UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULA MEDEIROS PRADO SILVESTRINI

**O trabalho criativo emancipador na formação de professores para atuação na
modalidade EJA.**

São Paulo
2017

PAULA MEDEIROS PRADO SILVESTRINI

O trabalho criativo emancipador na formação de professores para atuação na modalidade EJA.

Tese apresentada à Banca Examinadora da Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos Silva

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Silvestrini, Paula Medeiros Prado

O trabalho criativo emancipador na formação de professores para atuação na modalidade EJA. /Paula Medeiros Prado Silvestrini; orientação Maria de Lourdes Ramos Silva. São Paulo: s. n., 2016.

p. 225

Tese (doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Práxis pedagógica 2. Materialismo histórico e dialético 3. Trabalho criativo 4. Imobilismo reprodutor I. Silva, Maria de Lourdes Ramos, orient.

Nome: Silvestrini, Paula Medeiros Prado

Título: O trabalho criativo emancipador na formação de professores para atuação na modalidade EJA.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
doutora em Educação. (Área de concentração:
Psicologia e Educação)

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos queridos estudantes do 6º semestre de pedagogia, Marias e Josés, que comigo compartilharam seus desafios, emoções e alegrias ao longo de nosso processo de formação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de realizar um sonho, pelo cuidado com minha vida e família, pelo infinito amor com que iluminou meu caminho, me fortalecendo para que pudesse chegar até aqui.

Aos queridos professores do curso de doutorado que contribuíram com meu processo de formação, em especial à querida orientadora professora Dra. Maria de Lourdes Ramos Silva, pela dedicação e carinho com que me orientou e contribuiu durante o desenvolvimento da pesquisa, pela confiança e por ter acreditado que este caminho fosse possível.

Às professoras Dras. Maria Eliza Mattosinho Bernardes e Rosa Iavelberg, pela presença na minha trajetória pelo caminho do conhecimento, pela acolhida e pelos esclarecimentos em todos os momentos necessários, especialmente pela cuidadosa leitura e ricas sugestões no exame de qualificação.

Aos colegas de doutorado, pela amizade e pelo compartilhar de experiências.

Aos colegas e estudantes da Universidade, que foi espaço/tempo da pesquisa de campo, e que possibilitaram o rico universo de reflexão para esta pesquisa.

À minha querida família, esposo Marcos, filha Joice, pais Benedito (in memória) e Doroti, pela dedicação, paciência e carinho proporcionados durante todos os momentos desta jornada.

*“Falaram-me os homens em humanidade,
Mas eu nunca vi homens nem vi humanidade.
Vi vários homens assombrosamente diferentes entre si.
Cada um separado do outro por um espaço sem homens. ”*

(Alberto Caeiro em “Fragmentos”,
heterônimo de Fernando Pessoa.)

SILVESTRINI, P.M.P. **O trabalho criativo emancipador na formação de professores para atuação na modalidade EJA**. 2017. 225f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RESUMO

Ao tecerem a relação entre as ideias pedagógicas e a prática educativa os atores da educação podem materializar o ato educativo por meio de um “trabalho criativo emancipador”, objeto investigado nessa pesquisa. Na análise desse objeto consideramos o conceito de trabalho em sua dimensão humanizadora; o conceito criativo no diálogo entre as dimensões da práxis e o conceito emancipador relacionado à intencionalidade do trabalho. A presente pesquisa-ação tem por base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica e por objetivos demonstrar que esse objeto de pesquisa se relaciona à constituição dos próprios sujeitos, professor e estudantes, que de forma consciente se envolvem no processo de formação, além de investigar a linguagem fílmica como instrumento de trabalho no processo de formação de professores para atuarem, entre outras, na modalidade EJA. Nesse processo problematizamos a contribuição de um trabalho criativo emancipador na internalização dos saberes sobre a EJA, tendo como instrumento a linguagem fílmica em seu fruir e fazer. Como resultados da pesquisa-ação observou-se a contribuição da linguagem fílmica no processo de formação dos dois atores envolvidos no processo. A professora aproximou-se das singularidades dos estudantes, em especial dos adultos da turma e suas experiências com a modalidade EJA e identificou a prática social como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e de aprendizagem. Os estudantes tiveram a oportunidade de criar canais de comunicação e de refletir sobre suas histórias de vida. Constituíram também um maior pertencimento com o espaço do Instituto de ensino superior (IES) onde foi realizada a pesquisa, além de desconstruírem pré-conceitos relacionados ao adulto estudante, em especial a mulher, internalizando mais significativamente os saberes envolvendo a modalidade EJA.

Palavras-chave: trabalho criativo emancipador; educação; EJA, formação

SILVESTRINI.P.M.P.The creative emancipating work in the training of teachers to work in the EJA modality. 2017. 225f. Doctoral thesis degree. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ABSTRACT

By linking pedagogical ideas with educational practice, education actors can materialize the educational act through a "creative emancipatory work", an object investigated in this research. In the analysis of this object we consider the concept of work in its humanizing dimension; the creative concept in the dialogue between the dimensions of praxis and the emancipatory concept related to the intentionality of work. The present action research is based on historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy and aims to demonstrate that this research object is related to the constitution of the subjects themselves, teacher and students, who consciously get involved in the formation process, in addition to investigating film language as a working tool in the teacher training process to act, among others, in the EJA modality. In this process, we discuss the contribution of an emancipatory creative work in the internalization of the knowledge about the EJA, having as an instrument the filmic language in its enjoyment and doing. As a result of the action research, the contribution of the film language was observed in the process of formation of the two actors involved in the process. The teacher approached the singularities of the students, especially the adults of the class and their experiences with the EJA modality, and identified the social practice as the starting point and the arrival of the teaching and learning process. Students had the opportunity to create communication channels and reflect on their life stories. They also constituted a greater belonging with the space of the institution of higher education (IES) where the research was carried out, besides deconstructing preconceptions related to the adult student, especially the woman, internalizing more significantly the knowledge involving the EJA modality.

