

GT 18 Filosofia da Educação**MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO CONTINUADA
E O APRENDER POR TODA A VIDA****Francisco Canindé da Silva (UERN/UERJ)****1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta reflexões sobre memórias de práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos, em relação com a filosofia da *educação continuada* e do *aprender por toda a vida* — recomendadas pela VI CONFINTEA (2009). Tem, por objetivos: a) identificar, nos relatos de profissionais do ensino – professores, coordenadores e gestores –, memórias híbridas, entendidas como entrecruzamento de fronteiras (DUSSEL, 2002) que denotem reflexões e indícios do direito à educação continuada; b) e compreender como as práticas vivenciadas colaboram na construção de sentidos, frente ao contexto de formação que se desenha na atualidade.

Ao longo do texto, são discutidas questões conceituais e epistemológicas relacionadas às memórias recolhidas de cinco profissionais de ensino que trabalharam com educação de jovens e adultos no período de 2001 a 2010 na rede de ensino do município de Açu/RN. As memórias, traduzem de certo modo, as formas como foram encaminhadas as orientações didáticas e trabalhadas as práticas pedagógicas nas escolas. Nesse grupo de profissionais, obteve-se o relato de memória de um secretário de educação que colaborou com o processo de reflexivo híbrido que se está propondo.

Pensar a *educação continuada* e o *aprender por toda a vida* em relação a memórias de práticas pedagógicas na EJA requer uma discussão teórica multirreferenciada, dada sua complexidade conceitual, política, cultural e pedagógica. Nesse sentido, concepções de

formação enquanto processo histórico e dialógico transversam a tessitura do texto, produzindo um conjunto de reflexões, denominadas de *características*, *pistas* ou *sinais* reconstrutivos da formação continuada de educadores de jovens e adultos.

A formação continuada, tendo por fundamento memórias de práticas pedagógicas cotidianas, submetidas à reflexão pelos próprios praticantes, poderá incidir em processos mais amplos de fortalecimento de propostas educativas para jovens e adultos. Possivelmente, esse não é um caminho metodológico de fácil andança, visto que a cultura de formação existente nesta modalidade e na prática educativa formal, como um todo, tem sido marcada pela ortodoxia do conhecimento moderno, que toma a parte pelo todo, segmenta e sedimenta lógicas preestabelecidas, sem falar das amarras políticas e governamentais que o Estado, legítimo representante da modernidade, torna imperativo às práticas educativas realizadas nas escolas.

Os pormenores, frestas, rachaduras que aparecem nas narrativas, denominadas neste percurso de *pistas*, *sinais* e *características* são potencialmente interpretados como vias de condução ao processo reflexivo da educação continuada e do aprender por toda a vida.

2 MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS DA EJA: SENTIDOS EM CONSTRUÇÃO

O campo de estudos da educação de jovens e adultos tem sido incessantemente constituído por abordagens teórica e epistemológica da história escrita e oral. O movimento de redemocratização da sociedade, na atualidade, tem proporcionado incursões nos momentos, espaços e tempos sociais onde acontecem experiências educativas.

Nesta perspectiva, encontram-se histórias escritas e orais de sentidos diversos que ajudam na compreensão, reflexão e intervenção nos atuais contextos teórico práticos da educação de jovens e adultos. Todavia, a ênfase deste trabalho é na história oral, por compreendê-la como fonte fortemente marcada por narrativas também orais.

As histórias orais, alcançadas na maioria das vezes por meio de entrevistas livres ou semiestruturadas buscam, nos sujeitos praticantes da experiência, lembranças dos lugares, pessoas, acontecimentos etc. As memórias dos entrevistados apresentam-se transversadas pelos sentidos individuais, coletivos, sociais e políticos dos contextos de uso, que se formando ao longo das práticas realizadas, ou seja, continuamente. Implicam, portanto, para a modalidade de ensino EJA, a reconstituição de sentidos formativos à concepção de *educação continuada* e de *aprender por toda a vida*.

