professores entrevistados também apontaram o perfil dos educadores da EJA como outro fator que pode limitar as possibilidades de um trabalho mais efetivo e mais coletivo a partir de visitas a espaços de cultura e de memória. Essa prática não é abraçada por muitos professores, por desconhecimento ou por descrença em suas potencialidades. Em nosso entendimento essa situação torna a formação para atividades em espaços da cidade ainda mais importante.

As práticas educativas têm uma dinâmica própria, pois o trabalho pedagógico cotidiano implica considerar, além da racionalidade técnica, aspectos relativos à filiação dos sujeitos a grupos culturais diversos, às interações e à heterogeneidade de turmas e de perfis que compõem os sujeitos da EJA. Quando são mediadas por espaços urbanos essas práticas podem ser formadoras para professores e para alunos. No caso dos professores a pesquisa demonstrou que a formação acontece, entre outros aspectos, por que - em muitos casos - as visitas exigem toda uma preparação, que pode incluir estudos teóricos, conversas e estabelecimento de parcerias e (re)conhecimento prévio dos locais. Além disso, para realizá-las os professores precisam aprender a reorganizar o trabalho pedagógico, que vai demandar novas concepções relativas a tempos e a espaços escolares, bem como a novas abordagens que ultrapassem os limites disciplinares. Assim a cidade, com o seu movimento e sua dinâmica próprios, pode se transformar em uma grande sala de aula.

Em relação aos alunos lembramos que a pesquisa revelou que muitos deles ingressam nas turmas de EJA com uma concepção tradicional da escola, vista como espaço privilegiado do conhecimento, que deve ser repassado por professores especialistas a estudantes que não o possuem. O quadro cheio, as repetições, o aluno ouvinte são as metodologias mais valorizadas nesse contexto. Os debates, os filmes, os trabalhos em grupos – e as visitas a espaços da cidade – não são entendidos como verdadeiras aulas. O processo de pesquisa no entanto deixou-nos com a suposição, que poderia ser confirmada por novas pesquisas, de que a “aula na cidade” pode contribuir para a

construção de novas representações e concepções, por parte dos estudantes, daquilo que possa ser uma aula e de como se constrói o conhecimento.

Outra questão que nos chamou a atenção – e que também poderia ser apontada para a possibilidade de novas pesquisas - diz respeito a uma inquietação apresentada pelos professores que entrevistamos: os alunos, depois que participam de práticas educativas em espaços de cultura e de memória das cidades (sobretudo os espaços acessíveis por sua localização e gratuidade), apropriam-se e passam a utilizar esses espaços? Temos, em nossa vida cotidiana, presenciado o testemunho de alunos que expressam o desejo de retornar com seus familiares a espaços que foram visitados durante as aulas. Haveria aqui uma disposição dos alunos de EJA de entender e incorporar o direito a uma cidade educadora, para si e para seus filhos, por meio de práticas educativas que os espaços urbanos podem proporcionar?

Acreditamos que essa pesquisa, ao dar voz a professores e ao incentivá-los a refletir sobre sua prática, apresenta ainda uma contribuição para a memória histórica do Projeto EJA BH enquanto importante experiência de educação popular. A pesquisa foi realizada num momento em que esse Projeto passava por profundas modificações e é uma contribuição evidentemente limitada, apenas uma pequena face de uma experiência muito mais rica. Fica-nos a sensação de incompletude que nos obriga a pensar, por exemplo, em considerar de forma mais incisiva a atuação dos estudantes que, junto aos professores se engajaram no Projeto EJA BH. A memória histórica a que nos referíamos seria muito mais rica se fosse possível ouvir as narrativas dos dois lados do processo formativo, os professores e os estudantes. As entrevistas narrativas ao dar voz às histórias contadas por estes sujeitos não ajudariam a entender modificações que possam estar sendo introduzidas nos processos de formação? Por enquanto não nos cabe responder a essa e às outras perguntas que fizemos. Cabe-nos apenas desejar que essa dissertação tenha tido algum valor social – quiçá o de incentivar outras pesquisas e outros pesquisadores.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel (Org.). **Os projetos de trabalho**: reflexões sobre a prática pedagógica na escola plural, n.1. Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação, 1997.