Keywords: creative work emancipator; education; EJA, training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Vida Maria	144
Figura 2. A mãe como obstáculo para alfabetização.....	144
Figura 3. Vida Maria	145
Figura 4. Envelhecida, Maria vela a mãe.....	146
Figura 5. Cenário curta-metragem “O que vi da vida” – Maria 5.....	152
Figura 6. Marcando tempo da narrativa : registros em um caderno de palavras significativas	153
Figura 7. Roteiro do curta-metragem - Maria 9	154
Figura 8. Curta-metragem estudante Maria 9	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de matrículas por modalidade de ensino segundo sexo	81
Gráfico 2. EJA – Cursos presenciais – séries iniciais do Ensino Fundamental	82
Gráfico 3. Estudantes da EJA atendidos no sistema de Ensino de Sorocaba	124
Gráfico 7. Comparação entre nº de analfabetos (Censo de 2010) e média de atendimentos no período.	125
Gráfico 8. Sexo professores da EJA – sistema Estadual – Sorocaba.....	126
Gráfico 9. Etnia de professores da EJA- Sistema Estadual Sorocaba	126
Gráfico 10. Faixa etária professores da EJA – Sistema Estadual Sorocaba	127
Gráfico 11. Faixa etária de estudantes do 6º semestre de Pedagogia.....	130
Gráfico 12. Escolaridade dos pais dos estudantes do 6º semestre de Pedagogia.....	138
Gráfico 13. Acesso dos pais à modalidade EJA	139
Gráfico 14. Contribuição do curta “Vida Maria” na reflexão sobre limites sociais impactando.....	146
Gráfico 15. A linguagem fílmica como instrumento para prática educativa	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estudantes matriculados na EJA escolas Municipais – Sorocaba SP.....	122
Tabela 2. Respostas predominantes em relação a percepção dos estudantes de Pedagogia sobre os estudantes da modalidade EJA – pensamento hegemônico.....	162
Tabela 3. Respostas predominantes em relação a percepção dos estudantes de Pedagogia sobre os estudantes da modalidade EJA - ressignificações	163
Tabela 4. Como conduzir o trabalho pedagógico em uma sala de aula de EJA – percepção de práticas elaboradas.	164
Tabela 5. Relatos de estudantes em relação à motivação para desenvolver TCC sobre EJA	165
Tabela 6. Relatos de estudantes em relação à motivação para desenvolver TCC sobre EJA	166
Tabela 7. Relatos de estudantes em relação à motivação para desenvolver.....	166
Tabela 8. Significações sobre a EJA	157
Tabela 9. Respostas predominantes em relação a percepção dos estudantes de Pedagogia sobre a arte no processo de formação	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APS	Atividades Práticas Supervisionadas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
CEI	Centro de Educação Infantil
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RES	Resolução
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de conclusão de curso
U E	Unidade Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	25
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.....	25
1.1. Os conceitos vygotskianos: desconstruindo teorias e práticas que não permitem a aprendizagem emancipadora.....	26
1.2 Pedagogias hegemônicas e contra-hegemônica: as possibilidades da Pedagogia.....	32
Histórico-Crítica.	32
1.3 A formação do professor: o processo para constituir-se profissional/trabalhador da educação, algumas reflexões sobre as tensões e contradições.	38
CAPÍTULO 2	51
O ADULTO E O TRABALHO CRIATIVO EMANCIPADOR: UM OLHAR SEGUNDO A TEORIA DE VYGOTSKY.	51
2.1 O trabalho e os instrumentos: algumas reflexões sobre o espaço/tempo da escola....	52
2.1.1 A práxis como possibilidade de um trabalho transformador.	58
2.1.2 Tecendo conceitos sobre o trabalho criativo emancipador e o “imobilismo reprodutor”.	64
2.2 O ciclo de vida adulto e a Constituição do sujeito: um olhar da teoria de Vygotsky.	69
2.2.1 Saberes internalizados no espaço/tempo dessa pesquisa/ação para formação do professor com foco em sua atuação na EJA.	72
2.2.2 Marcos legais que permitem limites e possibilidades na EJA - saberes necessários na formação de professores que atuarão na modalidade EJA.....	78
CAPÍTULO 3	87
A ARTE ENTRANDO EM CENA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS	87
3.1 A singularidade da linguagem cinematográfica	100
3.2 O cinema na sala de aula, tecendo um diálogo entre a metodologia de História e a disciplina de formação para EJA: algumas considerações.	104
CAPÍTULO 4	110
PESQUISA DE CAMPO: OS CENÁRIOS E OS ATORES.	110
4.1 Os contextos de trabalho no processo de formação: condições de trabalho docente no IES.....	112
4.1.1 O estudante de pedagogia no espaço do sistema municipal de educação: trabalho como limites e possibilidade de formação.....	117

4.1.2 Vazios e silêncios na EJA no sistema de ensino municipal de Sorocaba. Contexto de (de) formação do sistema.	122
4.2. Foco nos atores: Tecendo sentidos próprios – a pesquisadora como autora e atora.	129
4.2.1 Estudantes da Pedagogia: os adultos no espaço/tempo do IES.	130
4.2.1.1 Mulheres no espaço/tempo do curso de Pedagogia.....	137
CAPÍTULO 5.....	141
APRESENTANDO RESULTADOS SOBRE AS POSSIBILIDADES DE REALIZAR UM TRABALHO CRIATIVO EMANCIPADOR.....	141
5.1 O fruir do curta-metragem “Vida Maria” e a formação do pedagogo.....	142
5.2 O fazer de curtas-metragens e as memórias de estudantes egressos da EJA.....	150
5.3 O trabalho criativo emancipador e a didática da pedagogia histórico-crítica.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
ANEXOS	183
ANEXO A - ENTREVISTAS ESTUDANTES DO 6º ANO DE PEDAGOGIA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS.	183
ANEXO B – RELATO – ESTUDANTE Maria 9	202
ANEXO C - RELATO– ESTUDANTE Maria 5.....	208
ANEXO D – EDITAL INSCRIÇÃO PARA ESTAGIÁRIO REMUNERADO	212
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	214
ANEXO F - QUESTIONÁRIO – PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES 6º SEMESTRE PEDAGOGIA	215

INTRODUÇÃO

“ - Loucura! - gritou o patrão
 Não vês o que te dou eu?
 - Mentira! - disse o operário
 Não podes dar-me o que é meu.”
 (Vinícius de Moraes)

Ao considerar a existência de uma estreita relação entre as ideias pedagógicas e a prática educativa que se demonstra no ato educativo, entendemos que, para além de discursos pedagógicos, a escola pode constituir-se em espaço/tempo em que os atores¹ da educação realizem atos educativos emancipadores por meio, muitas vezes, de resistências e transgressões às determinações emanadas de políticas educacionais capitalistas. Concebemos a possibilidade da objetivação² desse ato educativo mediante um trabalho criativo emancipador, objeto (processo) investigado nesta pesquisa.