A memória individual se (con)forma de percepções reconstruídas pela lembrança, e evocadas pelas circunstâncias. “São os acontecimentos vividos pessoalmente” pelos sujeitos (POLLAK, 1992, p. 2), por meio do contato presencial e/ou não presencial com objetos, imagens, pessoas, signos etc., que funcionam como dispositivos de situações e revelam modos singulares de compreender a realidade.

Memórias individuais, entretanto, não são construídas isoladamente, existem em relação com o outro no todo social, mas as formas de linguagem e expressão é que são próprias do dizente, por isso mesmo têm relevância no contexto da pesquisa que se vale da história oral.

Na educação de jovens e adultos, esse tipo de memória tem grande significado quando alinhado às lutas por espaço de representação de fala, de visibilização de práticas e de respeito aos saberes diferentes e divergentes dos convencionalmente estabelecidos. No Brasil, a memória individual dos pensantes/praticantes da educação de jovens e adultos, especialmente de movimentos de educação e cultura popular denunciam ausência de investimentos nesta área e anunciam — com sentimento de quem conhece de perto e por dentro — o desejo de fazer-se prática efetiva e oficial.

A memória coletiva representa aqueles acontecimentos a que, mesmo estando presentes, nem sempre os sujeitos participam efetivamente e/ou diretamente do processo, mas são afetados por ele. Na rememoração, narram sem saber ao certo se estavam vinculados diretamente ao acontecimento. “É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada”. (POLLAK, 1992, p. 2).

Nesse sentido, é preciso cuidado quando se interpretam memórias coletivas, pois elas nem sempre explicam todas “as nossas lembranças e talvez não explique por si a evocação de qualquer lembrança”. (HALBWACHS, 2006, p. 42).

Na educação de jovens e adultos, essas memórias são oficialmente reconhecidas pela influência das campanhas de alfabetização de massa, e estas, por sua vez, acabam por generalizar situações como evento histórico ou político de grande abrangência. Esse tipo de memória toma a experiência pelos resultados mais quantitativos e desconsidera complexidades e enredamentos singulares que produzem o todo.

As memórias sociais, diferentemente das coletivas, são usualmente caracterizadas como polissêmicas, pois comportam diversas e diferentes significações. São produzidas no entrecruzamento ou nos atravessamentos em diversos campos do saber. De acordo com

Gondar (2005), a memória social é uma tentativa de responder a um contingente de problemas próprios de um momento histórico. Quando se recorre à memória social, não se busca o ápice da história linear, ou seja, o resultado quantitativo, descritivo e informativo, mas as muitas fontes que produziram a memória.

A memória social, na educação de jovens e adultos, é multirreferenciada pela não oficialidade da história, pela luta dos movimentos sociais, dos grupos subalternizados, da gente excluída de seus direitos, por pensamentos críticos, emancipatórios, por experiências marcadas pela subjetividade local.

A memória social, como objeto de pesquisa passível de ser conceituado, não pertence a nenhuma disciplina tradicionalmente existente, e nenhuma delas goza do privilégio de produzir o seu conceito. Esse conceito se encontra em construção a partir dos novos problemas que resultam do atravessamento de disciplinas diversas. (GONDAR, 2005, p. 15)

Pode-se acrescentar, ainda, que essa construção permanente é mediatizada pelas circunstâncias da prática cotidiana, dos sujeitos, espaços/lugares e movimentos realizados na complexidade das ações.

As memórias, sejam elas individuais, coletivas ou sociais são atravessadas por sentidos políticos, resultantes de conflitos, embates e tensões de grupos, ideologias, preferências, práticas culturais e outros tantos objetos e objetivos estabelecidos na escolha do que narrar, do como narrar e do por que essa e não aquela narrativa.