BARRETO, Vera; CARLOS, José. **Um sonho que não serve ao sonhador**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 63-68.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Cidadania e Democracia. In – **Revista Lua Nova**, São Paulo, 1994, n. 33.

BOURDIEU, Pierre. (Org.) - **A miséria do mundo**. Petrópolis, Vozes, 2003, 747 p.

BEMJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. In – CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.) **O direito à memória**: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura/Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

BRESCIANI, Maria Stella M. Cidades: espaço e memória. In – CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.) **O direito à memória**: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura/Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006.

CHAGAS, M. S. Memória e poder: contribuição para a teoria e a prática dos ecomuseus. *In- II Encontro Internacional de Ecomuseus / Encontro Internacional de Ecomuseus (Preprints)*. Rio de Janeiro: Núcleo de Orientação e pesquisa Histórica (NOPH), 2000. v.1.

CHAGAS, Mário (2002). **Memória e poder**: dois movimentos. In - Museu e políticas de Memória. CHAGAS, Mário de Souza; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Lisboa: ULHT. (Cadernos de Sociomuseologia, 19)

CHAGAS, Mário. Casas e portas da memória e do patrimônio. In – **Revista Em Questão**, v.13, n.2. Porto Alegre, UFRGS, 2007.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In - PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

COSTA, José Raimundo Lisbôa da. **Ensino de História na Educação de Adultos: entre o ensinado e o vivido – as dimensões da consciência histórica**. 2005, 166 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COSTA, Maria Cristina Silva. Intersubjetividade e historicidade: contribuições da moderna hermenêutica à pesquisa etnográfica. In - **Revista Latino-americana de Enfermagem**, 2002 maio-junho; 10(3):372-82.

D'ADESKY, Jacques. Acesso diferenciado dos modos de representação afro-brasileira no espaço público. In – SANTOS, Joel Rufino. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.25 (Negro Brasileiro Negro). IPHAN, Brasília, 1997.

DAVIS, Cláudia, SILVA, Maria Alice C. S. e ESPÓSITO, Yara. (1989). **Papel e valor das interações sociais em sala de aula**. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n.71, p. 49-54.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. Uma nova EJA para São Paulo. In - **I Encontro de Reflexão sobre a Reestruturação e Reorientação Curricular da EJA**, São Paulo, 14 de março de 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação. In XAVIER, Libânia Nacif.(et al. orgs). **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 29- 37.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. São Paulo, Educação e Pesquisa, v. 30, n.1, jan/abr 2004.

FENELON, Déa Ribeiro. Políticas culturais e patrimônio histórico. In - CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.) **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura/Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. **Patrimônio histórico material e imaterial e a invenção da história**. Belo Horizonte, 2009 (Texto digitado).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. 1937. In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.247-88. v.23.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. Institut International des Droits de L'enfant (ide). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In – **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.14 n.50, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, Jan./Mar. 2006

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. Alienígenas na Sala de Aula. In – SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995, p. 208, 243.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Vértice, 1990.

HADDAD, Sérgio. Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: Diversos Olhares se Cruzam**. São Paulo, Cortez, 1998.

HAYLES, N. K. Chaos bound: Ordely disorder in contemporary literature and sciense. Ithaca, Cornell University Press, 1990. In - GREEN, Bill & BIGUM, Chris. **Alienígenas na Sala de Aula**. Rio de Janeiro, Vozes, 1995, p. 208, 243.

HERNANDEZ , Fernando e VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre, Artmed, 1998, 200p.

HERNANDEZ, Fernando. Um diálogo a partir da incerteza com três experiências de formação na escola. *In: Tessituras*. Belo Horizonte, CAPE/SMED, 1998.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914 – 1991)**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

LAGES, Susana Kampff. **Walter Benjamin: Tradução e melancolia**. São Paulo, EDUC, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1992.

LE GOFF, Jacques. Documento monumento. *In - LE GOFF, Jacques. História e Memória*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1992.

LOWENTHAL, David, Como conhecemos o passado. *In – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Projeto História: Trabalhos da Memória*. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História, nº 17. São Paulo, EDUC, 1998, p. 63 - 202.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. A pedagogia de projetos em questão. *In: ARROYO, Miguel (Org.). Os projetos de trabalho: reflexões sobre a prática pedagógica na escola plural*, n.1. Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação, 1997.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **Cem Anos de Solidão**. 40ª Ed. Rio de Janeiro, Record, 1994.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MINAYO, M. C. S. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2003.