Para tanto, por meio de pesquisa-ação envolvendo nossa prática como docente de um instituto de ensino superior (IES) privado³, no curso de Pedagogia, tendo também por sujeitos estudantes do último semestre do referido curso, tecemos algumas análises sobre os limites e possibilidades de desenvolvermos um trabalho criativo emancipador na formação dos referidos estudantes para atuarem na modalidade EJA, tendo como instrumento, em especial, a linguagem fílmica.

Justificamos nossa motivação por esse objeto de pesquisa ponderando que inicialmente a mesma nasceu em um processo de diálogo de marcas históricas na singularidade da pesquisadora. Em nosso percurso de formação foram permitidos espaços de vivências da linguagem da arte, inicialmente o teatro e posteriormente da linguagem fílmica. Essas vivências nos permitiram não só internalizar conhecimentos artísticos e culturais, mas experimentar, ainda, oportunidades de afetar o nosso meio, nossos sentidos, bem como transformar a nós mesmos.

Refletimos que tais vivências contribuíram em nosso encaminhamento profissional para uma Licenciatura de História, espaço/tempo que valorizou a linguagem fílmica como possibilidade de aprendizagem, de tal forma, que a mesma se constitui como uma marca

¹ Utilizamos o conceito de atores da educação pautados em Saviani (1982) e Paro (1986), que consideram que no espaço da escola, no processo de ensino e aprendizagem, professores e estudantes não separam a produção do ato do produto.

² Duarte (2012) afirma que Marx considerava o trabalho como atividade de objetivação do ser humano, um componente ineliminável da vida social, parte necessária da humanização do ser humano.

³ O instituto de ensino superior (IES) desta pesquisa não será nomeado.

profissional ao longo de toda carreira docente, inclusive em nossa atuação como docente do ensino superior, na formação de pedagogos, espaço/tempo de nossa pesquisa.

Ao ser afetados e buscar afetar o espaço/tempo em que atuamos como professor, vimos nascer como inquietação a percepção de limites existentes no processo de formação para atuação na EJA: a não previsão de estágio na modalidade educacional, o distanciamento dos estudantes na compreensão das singularidades dos educandos da EJA, a não promoção de uma práxis pedagógica em sala de aula que contribua para aprofundar o não envolvimento dos estudantes com os saberes relacionados à modalidade EJA.

Assim, elegemos como universo desta pesquisa-ação o processo de formação de pedagogos para atuarem, entre outras, na modalidade EJA, pois entendermos que nela a busca de significações e sentidos adquirem maior complexidade e desafios, devido não só às marcas e trajetórias escolares e de vida, de exclusão e injustiças sociais que estão presentes nos sujeitos dessa modalidade de educação, bem como às condições de trabalho que são oferecidas pelo sistema de ensino estudado, que impactam também no processo de formação dos profissionais.

Nos pautamos na hipótese de que no processo de formação de professores para atuarem, entre outras, na modalidade EJA, por meio de um trabalho criativo emancipador dos atores do processo de ensino e aprendizagem, podemos encontrar no instrumento da linguagem fílmica uma expectativa de internalização de significados sociais, bem como sua produção, o que pode permitir um processo de mudança do “imobilismo reprodutor”.

Ao longo desta pesquisa, estivemos afetados pela seguinte problematização: diante das contradições de uma escola, que se desenvolve em uma sociedade capitalista com políticas neoliberais, é possível desenvolver um trabalho criativo que garanta a dignidade⁴ dos estudantes, o que entendemos, se constitui no direito de uma aprendizagem significativa e emancipadora?

Nesse sentido, observamos a relevância e contribuição da presente pesquisa-ação no campo da educação, pois pautando-se em uma concepção dialética, a mesma concebe o trabalho como ação essencial e vital, por meio da qual é possível a realização plena pelo processo de humanização tanto do professor, quanto do estudante.

Tivemos por objetivos:

⁴ Palacio e Romanach (2006) afirmam que a dignidade humana se projeta sobre duas realidades: a natureza do homem, isto é, o valor da vida, essência da espécie humana, chamada de "dignidade intrínseca"; a outra realidade relaciona-se à sociedade e aos espaços de garantia dos direitos fundamentais, chamada de dignidade extrínseca.

- demonstrar que o trabalho criativo emancipador estaria relacionado à constituição do próprio sujeito, professor e estudantes que, de forma consciente, se envolvem no processo de apropriação dos significados sociais⁵ por meio da linguagem, assim como da constituição de sentidos⁶ próprios, a fim de atender intencionalidades (não submetidas às concepções pedagógicas hegemônicas) individuais e coletivas
- investigar a possibilidade de, no processo de formação estudado, ter a linguagem fílmica como instrumento para a internalização de saberes e desconstrução de possíveis preconceitos em relação as singularidades que envolvem a modalidade EJA.

No contexto estudado uma das maiores contradições vivida é a de apresentar teorias pautadas em uma educação emancipadora aos estudantes universitários por meio de uma prática determinada e controlada, em especial em seus resultados, por uma heteronomia que desconsidera os atores envolvidos no processo de formação.

Observamos também que contribui como limitação para o processo de formação a organização do Sistema Municipal de Educação, pois a maioria dos estudantes atuam neste espaço como estagiários, professores eventuais e também dão início as suas carreiras do magistério por meio de concurso público.

Tanto no espaço/tempo de formação inicial, quanto no sistema municipal de educação, os sujeitos dessa pesquisa vivenciam cotidianamente contradições relacionadas às múltiplas demandas, singularidades e complexidades da educação, que se apresentam, muitas vezes, na tentativa da implementação de políticas educacionais precarizadas, tanto no oferecimento de estágios para a formação dos futuros professores, quanto nas condições de trabalho oferecidas para atuação na modalidade EJA.

Consideramos que políticas educacionais pautadas no neoliberalismo, reiteradamente, tentam expropriar de professores e estudantes a condução do processo de ensino e aprendizagem, objeto de seu trabalho, na pretensão de que os mesmos não se constituam como

⁵ A concepção do significado das palavras como unidade simultânea do pensamento generalizante e do intercâmbio social é de um valor incalculável para o estudo do pensamento e da linguagem. Permite-nos uma verdadeira análise genético-causal, um estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do seu desenvolvimento social. (VYGOTSKY, 2008, p. 8)

⁶ Vygotsky (2008) analisa um predomínio do sentido da palavra sobre seu significado, pois o mesmo se relaciona à complexidade dos eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência.

sujeitos históricos, isto é, sem poder agir e intervir na realidade, o que inferimos geram no espaço/tempo da sala de aula práticas de “imobilismo reprodutor”.