Os modos de rememorar, lembrar e narrar acontecimentos, lugares, pessoas estão imbricados pelas nacionalidades, afetos, expectativas e valores éticos e culturais. Nesse sentido, é preciso questionar sempre em que direção a concepção de memória se propõe; que apostas são feitas pelos sujeitos envolvidos? (narradores e ouvintes). Com isso, percebe-se que o ato de rememorar tem intencionalidades marcadas pelo compromisso com o futuro, seja ele individual, coletivo ou social. Quem rememora, geralmente o faz em consonância com as circunstâncias pessoais, do grupo ao qual pertence e sempre relacionado ao contexto em que está inserido e/ou deseja inserir-se de forma efetiva. “Seja como for, a memória é tocada pelas circunstâncias, como o piano que ‘produz’ sons ao toque das mãos. Ela é sentido do outro”. (CERTEAU, 2011, p. 151)

No processo educativo com jovens e adultos, as memórias individuais, coletivas e sociais dos professores especificamente ganham sentidos formativos quando se trata de educação continuada e de aprender por toda a vida, propiciando um olhar para trás que tem, necessariamente, relação com o presente, oferecendo desta forma outras possibilidades

interpretativas para os problemas e problemáticas que os professores têm de si mesmos e da condição e posição ocupada no circuito da modalidade de ensino.

2.1 SENTIDOS FORMATIVOS À EDUCAÇÃO CONTINUADA

A educação continuada e o aprender por toda a vida têm sido reivindicados nos últimos 20 anos por todos os segmentos sociais, alguns em maior escala do que outros, em função especialmente das mudanças sociais e culturais operadas pelas novas tecnologias da informática, da quebra de paradigmas científicos e pela participação política que a população de um modo geral vem conquistando.

Esse novo desenho configura-se problemático, *complexus* e desafiador às pessoas, instituições, representantes políticos, dirigentes da educação e a todos aqueles responsáveis pela oferta e garantia do direito à educação pública e gratuita. É problemático porque exige, destes segmentos sociais, uma reformulação de proposições e ações; é *complexus*, pois a reivindicação não é mais pela unidade e sim pelo reconhecimento da diversidade. Portanto, reclama-se uma base epistemológica mais plural e menos homogênea; é, ainda, desafiador porque não basta apenas fazer a proposição à demanda, mas ouvir os sujeitos de direito, porque têm voz ativa e capacidade de criar e dirigir sua própria vida.

Garantindo o direito de participação efetiva aos sujeitos, compartilhando as decisões, oportuniza-se a fala, o lugar, as histórias, as memórias de uma pessoa e/ou de uma comunidade. Não se pode mais silenciar a população por meio de discursos velados de algumas poucas e poderosas mídias, ou até mesmo pelos discursos ortodoxos impostos na escola, traduzidos por programas, “currículos” e formas de avaliação. Entende-se que outros artefatos sociais e de comunicação vêm sendo democratizados constantemente, fazendo circular a informação e o conhecimento, antes reservado apenas a pequenos grupos centralizadores do poder.

O estímulo à educação continuada e ao aprender por toda a vida tem se revigorado pelas manifestações populares, pelas lutas dos grupos sociais críticos e por todo um processo de reconhecimento do direito subjetivo de cada pessoa humana, iniciado já há algum tempo por forças antagônicas ao modelo social conservador.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos no Brasil, essa luta pelo direito à alfabetização e à escolarização básica já existe desde a década de 1960, quando o país, especialmente os centros urbanos das grandes cidades, foram tomados por iniciativas

populares. As conquistas alcançadas na atualidade, de uma maneira ou de outra iniciaram-se neste período e custaram, para muitos, a própria vida.

Algumas questões, então, são dispostas para reflexão, objetivando produzir melhor compreensão do que atualmente se designa por *educação continuada* e por *aprender por toda a vida*. Primeiro, indaga-se: como relacionar histórias de lutas vividas em outros tempos/lugares com as atuais exigências e necessidades sociais? Segunda questão: como a *educação continuada* relaciona-se com esse processo rememorativo? Terceira e última: como *aprender por toda a vida*, considerando experiências e expectativas de uma população multicultural?