MONTEIRO, ANA M. F. C. **Professores: entre saberes e práticas**. Campinas, Educação & Sociedade. vol. 22, no.74 , 2001.

MOURA, Eliana e ZUCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. In – **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo (RS), v. 10, n. 3, setembro • dezembro 2006

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995, 2ª ed.

NÓVOA, Antonio. Educação: entre políticas, retóricas e práticas. In: **Revista Presença Pedagógica**, v.10, nº 60, novembro/dezembro de 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In - **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 6).

PARO, Vítor Henrique. Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In - FERRETTI, Celso João et al (Orgs). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999, p. 101-120.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. A educação de adultos: refletindo sobre a natureza de sua especificidade. In – BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde, **Revista Formação**, n.3, Brasília, Setembro de 2001.

PEREIRA, Junia Sales e SIMAN, Lana Mara de Castro. Andarilhagens em Chão de Ladrilhos. In – FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e Aprender História**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas, SP, Editora Alínea, 2009, p. 277-296.

PERROT, Michelle. A força da memória e da pesquisa histórica. In – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Projeto História**: Trabalhos da Memória. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, nº 17. São Paulo, EDUC, 1998, p. 351 - 361.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In - PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2008.

PRATS, Joaquim & SANTACANA, Joan. Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *In – la ciudad y el patrimonio histórico como recursos educativos*. Barcelona (España), Editorial Grão, Revista Íber, Enero – marzo 2009. (Monografía La ciudad y el patrimonio histórico como recursos educativos).

REIS FILHO, Nestor Goulart. Espaço e Memória: conceitos e critérios de intervenção. In - CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.) **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura/Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

SILVA, Olga Brites da. Memória, preservação e tradições populares. In - CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.) **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura/Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

SANTOS, Lucíola P. e PARAÍSO, Marluce A. **O Currículo como campo de luta**. In: Revista Presença Pedagógica, v.2, n° 07, janeiro/fevereiro de 1996.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **A História na Memória: uma contribuição para o ensino de história de cidades**. 1988, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1988.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Entre o asfalto e a terra: a fecundidade educativa do cotidiano poético da cidade. In – DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, 771p.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. *Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação*. In XAVIER, Libânia Nacif.(et al. orgs). **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p.74-91.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**.. Petrópolis, Vozes, 4ª Ed., 2008.

TEIXEIRA, Gabriel e SOUZA, José Moreira. Espaço e sociedade na Grande BH. In - MENDONÇA, Jupira Gomes e LACERDA, Maria Helena, (Org.). **População, espaço e gestão na metrópole: novas configurações, velhas desigualdades**. Belo Horizonte, PUC Minas, 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

VASCONCELOS, Renata Nunes e DINIZ, Margareth. A formação docente para além do paradigma professor reflexivo. *In – II Simpósio sobre trabalho e educação*. Belo Horizonte, NETE/FAE/UFMG, 17 a 19 nov. 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o Povo. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M., VEIGA, Cynthia G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, autêntica, 2000, 2ª ed.

VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, Papirus, 1995.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In – DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, livro 2.

BIBLIOGRAFIA DIGITAL

ANDRADE, Marisa Guerra. Videoconferência: **o Patrimônio Cultural** – sua importância e seus dilemas.
Disponível em http://www.virtual.pucminas.br/cefor/museu_escola/index.htm. Acesso em 04 de janeiro de 2010.

CAMPOS, Gastão Wagner; BARROS, Regina Benevides de; CASTRO, Adriana Miranda de. **Avaliação de política nacional de promoção da saúde**. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2004, vol.9, n.3, pp. 745-749.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In - **Cadernos de Pesquisa**, n. 116. São Paulo, julho de 2002 (SciELO).

DAYRELL, Juarez Tarcísio (2005). **Escola e Diversidade Cultural**: considerações em torno da formação humana. [online].
Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/escola_e_diversidade.asp. Acesso em 27 de janeiro de 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. IN – Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 29/04/2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In – **Revista Educação & Sociedade**, v.22 n.74. Campinas, abr. 2001 (SciELO)

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. In **Revista Brasileira de História** vol.27 no.53 São Paulo Jan./June 2007/Dossiê Cidades (SciELO).