Atualmente o professor no processo de se constituir como profissional/trabalhador convive cotidianamente com processos antagônicos de profissionalismo e proletarização, com seus limites e possibilidades, se vendo ainda diante de desafios e tensões que buscam não só desqualificar seu trabalho, mas desprofissionalizar o mesmo. Entendemos que no processo de aproximar-se da condução de seu trabalho como profissional, utopicamente sujeito autônomo que detém o controle sobre seu processo de trabalho, o professor convive continuamente com uma autonomia monitorada⁷.

Nesse contexto, buscamos assumir uma atuação como profissional/trabalhador da educação com compromisso com uma educação de qualidade social⁸ e contribuir com a possibilidade de tecer argumentos sobre uma práxis pedagógica emancipadora.

Tomamos como princípio não buscar a linguagem da arte de forma utilitária, mas como instrumento interno e externo, tecendo possibilidades para a apropriação dos saberes historicamente produzidos, que dizem respeito tanto aos saberes da formação sobre a EJA, quanto aos saberes específicos para a fruição e o fazer da arte.

Consideramos que, ao favorecer a internalização de significados sociais e a constituição de sentidos, a arte do Cinema, entre outras, contribui para que, por meio de um trabalho criativo, o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos da educação se vincule a uma concepção emancipadora de educação. O conceito emancipador se relaciona, então, à intencionalidade do trabalho criativo de professor e estudantes no sentido de transformar a cultura escolar, que muitas vezes se submete às intencionalidades do mercado.

Para desenvolvermos um trabalho criativo emancipador, utilizamos como instrumento para vivências de ensino e aprendizagem a linguagem fílmica. Tais vivências, que serão apresentadas e analisadas em capítulo próprio, envolveram a fruição do curta-metragem “Vida Maria”, bem como a produção, por parte dos estudantes de pedagogia, de curtas-metragens para apresentação de memórias de egressos da EJA, sendo que, em muitos casos, ocorreu uma identificação com as próprias memórias das estudantes de pedagogia.

⁷ O conceito de autonomia monitorada foi desenvolvido por Adrião (2001).

⁸ Educação de qualidade é aquela que promove *para todos*: o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, a inserção no mundo do trabalho, a constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO, 2001, p. 66)

O curta-metragem “Vida Maria”⁹, narrativa fílmica de Mário Ramos, amplamente premiado e considerado pela crítica como de boa qualidade estético/narrativa, foi o instrumento utilizado para provocar análises dos textos teóricos previstos no plano da disciplina, bem como da legislação apresentada durante a disciplina de formação. A produção de curtas-metragens permitiu que se retratassem as memórias de estudantes da EJA (consideradas como fonte de pesquisa), com objetivo de favorecer a internalização de significados e ao mesmo tempo a constituição de sentido.

Durante a pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que se “formavam” para atuarem com o ciclo de vida adulto da EJA, professora e estudantes identificaram que esse ciclo se fazia presente também no espaço/tempo do IES, bem como as experiências e percursos escolares marcados pela exclusão. Assim, observamos que no processo de “aprender” sobre a Educação de Jovens e Adultos foi possível também analisar percursos e as memórias de muitos estudantes do 6º semestre de pedagogia.

Com base em André e Ludke (1986), utilizamos procedimentos qualitativos para contato mais direto com o investigado. Nessa pesquisa-ação pautamos nossa base teórica em autores que como Vygotsky e Saviani refletem dialeticamente sobre o processo de ensino aprendizagem. Autores como Vazquez, Arroyo, Bernardes, Haddad, Iavelberg, entre outros, contribuíram na tessitura do olhar teórico para análise sobre a pesquisa de campo realizada em um IES particular com estudantes em formação para atuarem, entre outras modalidades, na EJA.

Dos estudantes do 6º semestre do IES analisado, embora todos tenham participado das aulas e vivências com a linguagem fílmica (61 estudantes da turma), apenas 32 (cerca de 50%), se envolveram posteriormente fora do espaço/tempo da aula, como sujeitos do processo de pesquisa-ação, apresentando suas análises, reflexões e ressignificações a partir das vivências com a linguagem fílmica.

A pesquisa bibliográfica contribuiu para tessitura do conceito de trabalho criativo emancipador; análise de práticas que nascem de um “imobilismo reprodutor”; constituição de olhares sobre os saberes da EJA, seus desafios; as singularidades do ciclo de vida adulto;

⁹ “Vida Maria” é um curta-metragem em animação 3D produzido pelo diretor Márcio Ramos, em 2006, que tem como personagem principal Maria José, uma menina de 5 anos, com seus sonhos interrompidos ainda criança, quando precisou abrir mão de suas descobertas, das letras, dos estudos, para se dedicar ao trabalho. Ela cresce, conhece Antônio e se casa, tem filhos, entre eles Maria de Lourdes, e o ciclo se repete, reproduzindo o seu passado no futuro da filha.

considerações sobre a importância da arte, em especial da linguagem fílmica na constituição dos sujeitos da educação.

Já a pesquisa de campo, espaço/tempo em que também atuamos como sujeito, possibilitou a objetivação do objeto estudado, além da análise de seus limites e possibilidades na contribuição para formação dos estudantes de pedagogia para atuação na EJA.

Os registros foram coletados por meio de questionário, entrevistas, análises dos curtas-metragens organizados pelos estudantes e de seus relatos utilizados como roteiros para os curtas.

Considerando os registros, os contextos do IES e do Sistema Municipal, as singularidades dos sujeitos da pesquisa-ação e com o olhar pautado na teoria apresentada ao longo da pesquisa, realizamos a análise dos dados por meio das seguintes categorias: o fruir do curta-metragem “Vida Maria” e possibilidades na formação do pedagogo; o fazer de curtas-metragens e as memórias de estudantes universitários egressos da EJA, o trabalho criativo e a didática da pedagogia histórico-crítica.

Ao longo da pesquisa, consideramos que os recursos fílmicos, assim como outros instrumentos utilizados no cotidiano escolar, devem ser analisados também em seus limites e possibilidades na apropriação dos significados sociais no ato educativo. Podemos refletir que, por exemplo, a linguagem fílmica, embora utilizada há tempos no cotidiano escolar, muitas vezes, deixa de provocar processos de transformação, sendo apenas um pano de fundo para conteúdos descontextualizados e sem significado.