As histórias de luta de grupos menos favorecidos, seus enredamentos e objetivos mantêm como eixo comum a ideia de *qualidade de vida*, amplamente difundida em contextos políticos, acadêmicos e comunicacionais pelas discussões da ordem da inclusão, do direito, da interculturalidade e da prática cidadã em todas as suas dimensões. Contudo, esse não é um processo simples e fácil de se estabelecer, tendo em vista que o modelo de sociedade autoritário, homogêneo e excludente que se consolidou ao longo dos anos inibe, de certo modo, iniciativas de grupos menos favorecidos.

A *qualidade de vida* passa, necessariamente, pela *qualidade da educação*, não nos moldes como conhecemos e que é ofertada, mas tendo como ponto de partida a história individual, coletiva e social de cada pessoa, grupo ou movimento. A prática educativa pensada com agentes sociais, seus contextos, complexidades e referencialidades, e não somente por organismos externos, como vimos assistindo desde a modernidade, pode mudar a forma como as questões da desigualdade social têm se acentuado.

Neste contexto, (re)pensar movimentos individuais e coletivos, estratégias, reflexões, linhas-de-fuga, sinuosidades de quem pensa, viveu e vive de dentro todas as exclusões, retaliações e negações, possibilitar novos aprendizados (com)partilhados e, conseqüentemente, provocar outros caminhos possíveis de inclusão.

Com isso, não se está defendendo que sistemas de ensino e de formação como os conhecemos, e sua responsabilidade de construção e socialização de conhecimentos sejam excluídos desses processos; ao contrário, crê-se que devam assumir papéis fundamentais na garantia do reconhecimento das diferenças e de valorização de práticas e saberes de cada sujeito posto em relação.

A problemática em questão é sobre como considerar a gama de experiências tecidas nestas lutas e embates sociais e trançar possibilidades de intervenção, especialmente na escola

— instituição educativa que, exercitando a democracia, contribuirá para a emancipação de seus usuários.

A *educação continuada*, nesse contexto crítico e de emancipação, reconhece a complexidade da vida social e dá lugar à visibilização e expressão de movimentos híbridos já existentes; considera situações experienciais sem caráter estruturado e intencional como resultantes da interação social e do curso de vida de cada sujeito. Por isso, a *educação continuada*, compreendida como filosofia de vida, entende que aprender é implicação própria de quem vive. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas, só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. (FREIRE, 1996, p. 50).

A consciência do inacabamento biopsicossocial vem impulsionando a vontade de ser mais, de querer mais, e estabelece, na complexidade das relações, meios de continuar-se, e é isso que torna necessária a aprendizagem por toda a vida, e fomenta a busca pela *educação continuada*. Freire (1996, p. 56) ratifica sua ideia de inacabamento e de necessidade do aprender continuamente, quando afirma que “a consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo”

O sentido de inacabado, defendido por Freire (1996), provoca a construção de um futuro que dê conta das inconclusões sentidas, mas ao mesmo tempo se percebe estar essa construção implicada com o presente e o passado. Desta forma, compreende-se, nesta perspectiva de *educação continuada* e de *aprender por toda a vida* que o ser humano se constrói no processo de ser, estar e no devir.

Educar, considerando experiências passadas, complexidades do presente e expectativas de futuro traduz-se em objetivos permanentes nos sistemas de ensino e de formação que se propõem democráticos. A proposta de *educação continuada* e de *aprendizagem por toda a vida*, segundo a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI, 2009, p. 6), vista como “princípio organizador de todas as formas de educação” é recomendação a um chamado de repensar ofertas educativas organizadas, de frequência gratuita e obrigatória, que não conseguem garantir, com qualidade, o acesso, a permanência e o sucesso de sujeitos aprendentes.

3 MEMÓRIAS HÍBRIDAS E MOVENTES DA EDUCAÇÃO CONTINUADA E DO APRENDER POR TODA A VIDA

Para este trabalho de pesquisa com a educação de jovens e adultos foram selecionadas algumas narrativas de educadores que trabalharam no período de 2001 a 2010 na rede municipal de ensino, em Açu/RN, como indicado no início do texto. Os processos rememorativos aqui discutidos traduzem as falas de um professor, um gestor municipal e de três coordenadores pedagógicos — todos colaboradores que contaram suas histórias e experiências quando desenvolviam suas funções com a modalidade de ensino.