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In - **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 03-15. <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf> em 02/02/11.

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 - **Revista Brasileira de Educação**, no.24 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2003 (SciELO).

TEIXEIRA, Inês A. Castro e PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In - **II Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)Biográfica (II CIPA)**. Bahia, Salvador, 2006 CD rom).

www.edcities.org. Acesso em 14 de novembro de 2009.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BELO HORIZONTE. **Parecer N° 093/02**. Secretaria Municipal de Educação. Câmara de Política Pedagógica. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Aprovado em 07 nov. 2002.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n° 093/02**. Câmara de Educação Básica, 07/11/02.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V, 1997. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Hamburgo, Alemanha, 1997.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n° 093/02**. Câmara de Educação Básica, 07/11/02.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n° 001 de 5 de junho de 2003**. Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

DECLARAÇÃO DE BARCELONA. **Carta das Cidades Educadoras**. Aprovada no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras (Barcelona, 1990) e revisada em Bolonha (1994) e Gênova (2004).

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Em defesa do direito à educação de qualidade para os jovens e adultos de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, Sind Rede, 24 de fevereiro de 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Escola Plural**: proposta político-pedagógica. Belo Horizonte, SMED, Out.1994

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Educação Básica de Jovens e Adultos**: algumas orientações para a organização escolar em 1998. Belo Horizonte, SMED/PPP/CAPE, dez.1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Proposta de Diretrizes Para a Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, SMED/PPP/CAPE, abril de 2000 (texto digitado).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Proposta Político Pedagógica do Projeto EJABH**. Belo Horizonte, SMED/GCPF/NEJAEN, s/d.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Referências Curriculares – Educação Básica, Escola Plural**. Belo Horizonte, fevereiro de 2003, p. 23-31.

Anexos

Anexo 01 – Questionário aplicado aos professores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PROJETO EJA BH**

Caro (a) professor (a)

Sou aluno do programa de pós – graduação em Educação da UFMG e estou realizando minha pesquisa de mestrado cujo objetivo é identificar e analisar as iniciativas empreendidas por professores (as) do Projeto EJA BH relativas aos **espaços culturais de Belo Horizonte e de outras cidades**. Se você e/ou seu grupo de trabalho realizaram experiências nesse sentido, nos anos de 2009 e 2010, solicitamos o preenchimento dos dados abaixo. As informações contidas no questionário serão utilizadas especificamente para a referida pesquisa, garantindo-se o seu sigilo.

Sendo possível a sua contribuição, favor encaminhá-la ao acompanhante de sua (s) turma (s) ou ao Núcleo de EJA.

Antecipadamente agradeço sua contribuição

Atenciosamente,

Saint Clair M. Silva
Professor do Projeto EJA BH
Mestrando em educação pela Fae/UFMG

Nome

Formação

E-mail _____ Telefone (s) _____

Tempo de trabalho com a educação

Tempo de trabalho com a EJA

Tempo de trabalho no Projeto EJA BH

Horário em que faz a formação: manhã _____ tarde _____

Local de funcionamento da (s) turma (s) _____

01. Você tem realizado trabalhos com a dimensão espaço cidade?

Sim _____ Não _____ às vezes _____

02. Como você avalia a (s) experiência (s) que realizou com a dimensão espaço cidade?

Bastante positiva _____ Razoavelmente positiva _____ Pouco positiva _____

03. Como foi a participação dos alunos na (s) atividade (s)?

A maioria dos alunos compareceu e participou efetivamente _____

A maioria dos alunos compareceu, mas apenas uma parte participou efetivamente _____

Apenas uma parte dos alunos compareceu e participou ativamente _____

Apenas uma parte dos alunos compareceu e não houve participação efetiva _____

04. Como os alunos avaliaram a (s) experiência (s) vivenciada (s) com a dimensão espaço cidade?

A maioria avaliou positivamente _____

A maioria avaliou razoavelmente _____

A maioria avaliou negativamente _____

05. Você realiza trabalhos com os alunos após as visitas?

Sim _____ Não _____ Às vezes _____

06. No caso de realização de trabalhos, apresente os gêneros:

Oral _____ Escrito _____

Outros (especificar)

06. Em que tipos de espaços ocorreu o trabalho?(Se for o caso, assinale mais de uma alternativa).

A) Em espaços de bairros

- Associações comunitárias _____ - Igrejas _____ - Centros Culturais _____

- Outros (quais?)