Inferimos que esse instrumento, entre outros, ao compor o processo de ensino e aprendizagens das escolas, deve estar mediado pela intencionalidade que nasce de conhecimentos de uma educação emancipadora, bem como de um processo didático que permita, por meio de seus momentos de ensino e aprendizagem, a concretização da catarse e da prática social reelaborada por professores e estudantes.

Na organização dos capítulos dessa pesquisa apresentamos na tessitura dos mesmos: a base teórica essencial para significar todo percurso da pesquisa, o universo da formação para EJA no espaço/tempo do IES particular, bem como as possibilidades de estágio e condições de trabalho do sistema de ensino local destinado à referida modalidade e a concretização com o processo da pesquisa de campo. Em meio à trajetória da narrativa, destacaremos as singularidades dos atores envolvidos, assim como as singularidades do contexto e das vivências com a linguagem fílmica.

No primeiro capítulo, apresentamos conceitos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na tessitura do significado do trabalho criativo emancipador e do “imobilismo reprodutor”. Baseamo-nos em autores que se pautam pela psicologia histórico-

cultural para identificar e analisar os conceitos apresentados nesse capítulo. Para tanto, consideramos necessário apresentar conceitos de Vygotsky e Saviani no processo de formação de professores para posteriormente desdobrar tais conceitos na análise do trabalho criativo emancipador.

Buscamos definir que as ações pedagógicas submetidas a concepções deterministas de aprendizagem, que se concretizam por meio de políticas educacionais, contribuem na tessitura do imobilismo reprodutor. Essas práticas pedagógicas, tanto no IES, como na escola de educação básica, podem apresentar-se maquiadas como um trabalho pedagógico aparentemente inovador, cumpridor dos “regulamentos” de um modismo neoliberal, um trabalho aparentemente criativo, mas que desvelam sua intencionalidade submetida ao mercado capitalista, legitimada por concepções deterministas da educação.

Já no segundo capítulo nos pautamos em Vasquez para dar continuidade à tessitura do conceito do trabalho criativo emancipador e suas possibilidades de transformação ao “imobilismo reprodutor”. Tais conceitos são apresentados tendo por base as possibilidades de o ser humano intervir na realidade. Assim, o capítulo apresenta a possibilidade de atuar no contexto de uma escola capitalista, por meio de um trabalho criativo, que esteja a serviço da apropriação dos significados sociais e da constituição de sentidos singulares. Buscamos, ainda, analisar o ciclo de vida adulto, que se faz presente tanto na modalidade EJA, quanto no espaço/tempo do IES, além de ponderarmos sobre saberes teóricos e marcos legais que se objetivavam internalizar no processo de formação dos pedagogos sobre as singularidades da EJA.

No terceiro capítulo, apresentamos a linguagem da arte como importante contribuição na constituição do sujeito, em especial para esta pesquisa, a linguagem cinematográfica com suas singularidades, como recurso significativo na apropriação de saberes e constituição de sentidos.

O quarto capítulo inicia a apresentação da pesquisa de campo realizada em um IES, com estudantes do último ano do curso de Pedagogia, considerando nossa práxis como professora de ensino superior e a possibilidade de, mediados pela concepção da psicologia histórico-cultural, bem como da pedagogia histórico-crítica, realizarmos um trabalho criativo emancipador, com vistas a transformar práticas de “imobilismo reprodutor”.

Para contextualizar o universo não só da formação, mas também de oportunidade de atuação profissional, tecemos análises sobre os limites e possibilidades tanto do espaço/tempo desse ensino superior, bem como do sistema de ensino municipal local em sua condução de políticas educacionais destinadas à modalidade EJA (relacionado às séries iniciais do ensino

fundamental), palco de possível atuação para os professores formados e contribuições (ou não) no processo de formação por meio da oferta de estágios aos estudantes.

Enfim, no quinto capítulo apresentamos os resultados obtidos organizados nas três categorias elencadas: o fruir do curta-metragem “Vida Maria” e possibilidades na formação do pedagogo; o fazer de curtas-metragens e as memórias de estudantes universitários egressos da EJA e o trabalho criativo e a didática da pedagogia histórico-crítica.

Analizamos durante a apresentação das categorias os limites e possibilidades do trabalho criativo emancipador realizado pelos atores do processo de ensino aprendizagem no espaço/tempo do ensino superior. Expomos as investigações sobre as vivências com a arte cinematográfica relacionadas ao fruir do curta-metragem “Vida Maria” e à produção dos estudantes, considerando memórias de egressos da EJA.

Ao dar voz aos estudantes em formação, em especial os marcados em seus percursos escolares ou de seus familiares pela modalidade EJA, por meio de curtas-metragens, os mesmos puderam refletir sobre suas trajetórias, os significados sociais e saberes de sua própria história e de seus próximos.

Notadamente nesse processo a professora e os estudantes, constituídos como sujeitos dessa pesquisa-ação, problematizaram e ressignificaram a condição de ser estudante adulto e ser mulher estudante, condições essas significativas na turma estudada e que a linguagem fílmica contribuiu em materializar no espaço/tempo da sala de aula.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.

*“Era ele quem erguia as casas, onde antes só havia chão
 Como um pássaro sem asas Ele subia com as casas
 Que lhe brotavam da mão.
 Mas tudo desconhecia
 De sua grande missão:
 Não sabia, por exemplo
 Que a casa de um homem é um templo
 Um templo sem religião
 Como tampouco sabia
 Que a casa que ele fazia
 Sendo a sua liberdade Era a sua escravidão.”*
 (Vinícius de Moraes)

O primeiro capítulo constitui-se como base teórica necessária para análise do objeto (processo) de pesquisa, o trabalho criativo emancipador, contextualizado em um IES privada, objetivado no processo de formação de professor e estudantes do curso de Pedagogia, na pesquisa/ação envolvendo a formação de professores para atuarem na modalidade EJA e tendo por análise nossa prática enquanto professora formadora, que por meio da linguagem fílmica, busca garantir a apropriação de conhecimento por parte do estudante.

Para tanto subdividimos o capítulo em: 1) os conceitos vygotskyanos, desconstruindo teorias e práticas que não permitem a aprendizagem emancipadora; 2) pedagogias hegemônicas e contra-hegemônica: as possibilidades da pedagogia histórico-crítica. Finalizamos o capítulo analisando a formação dos estudantes e professor através de algumas reflexões sobre o ensinar/aprender conscientemente. Entendemos que, nesse processo, professores e estudantes se envolvem com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Procuramos destacar, no capítulo, que o professor e estudante necessitam apropriar-se de conhecimentos, entre eles, da psicologia da educação e didática que estejam pautados numa concepção pedagógica emancipadora. Devem também apropriar-se de metodologias de ensino que permitam que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva significativamente, não como praticismos ou modismos descontextualizados.