Como procedimento metodológico, a entrevista livre (THOMPSON, 2002) foi utilizada, por compreender que sua organização permite aos colaboradores apresentarem melhor suas subjetividades a respeito de acontecimentos que vivenciaram e/ou presenciaram, de pessoas e lugares onde vivenciaram esses acontecimentos.

As narrativas obtidas com as entrevistas serviram de apoio a nossas interpretações, reflexões e na construção de compreensões. São elas, portanto, consideradas “disparadores da memória ou muleta da memória” (GUEDES-PINTO, GOMES E SILVA, 2008, p. 43) neste trabalho de pesquisa.

As memórias narradas são diversas e apontam para uma gama de situações e direções, contudo, a ideia nesse texto é problematizá-las na relação com a *educação continuada* e com o *aprender por toda a vida*, noções que atravessam toda essa discussão, e com as quais se pretende, como afirmado anteriormente, construir alternativas de intervenção em processos formativos com professores da rede municipal de ensino em Açu/RN.

No processo de rememoração de práticas pedagógicas, os profissionais entrevistados ressaltaram a importância de cursos de *atualização* ofertados pelo Sistema Social da Indústria (SESI), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. No momento da entrevista os coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação valiam-se de algumas “muletas da memória”, como cadernos de registros dos cursos, folhas de frequência, relatórios parciais, fichas de avaliação etc.

A esse respeito, afirmaram que no período (2002 a 2004) em que os cursos aconteceram, a evasão na modalidade era bem menor, pois, além das aulas presenciais, o SESI também realizava planejamentos quinzenais e visitas às salas de aula, que funcionavam em escolas da zona rural e urbana do município. Embora essa iniciativa demonstre acolhimento ao SESI, por parte dos rememoradores, em outros momentos das narrativas afirmam que essa era uma prática da própria secretaria de educação, antes mesmo da intervenção do SESI.

Na reconstrução hermenêutica dessas memórias e na relação com o ideário da *educação continuada*, pode-se perceber o envolvimento ético dos profissionais com a

formação, mesmo sendo ela cerceada pela lógica da *atualização*, o que para projetos de matriz neoliberal é representada pela lógica da adaptabilidade, da competitividade, da empregabilidade e da produção de vantagens (LIMA, 2007). Mas, como é de fácil observação, a instituição que oferta o curso, resguardando seus valores, tem natureza epistemológica e social vinculada ao processo empresarial de industrialização imerso na lógica capitalista. Mesmo observando essa caracterização, no contato com a proposta curricular do curso era possível perceber certa envergadura político-pedagógica às questões democráticas da educação.

O enfoque na formação, mesmo tendo por base um curso de *atualização*, demonstrava a intimidade dos profissionais com a real necessidade de continuar aprendendo, em estreita relação com suas práticas. Pela formação continuada, foi possível refletir sobre vivências didáticas ausentes e emergentes no cotidiano da sala de aula e na socialização das práticas de aprender com o outro.

Na educação de pessoas jovens e adultas, as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem exigem-se diferenciadas – são adultos em formação continuada –, e, por isso mesmo, reflexões sobre e a partir da prática tornam-se indispensáveis. Essa orientação participa do processo formativo do educador que, se sabendo inacabado, desenvolve o gosto pelo *aprender por toda a vida*.

A *educação continuada*, assim compreendida como aprendizado intrínseco de gostar de ser gente, porque se sabe inconcluso naquilo que faz como agente social, remete à afirmação de Freire (1996, p. 53): “gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades.”