B) Em espaços da cidade de Belo Horizonte

- Teatros _____
- Parques _____
- Museus _____
- Circuitos turísticos _____
- Praças _____
- Festivais _____

-Outros (quais?)

Cite os espaços e os eventos.

C) Em outras cidades (quais?)

D) Outros espaços (Quais?)

08. Houve outros profissionais envolvidos na (s) atividade (s)?

Sim _____ Não _____

Quais?

Faça uma breve síntese dos objetivos, trabalhados na (s) visita(ões) mais significativa (s) e relacione os locais visitados.

Objetivos

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos maiores de idade.

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado aluno (a)

Temos o prazer de convidar-lhe para participar da pesquisa denominada Cultura, saberes e práticas educativas: a dimensão espaço-cidade no Projeto EJA BH e suas potencialidades para a formação dos professores.

Esta pesquisa pretende investigar quais são as práticas empreendidas e experienciadas por professores e alunos e que significados eles tem construído a partir delas.

Você é nosso (a) convidado(a) a participar desse momento de coleta de dados do projeto. Para sua realização, serão realizadas entrevistas que buscarão analisar a multiplicidade de experiências que os professores e alunos desenvolvem em suas relações pedagógicas com a cidade.

Por isso, viemos pedir sua Concordância Formal para a realização das entrevistas e o uso desses registros para fins exclusivos da pesquisa em questão. Ressaltamos que será garantido aos alunos(as) o direito de ler os registros e análises dos episódios que envolvam a sua presença. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de relatórios de pesquisa, apresentação do trabalho em eventos científicos, produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, e demais eventos envolvendo as comunidades universitária e a instituição na qual você estuda.

É importante ressaltar que será mantido o anonimato de todos os alunos(as) envolvidos na pesquisa, bem como da instituição onde estudam. Se você estiver de acordo em participar da pesquisa, solicitamos que assine a autorização abaixo.

Lana Mara de Castro Siman
(Profa do Programa de Pós - graduação da UFMG)

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Lana Mara de Castro Siman
31- 3409-6169; 31- 3409 5202; 31- 8729 8136
Faculdade de Educação, sala 1561
Av. Antônio Carlos, 6627
Campus Pampulha

Comitê de Ética na Pesquisa
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005

Autorizo a realização das entrevistas e o uso dos registros para fins exclusivos da pesquisa em questão

Assinatura

Anexo 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para educadores.

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da UFMG**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) educador(a)

Temos o prazer de convidar-lhe para participar da pesquisa denominada Cultura, saberes e práticas educativas: a dimensão espaço-cidade no Projeto EJA BH e suas potencialidades para a formação dos professores.

Esta pesquisa pretende investigar quais são as práticas empreendidas e experienciadas por professores e alunos na dimensão formadora espaço cidade do Projeto EJA BH e que significados eles tem construído a partir delas.

Você é nosso (a) convidado(a) a participar desse momento de coleta de dados do projeto. Para sua realização, serão realizadas entrevistas que buscarão analisar a multiplicidade de experiências que os professores desenvolvem em suas relações pedagógicas com a cidade.

Por isso, viemos pedir sua Concordância Formal para o uso das respostas às entrevistas para fins exclusivos da pesquisa em questão. Ressaltamos que será garantido aos senhores (as) o direito de ler os registros e análises. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de relatórios de pesquisa, apresentação do trabalho em eventos científicos, produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, e demais eventos envolvendo a comunidade acadêmica e da escola onde estudam.

É importante ressaltar que será mantido o anonimato de todos os envolvidos na pesquisa, bem como da instituição em que estudam. Com isso, **o seu nome, assim como o nome** não será divulgado. Se você estiver de acordo em participar da pesquisa, solicitamos que assine a autorização abaixo.