1.1. Os conceitos vygotskianos: desconstruindo teorias e práticas que não permitem a aprendizagem emancipadora.

Vygotsky (1991), no processo de estudo das teorias dos processos de desenvolvimento e aprendizagem analisa que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola.

A fim de investigar as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, o autor define dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que se configuraria no nível de desenvolvimento das funções mentais estabelecidas como resultado de ciclos de desenvolvimento completados; já a zona de desenvolvimento proximal¹⁰ proveria professores de um instrumento através do qual se poderia entender o curso interno do desenvolvimento, pois, para além da zona de desenvolvimento Real, poderiam se envolver com processos em formação, que estariam apenas começando a amadurecer e se desenvolver. A zona de desenvolvimento proximal permitiria “[...] delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 58). Para o autor, ao revelar o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento é possível entender o estado de desenvolvimento mental de uma criança.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal permitiu ao pensador afirmar que o "bom aprendizado" deve se adiantar ao desenvolvimento. Assim, a essência da aprendizagem seria o fato de criar a zona de desenvolvimento proximal, despertando processos internos de desenvolvimento no ser humano, ao interagir com pessoas em seu ambiente e, quando em operação com seus companheiros, após a internalização, a aprendizagem se tornaria aquisição do desenvolvimento real.

Nessa concepção, “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 61)

Vygotsky valoriza o processo de aprendizagem como necessário e universal para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas, ao estabelecer não a identidade, mas a unidade entre os processos de

¹⁰ Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal é "a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados". (JOHN-STEINER e SOUBERMAN 1991, p. 86)

aprendizado e de desenvolvimento interno. Essa unidade se constitui de relações dinâmicas e complexas que não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. Desta forma, cada assunto tratado no espaço/tempo da escola tem uma relação específica com o curso do desenvolvimento, o que varia à medida que o estudante vai de um estágio para outro, conceito que permitiu ao autor afirmar que diante de cada disciplina formal que é apropriada no espaço/tempo escolar, cada assunto se relaciona particularmente com o desenvolvimento mental global.

Para Vygotsky, o aprendizado é um processo profundamente social, enfatizando o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. Nesse processo, o ensino seria o meio através do qual o desenvolvimento avançaria. Desse modo, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano, bem como as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização, evocariam nos estudantes seus "níveis reais de desenvolvimento".

O processo de apropriação e internalização das produções culturais é o resultado de um lento processo de "re-construção" pelo indivíduo, o que para Sirgado (1990) é o verdadeiro significado do conceito de internalização.

O processo de Internalização da cultura não é passivo, mas de transformação e de síntese e se constrói em vários planos históricos: filogênese - história da espécie, ontogênese - história do organismo individual da espécie, sequência singular de processos e vivências vividas por cada indivíduo: "A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a mediação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um." (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

Segundo Fittipaldi (2006), a internalização para Vygotsky é definida como a reconstrução interna relacionada a uma operação externa, essa reconstrução se dá num movimento dialético entre os sentidos privados, isto é, as hipóteses que o sujeito traz consigo e os significados públicos ou sociais, considerados como as representações dos tempos, papéis e práticas sociais.

No processo de internalização, modificam-se as percepções sobre coisas, a capacidade de solucionar problemas, bem como as Funções Psicológicas Superiores, consideradas por Vygotsky como capacidade simbólica (característica essencialmente humana), capacidade de memória, atenção, percepção e pensamento, que no processo evolutivo vão se transformando em processos mentais superiores, mecanismos necessários para a sobrevivência da espécie humana e que, portanto, emergem de uma necessidade do ser humano em exteriorizar-se.

Pela internalização, o sujeito se apropria dos significados sociais, que são externos, mas que ao comporem as representações mentais do sujeito, incorporando seus sentidos, atuam como signos, não só mediando a relação do sujeito com o meio e com os outros, mas também permitindo marcar sua cultura criando novos significados.

Ao operar mentalmente sobre o mundo, estabelecendo relações, planejando, comparando, lembrando, o ser humano atua por meio de um processo de representações mentais. Esses conteúdos mentais internalizados tomam lugar do objeto em si e substituem o próprio real, dessa forma é possível ao homem se libertar do espaço/tempo presente. O autor relaciona dialeticamente o desenvolvimento das funções superiores com o processo de internalização do processo de conhecimento, dessa forma os aspectos particulares da existência social humana são refletidos na cognição humana.

Para Vygotsky (1991), o processo de internalização consiste numa série de transformações: a) uma ação que inicialmente se relaciona a uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, sendo esse processo de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores à transformação da atividade que utiliza signos; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal, o que para o autor ocorre igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos, dessa forma, as funções superiores teriam origem nas relações entre indivíduos humanos (interpessoal); c) o processo de transformação interpessoal para processo intrapessoal se dá ao longo do desenvolvimento. Ao ser transformado, o mesmo continua a existir e a mudar externamente até internalizar-se definitivamente, assim “[...] para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento. Outras funções vão além no seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores.” (VYGOTSKY, 1991, p. 41)

Por meio de sua teoria, Vygotsky teceu críticas à intervenção educacional focada em processos psicológicos desenvolvidos e não nas capacidades e funções emergentes do estudante.

Para implementar o conceito de zona de desenvolvimento proximal na instrução, os psicólogos e educadores devem colaborar na análise dos processos internos ("subterrâneos") de desenvolvimento que são estimulados ao longo do ensino e que são necessários para o aprendizado subsequente. (STERN E SOBERMAM, 1991, pp. 164, 165)

O pensamento de Vygotsky nos permite ponderar sobre o espaço/tempo da escola capitalista, desnudando processos que em nada contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É necessário que professores e

estudantes tenham consciência de que alguns processos, que ocorrem no espaço/tempo da escola, são muitas vezes desumanizadores.

Para desconstruir teorias que geram práticas não permitindo aprendizagens emancipadoras nos apoiamos em Rego (2013) que, pautada em Vygotsky ao analisar as concepções inatista e ambientalista formuladas para explicar o psiquismo humano, aponta que a abordagem inatista, inspirada na filosofia racionalista idealista, parte da crença de que as capacidades básicas de cada ser humano, suas crenças e habilidades, são inatas ou já estão potencialmente determinadas, sendo o desenvolvimento considerado pré-requisito para o aprendizado.

Potencialmente, as implicações educacionais dessa concepção relacionam-se a um imobilismo do educador e, por consequência, do próprio estudante, pois cria uma subordinação da educação a determinações inatas, uma convicção de que a educação não supera diferenças e de que o desempenho do estudante se vincula exclusivamente a suas capacidades inatas.

Rego (2013) destaca que a prática educativa que nasce da concepção inatista não só contamina o olhar do educador quanto ao desempenho intelectual do estudante, mas também sobre as características comportamentais do estudante, consideradas com reduzidas chances de modificação.

Já na concepção ambientalista, inspirada na filosofia empirista e positivista, são os fatores externos ao indivíduo que determinam suas características humanas. A autora afirma que tal concepção justificou diferentes e, por vezes, antagônicas práticas pedagógicas, entre elas, assistencialismo, conservadorismo, diretivismo, tecnicismo, espontaneísmo; criando a crença de que a escola tem o poder de formar e transformar indivíduos, além de corrigir problemas sociais por meio da "transmissão da cultura" e da "modelagem comportamental".

As práticas inspiradas nessa concepção vão desde práticas marcadas por conteúdos e procedimentos sem relação com o cotidiano do estudante, em que o professor atua como sujeito central e impõe regras e transmite conhecimento a um estudante passivo que deve apenas agir como receptor, até práticas que antagonicamente são espontaneístas, em que o professor permite as vivências com os objetos, criando ambientes "democráticos" e ricos em estímulos, e a mediação da criança com o meio seria suficiente para aprendizagem.

O olhar que justifica que as causas das dificuldades do estudante em relação à escola estão vinculadas a questões sociais tem base nessa concepção, desta forma a força modeladora do contexto social tornaria a escola impotente, principalmente frente a estudantes mais carentes. Essa concepção atua também como geradora de imobilismo ao reforçar a ideia de um determinismo prévio, neste caso, não inato, mas adquirido.

Influenciada por ambas as concepções, segundo Rego (2013), a escola isenta-se de cumprir seu papel que é o de atuar como desafiadora na constituição do estudante tanto em seu comportamento como na internalização de conhecimento, pois a leitura de um determinismo interno ou externo ao estudante desqualifica e desvaloriza o espaço/tempo vivido na escola.

Analizamos que as concepções deterministas, presentes muitas vezes no ideário do professor, assim como do próprio estudante, podem produzir uma ação pedagógica marcada pelo "imobilismo reprodutor" ao "legitimar" um trabalho cooptado e submetido ao mercado.

Além das concepções deterministas de aprendizagem, ao ponderarmos as críticas apresentadas por Benjamin (1987) na análise do cotidiano da educação, é possível inferir que muitas vezes a ação pedagógica não tem garantido a internalização dos significados sociais e nem dado espaço aos sentidos individuais.

O autor afirma que vivemos um contexto de pobreza de vivências, pobreza essa que se estende ao contexto da humanidade e configura-se em uma "nova barbárie". Compõe essa barbárie a própria construção do pensamento científico, que se submete à pobreza da experiência. Nessa concepção, foi substituída a possibilidade da interiorização do conhecimento pelo simples conter do mesmo, assim a própria linguagem expressa à ausência de experiência e apresenta certa desumanização, a língua é colocada a favor de uma possível transformação da realidade, porém não de sua descrição.

Analisa que o processo de desumanização se configura também pelo "apagar os rastros", o que permite a construção de uma cultura de vidro. Podemos refletir que esse contexto de desumanização, de "apagar as marcas", de sentimento de não pertencimento, atinge também as escolas que, embora com discursos relacionados às concepções de justiça social, possuem suas práticas construídas em um contexto de sociedade capitalista opressor e desigual, com relações pautadas em injustiças e agudizadas e justificadas por ideologias neoliberais.

Pensar a justiça social na educação relaciona-se à possibilidade de pensar o respeito pelas diferenças, bem como a superação dialética das condições de opressão e de produção de desigualdades, porém se o ideário dos professores tece relações entre justiça social e igualdade de oportunidades, bem como de democratização da educação, ao mesmo tempo convive com as contradições da hegemonização de ideais neoliberais que acentuam o individualismo e o controle, mistificando a igualdade de oportunidades que é oferecida para desiguais.

Geraldi (2013) ao refletir sobre o que a escola e a própria sociedade esperam do estudante na condição do trabalhador, entende que se reduz a formá-lo enquanto agente produtivo e consumidor, qualquer desvio apresentado pelo indivíduo é visto como patológico e

deve ser tratado e curado. Para o autor, atualmente a ritalina passa a substituir a enxada, na tentativa de evitar os desvios da rota traçada na esperada “normalidade” da sociedade capitalista.

Para atender o objetivo da escola capitalista em formar o indivíduo produtivo e consumidor, a mesma faz uso de vários recortes, o autor destaca a linguagem. Desde que nascemos, encontramos um mundo construído de significados sociais e com ele passamos a interagir, tendo na comunicação com o outro a possibilidade de construir sentidos. Porém, o autor aponta que, na escola, a linguagem deixa de ser signo para tornar-se sinal que deve ser reconhecido e compreendido.

Dessa forma os estudantes aprenderiam desde pequenos que no espaço escolar não é o significado que comanda o dizer, mas uma linguística abstrata e descontextualizada e, por isso mesmo, não significativa e esvaziada de sentido. Cabe ao estudante submeter-se a essa condição da escola, o dizer passa a ser sem importância, porém cumpridor de regras preestabelecidas por aquele espaço.

O autor aponta para um processo de higienização da língua que ocorre na escola, porém ele não está só, vem acompanhado da higienização corporal, de comportamentos, cognitiva e ideológica, dessa forma a construção da consciência que se faz no espaço/tempo dessa escola desconstrói as heterogeneidades e impõe a homogeneidade.

Consideramos que, ao revestir-se dessas características, a escola põe-se a serviço da reprodução de uma sociedade capitalista injusta, que padroniza por meio de conceitos de normalidade um ideal de homem submisso e que patologiza as tentativas de heterogeneidade.