Nesse sentido, e mesmo sem se referir diretamente à questão da formação, na narrativa da professora a necessidade de *formação continuada* é pulsante. Ao rememorar suas práticas pedagógicas, percebe-se sem condições para trabalhar com o público jovem e adulto, mas encara com responsabilidade e ética o trabalho:

Nunca me senti preparada para lecionar nas turmas de EJA, por ter a responsabilidade de formar outros adultos, mas tentava ser comprometida, numa luta constante junto a todos, em prol da permanência desses estudantes na escola, em busca da cidadania. (PROFESSORA CLEIDE, 2014)

Esse tipo de depoimento foi muito comum entre os professores que trabalhavam com a educação de jovens e adultos no referido município, alegando que os cursos de licenciatura não ofereciam reflexões teóricas e epistemológicas acerca do campo, e que quando se

referiam a essa modalidade de ensino confundiam-na clara e preconceituosamente com projetos de aceleração para alfabetização de adultos.

Na observação mais geral acerca das narrativas mencionadas sobre formação de educadores de jovens e adultos, duas questões se opunham, ao mesmo tempo em que se realinhavam para justificar a relação com a *educação continuada* e o *aprender por toda a vida*.

A primeira delas referia-se ao desejo explícito dos entrevistados de manter-se no processo educativo com jovens e adultos fortalecidos pela formação continuada. Suas narrativas demonstravam que a prática pedagógica, se não sofrera alterações, ao menos inibira a evasão escolar, fenômeno que preocupava seriamente os professores. A segunda, referia-se a concepções de formação continuada apreendidas pelos professores ao longo de suas trajetórias de trabalho com a educação de jovens e adultos.

As narrativas revelavam que a formação continuada era interpretada como *atualização*, *capacitação* e *qualificação*, com ênfase posta na *reciclagem*, ou seja, na ideia de “atualizar” a formação inicial. Tratava-se de uma perspectiva em que se enfatizava o SESI como espaço/lugar ideal de produção do conhecimento, lugar esse em que, na visão dos coordenadores pedagógicos, circulavam diferentes áreas de conhecimento, inclusive formas criativas para conduzir o trabalho na EJA.

Este sentido atribuído à formação continuada era o mais habitual entre muitos professores, e constituía-se uma prática constante e comumente validada e aceita, tanto nas redes estaduais como nas municipais. Geralmente, essas formações eram pensadas por meio de parcerias e convênios entre universidades e instituições formadoras, bem como ofertados pelas próprias secretarias de educação e/ou até mesmo pelo Ministério da Educação.

Em reação a essa concepção, a *educação continuada*, entendida como filosofia (CONFINTEA VI, 2009), é pensada também como processo, e seu referencial reflexivo é a prática cotidiana, que envolve saberes diversos de alunos, professores e de outros agentes sociais. A formação, nesta perspectiva, é entendida como processo de aprendizagem e não somente como modo de atualizar saberes já existentes.

Neste sentido, tanto professores como alunos jovens e adultos estão em processo de formação continuada e têm como ponto de mutação suas experiências cotidianas, implicadas pelo desejo de autonomia e liberdade, como bem define a VI CONFINTEA (2010, p. 7) no preâmbulo:

[...] estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos.

A experiência com a formação de professores de educação de jovens e adultos tem-nos permitido perceber, nos cotidianos desta modalidade, diferentes formas criativas de intervenção e construção de conhecimentos, que se rememoradas criticamente produzirão diversas possibilidades de aprendizagem e de aprendizado por toda a vida. Assumir a memória de práticas pedagógicas dos profissionais de ensino da EJA, especialmente os professores como eixo de formação continuada constitui afirmação fundamental na busca pela reconstrução de modelos educativos mais democráticos.

Acredita-se, portanto que as memórias dos educadores entrevistados são híbridas de sentidos moventes sobre *educação continuada* e de *aprender por toda a vida*. Todas elas, de um modo ou de outro partem da concepção de que aprender é base para a transformação individual, coletiva e social, e que por esse entendimento estarão melhor preparados a responderem a necessidades e expectativas da vida em sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendidas como campo fértil à formação continuada de educadores de EJA, especialmente no contexto filosófico orientado pela VI CONFINTEA, as memórias de práticas pedagógicas significam caminhos possíveis de reconstrução teórica e metodológica às proposições formativas deste campo da educação.