Lana Mara de Castro Siman
(Profa do Programa de Pós - graduação da UFMG)

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Lana Mara de Castro Siman
31- 3409-6169; 31- 3409 5202; 31- 8729 8136
Faculdade de Educação, sala 1561
Av. Antônio Carlos, 6627
Campus Pampulha

Comitê de Ética na Pesquisa
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005

Autorizo a realização das entrevistas e o uso dos registros para fins exclusivos da pesquisa em questão

Assinatura:

Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores.

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da UFMG**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a)

Temos o prazer de convidá-lo(a) para participar da pesquisa denominada Cultura, saberes e práticas educativas: a dimensão espaço-cidade no Projeto EJA BH e suas potencialidades para a formação dos professores.

Esta pesquisa pretende investigar quais são as práticas empreendidas e experienciadas por professores e alunos na dimensão formadora espaço cidade do Projeto EJA BH e que significados eles têm construído a partir delas.

Você é nosso (a) convidado(a) a participar desse momento de coleta de dados do projeto. Para sua realização, serão realizadas entrevistas que buscarão analisar a multiplicidade de experiências que os professores desenvolvem em suas relações pedagógicas com a cidade.

Por isso, viemos pedir sua Concordância Formal para o uso das respostas às entrevistas, para fins exclusivos da pesquisa em questão. Ressaltamos que será garantido a você o direito à leitura e aprovação prévia das transcrições das entrevistas e de todo material coletado, bem como das análises produzidas a partir deles. Tais dados serão divulgados por meio de relatórios de pesquisa, apresentação do trabalho em eventos científicos, produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, e demais eventos envolvendo a comunidade acadêmica.

É importante ressaltar que será mantido o anonimato de todos os sujeitos envolvidos, bem como das instituições em que atuam. Com isso, seu nome não será divulgado, nem o de sua escola. Se você estiver de acordo em participar da pesquisa, solicitamos que assine a autorização abaixo.

Lana Mara de Castro Siman
(Profa do Programa de Pós - graduação da UFMG)

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Lana Mara de Castro Siman
31- 3409-6169; 31- 3409 5202; 31- 8729 8136
Faculdade de Educação, sala 1561
Av. Antônio Carlos, 6627
Campus Pampulha

Comitê de Ética na Pesquisa
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005

Autorizo a realização das entrevistas e o uso dos registros para fins exclusivos da pesquisa em questão

Assinatura:

Anexo 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsáveis por alunos menores de idade.

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis pelo aluno (a)

Temos o prazer de convidar o seu filho (a) para participar da pesquisa denominada Cultura, saberes e práticas educativas: a dimensão espaço-cidade no Projeto EJA BH e suas potencialidades para a formação dos professores.

Esta pesquisa pretende investigar quais são as práticas empreendidas e experienciadas por professores e alunos e que significados eles tem construído a partir delas.

Seu filho é nosso(a) convidado(a) a participar desse momento de coleta de dados do projeto. Para sua realização, serão realizadas entrevistas que buscarão analisar a multiplicidade de experiências que os professores desenvolvem em suas relações pedagógicas com a cidade.

Por isso, viemos pedir sua Concordância Formal para a realização das entrevistas e o uso desses registros para fins exclusivos da pesquisa em questão. Ressaltamos que será garantido aos alunos(as) e aos pais o direito de ler os registros e análises dos episódios que envolvam a sua presença. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de relatórios de pesquisa, apresentação do trabalho em eventos científicos, produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, e demais eventos envolvendo as comunidades universitária e da instituição onde estuda o seu filho (a).

É importante ressaltar que será mantido o anonimato de todos os alunos(as) envolvidos na pesquisa, bem como da instituição onde estudam. Se você estiver de acordo que seu filho participe da pesquisa, solicitamos que assine a autorização abaixo.

Lana Mara de Castro Siman
(Profa do Programa de Pós - graduação da UFMG)

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Lana Mara de Castro Siman
31- 3409-6169; 31- 3409 5202; 31- 8729 8136
Faculdade de Educação, sala 1561
Av. Antônio Carlos, 6627
Campus Pampulha

Comitê de Ética na Pesquisa
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005

Autorizo o aluno _____ a participar da
realização das entrevistas e o uso dos registros para fins exclusivos da pesquisa em questão

Assinatura do responsável legal:
