

## Programa 5

### Sujeitos-professores da EJA

Edna Castro de Oliveira<sup>1</sup>

#### **Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas**

#### **"(...) para ser educador de jovens e adultos é preciso ter coragem" (Mariléia).**

Talvez uma das características que conforme a Educação de Jovens e Adultos como modalidade diferente do ensino regular seja a diversidade de contextos em que ela se desenvolve e a pluralidade de seus sujeitos. Com suas histórias de vida, que reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares, é como se esses sujeitos educandos e educadores compartilhassem, na relação pedagógica, o encontro de diversas experiências: o encontro da desigualdade de oportunidades; da negação do direito à educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; o encontro do desemprego ou do subemprego; das lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; e, conseqüentemente, o encontro da luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina.

Nessa leitura aparentemente comum, feita a partir da pluralidade de cenários de atuação como escolas, empresas, associações, penitenciárias, igrejas, canteiros de obra, acampamentos e assentamentos rurais, vamos encontrando elementos que nos ajudam a compreender como os sujeitos educadores da EJA se vêem e como vêem seus alunos, quais as suas perspectivas sobre a assunção da profissão professor e da importância de se reconhecerem juntamente com outras e outros, que atuam na área, como educadores-educandos de pessoas jovens e adultas.

Na projeção desses cenários, deparamo-nos com as múltiplas imagens ainda muito pouco conhecidas dos sujeitos-educadores de EJA, principalmente, com a ação daqueles que se constituem no contexto do campo produzindo assim, no seu "quefazer" cotidiano, um modo de ser professor-educador de jovens e adultos. Mas, quem são esses educadores e educadoras? Em que condições atuam? Como se mobilizam e o que mobilizam para manter a motivação dos educandos para estudar? O que os leva a se envolverem com a EJA? Que práticas desenvolvem e como as exercitam? De que forma os programas de formação continuada contemplam a diversidade de ações dos diferentes atores, que jogam um papel decisivo na forma como a EJA vem se incluindo na pauta das políticas públicas? Que lugar os sujeitos professores da EJA ocupam nas definições dessas políticas?

Focalizemos algumas dessas questões tomando como referência, pela mediação da pesquisa, alguns contextos em que a EJA vem sendo produzida no campo e na cidade, por sujeitos professores-educadores que se vão constituindo na prática, por meio dos saberes que produzem e exercitam, na relação com os seus alunos e a partir dos desafios a que são levados a responder.

Alguns olhares sobre os sujeitos da EJA

Sem desconsiderar as referências já bastante difundidas em relação aos educadores da EJA, marcadas por aspectos como a precariedade de sua formação (Machado, 2001), pela improvisação de que quase sempre se valem, tida como uma prática desqualificada, buscamos avançar em outras análises.

Deslocamos o nosso olhar para compreender os sujeitos da EJA, a partir do reconhecimento da centralidade de seus sujeitos professores-educadores, ou seja, de suas subjetividades. O sujeito é aqui entendido como aquele que se constrói na história, como um devir em interação constante com os outros contextos. É "uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade" (Najmanovich, 2001, p. 94). Tomamos a referência de algumas pesquisas sobre formação que enfatizam a subjetividade, apontando o seu caráter complexo, voltado tanto para as histórias de vida pessoal e profissional dos professores, para suas próprias experiências, seus valores, suas emoções, bem como para as experiências relativas ao seu trabalho que evidenciam tensões, dilemas do cotidiano e a forma como articulam essas experiências nas suas relações com a sociedade (Tardif, 2002). Nesse sentido, segundo Linhares (2001), temos estudado muito pouco sobre como esses sujeitos e as subjetividades desses professores vão sendo fabricadas e, por sua vez, vão fabricando escolas e contribuindo para conservar ou modificar seus entornos e, no entrelaçamento de diversas relações sociais, ir intervindo nas sociedades e na história.

Na tentativa de compreender a conformação desses sujeitos, consideramos um princípio básico: o da impossibilidade da formação específica desse educador, desvincilhada de uma prática educativa concreta. Ou seja, considera-se a prática como ponto de partida e de chegada de todo programa de formação. Resultados parciais de uma pesquisa exploratória e comparativa na América Latina vêm reafirmando esse princípio. "A maioria dos sujeitos educadores de EJA se formam na prática, com a enorme criatividade que nos caracteriza" (Goerne, 2000, p. 9). Ao que podemos acrescentar a ênfase de pesquisas no Brasil que afirmam a necessidade de compreensão de que a formação de professoras, segundo Alves (2002), se dá em múltiplos "espaçostempos", sendo a docência apenas uma das esferas da intrincada rede de relações em que a formação se dá, no âmbito da prática social mais ampla.