No percurso investigativo, pôde-se observar que o processo rememorativo propiciou, pelas narrativas, o aparecimento de algumas *pistas* e *sinais* relevantes para o debate sobre formação de professores na educação de jovens e adultos; a revisitação de suas práticas pedagógicas; e a reflexão teórica indispensável para fundamentar essa área de estudos.

Sem a pretensão de exaurir a discussão e tampouco limitá-la a uma estrutura lógica, e de forma a garantir sua conectividade com a temática da *educação continuada* e do *aprender por toda a vida* apresentam-se, nesse texto, *pistas* e *sinais* reconstrutivos da formação de professores da EJA, considerando especificamente os contextos em que se inseriram e nos quais desenvolveram práticas educativas formais.

Essas *pistas* e *sinais*, segundo Ginzburg (1989), encontram-se nos pormenores negligenciáveis, em características menos vistosas, em *indícios* praticamente imperceptíveis, elementos os quais, certamente, são realçados pelo processo rememorativo.

Fizeram-se emergir, nas narrativas rememoradas, algumas destas características, como *indícios* de uma formação continuada congruente com a proposta de *educação continuada* e de *aprender por toda a vida*. A primeira característica — quase imperceptível — presente na fala dos entrevistados e que orienta sua compreensão é a ideia de “ajuda” como elemento da formação continuada nesta área. Coordenadoras reiteram, por diversas vezes, o termo “ajuda”, quando se referem à capacitação ofertada pelo SESI em parceria com a Secretaria de Educação. A frequência e o uso do termo conformam a ideia de formação como momento de colonização (SANTOS, 2007), porque formação advinda de fora para dentro ou de cima para baixo.

A segunda característica, associada a esta mesma perspectiva, é a expressa pelo termo “participação em formação continuada”, utilizado pela professora entrevistada e interpretado, neste contexto de produção de sentidos, a partir da posição epistemológica de como aparece na sequência da narrativa. Observa-se que a formação não é uma proposta criada pelos professores, embora tenham voz e vez no desenvolvimento do curso, mas as aproximações temáticas se dão com preponderância de entendimentos teóricos generalizáveis, sem descer às práticas dos sujeitos. Talvez essa seja uma forma de compreender a (des)continuidade das propostas de formação continuada, amplamente difundidas por órgãos mantenedores da educação.

A terceira característica enfatizada nas memórias híbridas dos entrevistados e, mais especificamente, da professora, aparece no uso das palavras “estratégia e eficiência”, pois segundo seu argumento, sem estratégia não é possível eficiência no processo ensino-aprendizagem mas, para alcançá-la, faz-se necessária uma boa formação continuada dentro e fora da escola.

A rememoração das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos, de modo geral, permite que características como as apresentadas e outras emergentes se entrecruzem, favorecendo reflexões mais aprofundadas acerca de formação continuada, sem o que o processo ensino-aprendizagem se fragiliza, acarretando problemas difíceis de encaminhamento. Compreende-se, então, que os contextos educativos rememorados pelas educadoras relacionam-se interdependentemente com os propósitos filosóficos da *educação continuada* e do *aprender por toda a vida*, desde que pensadas em perspectiva de mudança e transformação social.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v.2)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. Trad. Federico Caroti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONDAR, Jô & DODEBEI, Vera (orgs.). *O que é memória social*. Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa Ltda., 2005.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008 (Coleção Gêneros e Formação).

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LIMA, Licínio C. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. p. 200 – 212. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992,. Disponível em: www.reviravoltadesign.com .Acesso em 20 abr. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Trad. Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3. ed. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. VI Conferência sobre Educação de Adultos. Belém/Pará, Brasil, 2009.

Entrevistas:

Maria Cleide Soares Cavalcante

Maria Lucia Nogueira

Roneide Rodrigues de Oliveira

Maria das Dôres da Silveira e Silva

Regia Lucia Alves Bezerra