Reconhecer a centralidade dos sujeitos educadores da EJA, no "quefazer" da escola da cidade e do campo, significa reafirmar algumas idéias que parecem óbvias, mas que não são tão óbvias assim, como nos advertia Paulo Freire; e que por sua vez nos impactam, dada a contundência com que nos tocam.

Se voltamos o nosso olhar para os sujeitos-educadores da EJA numa escola da rede pública da região metropolitana, encontraremos ali imagens que caracterizam os sujeitos-professores da EJA que vêm se constituindo nas práticas da cidade. São trabalhadores, trabalhadoras, estudantes em situação funcional precária. Na sua grande maioria, os sujeitos-educadores da EJA, nas redes, são mulheres, educadoras que encontram, no dia-a-dia do ser professora, evidências da desigualdade com que são tratadas. As marcas de uma inferioridade produzida socialmente, pelo estigma da área, parece impregnar o imaginário da sociedade. É como se os sujeitos da

educação de jovens e adultos, as professoras e os professores acabem, também, por compor o contingente dos socialmente excluídos pela nossa sociedade capitalista, cujo peso na agenda política neoliberal é ínfimo.

As condições precárias em que se movem para realizar o seu trabalho e a segregação a que são submetidos "fazem com que os personagens da escola noturna se vejam e sejam vistos como sub-sujeitos" (Neves, 1992, p. 70). No entanto, ignoramos talvez as verdadeiras razões que os levam a assumir a EJA como uma opção de trabalho, ou como um "bico", como vem sendo comumente caracterizada a atuação do professor no ensino noturno.

Encontramos, no cotidiano dos professores da EJA, numa escola estadual do Rio de Janeiro, expressões dessas práticas.

"(...) professores que se recusavam a se desqualificar junto com os seus salários e condições de trabalho.

Recusas rebeldes expressas na indignação diante do sucateamento da escola pública e que, apesar de todos os impedimentos, inventavam novas formas de trabalhar e estar com seus alunos. Aprendiam com eles, valorizavam suas histórias de vida e se associavam aos mesmos em seus atos de rebeldia" (Neves, 1992, p. 106).

Exercendo a docência na EJA, no contexto dos assentamentos do MST, no Espírito Santo, encontramos, antes de tudo, agricultores, militantes que se fazem, também, na prática, educadores. Estes reagem de forma criativa e radical contra a negação do direito à formação e à desqualificação de suas práticas. Em visita a uma das classes de alfabetização do PRONERA<sup>2</sup>, no Espírito Santo, surpreendeu-nos o potencial de produção de uma professora que, em condições adversas de trabalho, foi capaz de, junto com os seus alunos, sobrepor obstáculos, mobilizar o saber da improvisação no sentido de tornar possível, de criar condições, de construir, inclusive, estrutura física para o funcionamento da sala de aula, ameaçada de interrupção.

Essa educadora, ao perceber a importância e "o valor que [seus alunos] atribuíam à escola, bem como a tamanha necessidade e o desejo deles de aprender", foi capaz de mobilizar e manter a motivação dos educandos. Por meio do registro, como dispositivo pedagógico, fornece-nos pistas da leitura que faz de sua prática e da imagem que faz de si:

"(...) a cada dia, eu fazia o planejamento pesquisando livros, jornais, revistas e panfletos, sempre procurando ser dinâmica e criativa, para evitar que as aulas [se] tornassem cansativas e monótonas. Para isto utilizava: música, piada, brincadeiras, dinâmicas e cartazes, tudo dentro do assunto estudado, exigindo sempre a participação dos alunos e valorizando seus conhecimentos e criatividade."

Nesse contexto, além da reflexão de sua prática pedagógica, a professora exercita a metacognição (Magalhães, 2001), lançando o olhar sobre si mesma e sobre os saberes que mobiliza junto com os seus alunos, no sentido de construir juntos uma proposta pedagógica apropriada aos anseios do grupo. Nesse exercício, fecundam-se idéias, compartilhadas com os pares-professores de outros assentamentos, que se tornam ferramentas de trabalho na fabricação de projetos que revitalizam o ânimo do grupo.

"Para a minha turma o projeto 'causos' foi uma ótima idéia. Uma oportunidade de fazerem uma viagem ao passado. A cada dia alguém contava 'causos' reais, imaginários, ou histórias da vida de várias formas: escrita, oral ou dramatizada. Destas histórias produzíamos textos dentro dos quais era possível trabalhar os conteúdos. Os alunos demonstraram um grande interesse pela escola."<sup>3</sup>

A ação dessa professora, mais uma vez, aponta a importância do reconhecimento da centralidade dos sujeitos educadores da EJA, no seu processo de formação. O que requer de fato incorporar a compreensão de que esses professores, como os demais profissionais da educação, são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos, um saber-fazer que, no cotidiano de suas práticas, vão sendo desafiados a construir, no contato com os diferentes grupos com que atuam. A multiplicidade de contextos em que se assumem demanda também que suas necessidades de formação sejam consideradas na sua especificidade, o que requer novos saberes para lidar com a complexidade das questões com que se deparam e das temáticas que as envolvem. São sujeitos capazes de participar na construção dos programas de formação que lhes são destinados, opinando a respeito do seu conteúdo e forma.

Os sujeitos-professores da EJA e os desafios da formação

Podemos ainda inferir das pesquisas o que também observamos no nosso contexto: até agora, as políticas de formação orientadas por demandas conjunturais e concepções prescritivas, não têm levado em conta a escuta, as necessidades e expectativas reais dos professores, embora a retórica incite a que "estes levem em conta as necessidades e expectativas de seus alunos" (De Peretti *apud* Rodrigues e Esteves, 1987, p. 54). Comumente, esse olhar acaba por tratar a experiência de formação dentro de tempos e espaços limitados pelas políticas conjunturais, deixando de lado a consideração do sujeito da experiência, e da experiência de formação na percepção desses sujeitos (Larosa, 2002).

Se voltarmos a ênfase para outros contextos alternativos, encontramos uma diversidade de imagens produzidas por esses sujeitos, nas práticas de educação popular, que problematizam a nossa compreensão de formação. De que forma garantir a formação inicial? Que concepção de formação pode dar conta da diversidade e complexidade do campo da EJA, em face dos múltiplos vetores que ampliam a diversidade dos sujeitos destinatários dos programas educativos (como idade, gênero, escolaridade, ocupação, as condições de vida e os interesses específicos das comunidades e dos sujeitos)? A Declaração de Hamburgo, ao ampliar a concepção de EJA, nos impõe a necessidade de considerar os sujeitos educadores e educandos da EJA na multiplicidade de contextos em que atuam, demandando por parte das políticas públicas o reconhecimento de suas heterogeneidades e a necessidade de avançar em direção a propostas que recuperem a diversidade de suas ações. Por outro lado, as exigências da crescente complexidade do mundo contemporâneo colocam novos desafios para a formação desses educadores. Atentar para as especificidades de aprendizagem da juventude dos adultos trabalhadores e de pessoas idosas é voltar o olhar para a complexidade dos processos educativos com esses sujeitos.

Para Moita (1992, p. 117), "o conhecimento dos processos de formação pertence antes de mais nada àqueles que se formam". Na especificidade da EJA, o olhar da pesquisa não pode dispensar o saber e a percepção de seus interlocutores, o voltar-se sobre si mesmos. Isso demanda, daqueles que atuam na investigação-formação, fazer emergir os sentidos que cada sujeito professor-educador pode encontrar nas relações que produz, nas diferentes dimensões da vida em que se forma, se deforma e se transforma.

### **Referências bibliográficas**

ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. In: CASTELLANO, Solange, Aldo Filho (orgs.). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O sentido da escola).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOERNE, Juan José M. *Reporte de la investigación: Tendencias hacia la profesión del educador de adultos en América Latina*. Programa Cyril O Houle Scholars/ Departamento de Educación de Adultos de la Universidad de Georgia, USA. México, D.F. septiembre.

LAROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 20-28, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LINHARES, Célia F. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes In: LINHARES, Célia F. (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2.ed. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Os modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Ângela (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MACHADO, Maria Margarida. Especificidades da formação e professores para ensinar jovens e adultos In: LISITA, Verbena Moreira (org.). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 43 -58.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1992.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado - questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Claudia Elizabeth A. B. *Um olhar cartografando uma escola do aluno trabalhador*. Dissertação de Mestrado. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1992.

RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto, 1993.

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

UNESCO. *Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro*. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, 1997.

NOTAS:

---

1 Professora da Universidade Federal do Espírito Santo e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

2 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

3 Essas referências constam dos registros da educadora Maria Lúcia de Oliveira Monteiro, alfabetizadora do PRONERA no Assentamento Pontal do Jundiá - município de Conceição da Barra, ES.

SALTO PARA O FUTURO / TV ESCOLA

[WWW.TVEBRASIL.COM.BR/SALTO](http://WWW.TVEBRASIL.COM.BR/SALTO)