O discurso da normalidade acaba por contrariar as relações de alteridade com o outro, que é tido como diferente. Em sua origem, a palavra normal relaciona-se à régua (de marceneiro), se guiando então pelo princípio da “frequência”; esse conceito permite a criação de uma categoria de ideal, de expectativa, assim o estudante “normal” é aquele considerado ideal; porém, em sua essência, o cotidiano da escola é palco de comportamentos e (in) disciplinas para longe do ideal, o que desnuda a não frequência do modelo ideal, embora o mesmo continuamente seja tomado como parâmetro de normalidade. Dessa forma, a cultura institucionalizada valida como normal o ideal e “não frequente”, o que legitima certo jeito de pensar e agir.

O espaço/tempo da educação desafia professores e estudantes, que podem ter como resposta resistirem e atuarem por meio de um trabalho criativo emancipador. Tal resistência deve pautar-se na compreensão de que concepções deterministas de aprendizagem, o trabalho submetido às mistificações e ao mercado e o cotidiano escolar institucionalizado e empobrecido

de vivências, significados e sentidos, acaba por inferiorizar os saberes e o trabalho criativo dos sujeitos e reduzi-los a objetos do processo.

Reduzidos a objetos do sistema, os profissionais/trabalhadores da educação podem ser considerados desnecessários e sofrerem ações de silenciamento e submetidos a práticas artificiais de “imobilismo reprodutor”.

1.2 Pedagogias hegemônicas e contra-hegemônica: as possibilidades da Pedagogia

Histórico-Crítica.

Consideramos, como Duarte (2001), a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani como uma concepção pedagógica compatível com o pensamento marxista, por entender que a mesma além dos fundamentos filosóficos e do compromisso político, se aproxima da teoria de Vygotsky. Tal concepção pedagógica busca bases históricas para compreensão da questão escolar e defende o espaço/tempo da escola e o trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural.

A escola é um espaço/tempo compreendido no contexto do desenvolvimento histórico da sociedade, o que torna possível a sua articulação com a superação da sociedade capitalista. Nessa concepção pedagógica, a compreensão da realidade humana é entendida como construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho na concepção marxista.

As pedagogias hegemônicas, que estão a serviço do capitalismo, buscam esvaziar da escola a função de espaço/tempo de apropriação do conhecimento, bem como de dar acesso à verdade aos estudantes, já, de forma diferente, a pedagogia histórico-crítica, que compõe o universo das pedagogias críticas (contra-hegemônicas), tem por objetivo constituir a escola como espaço/tempo de apropriação do saber significativo.

Saviani (2010) analisa que, ao longo da década de 80, as pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram ação para atuar como farol ao apontar um caminho crítico e transformador da educação, no entanto sem força suficiente para suplantar a estrutura de dominação. Mesmo diante deste contexto, o autor considera que as análises críticas e os focos de resistências às orientações dominantes, contraditoriamente tem se mantido no espaço/tempo de uma escola contemporânea “neotecnicista”.

Para o autor, as pedagogias críticas (contra-hegemônicas) obtiveram uma certa influência conjuntural e circunscrita na mobilização de educadores, embora sem se impor como prática educativa dominante, passando a operar como contraponto às ideias sistematizadas do capital humano, ideias que formuladas no final da década de 50 manifestaram-se com força a

partir da década de 90 ao impor o conceito de educação como instrumento de crescimento econômico, de regeneração pessoal e justiça social.

Embora todas as limitações e tensões da educação em uma sociedade capitalista, o autor define a partir da pedagogia histórico-crítica, tributária do materialismo histórico dialético e com fortes afinidades com a psicologia histórico-cultural da escola de Vygotsky, a educação como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2010, p. 422)

Saviani (2013, p. 26) ao analisar que “[...] a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social”, considera como imprescindível para uma atuação consistente na educação, que o professor conheça a estrutura da sociedade em que desenvolve sua prática educativa, assim caracteriza que a sociedade vigente, inclusive o Brasil, define-se pelo domínio do capital, nela os meios de produção se concentram na forma de capital, os donos dos meios de produção constituem a classe dominante que impõem como princípios que regem essa sociedade, teorizados pelo pensamento liberal: a liberdade, a igualdade e a propriedade.

Nessa sociedade em que os proprietários, formalmente iguais entre si, dispõem livremente de seus bens, entram em cena no mercado capitalista o trabalhador (proprietário da força de trabalho) e o capitalista (proprietário dos meios de produção) e ao se defrontarem em condição de desiguais, porém sob a aparência de liberdade, realizam “[...] a escravização do trabalho ao capital. ” (SAVIANI, 2013, p. 26). Ao analisar a relação entre a pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar, considera que, como um ato político, a educação dialoga com as características da sociedade, sendo em parte determinada por ela.

[...] Pedagogia histórico-crítica, luta de classes e educação escolar, podemos concluir que a Pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual. (SAVIANI, 2013, p. 44)

Sendo a sociedade capitalista dividida em classes com interesses antagônicos, a educação estará a serviço dos interesses de uma ou outra das classes, assim para o autor a educação “[...] se situa no interior da luta de classes, objetivamente, isto é, quer tenhamos ou não consciência disso, quer queiramos ou não” (SAVIANI, 2013, p. 42) No caso da pedagogia histórico-crítica, existe um posicionamento claro pelos interesses dos trabalhadores e da luta

pela transformação da sociedade atual, o que estabelece seu caráter contra-hegemônico. A pedagogia histórico-crítica permanece atuante como forma de antagonismo à onda neoconservadora, que com o discurso das novas tecnologias se reveste como ultra avançada.

É nesse quadro que a educação escolar se situa e os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia, desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade.

Entendemos, como o autor, que a sociedade brasileira configura-se em uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, nela a educação escolar também está mergulhada no âmbito da luta de classes, o que independe de nossa consciência de tal fato, ignorar essa situação ou pretender manter-se neutro é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes.

Neste contexto, a pedagogia histórico-crítica tem buscado dar respostas à possibilidade de a escola articular-se com os interesses dos trabalhadores e ter como tarefa essencial a organização e desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história.

Na construção de uma educação emancipadora faz-se necessário entender que a mesma só é possível por meio da apropriação do conhecimento historicamente produzido, o que se articula em dois momentos: o primeiro, negativo, de crítica à ideologia burguesa; o segundo, positivo, de domínio dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação social.

É falso dizer que o discurso dominante apropriou-se de tudo e que a escola está inteiramente ordenada a serviço da economia capitalista. Basta considerar o estado das relações de força e examinar as lutas internas para constatar, por exemplo, que certas reformas gerenciais, certas “revoluções tecnológicas”, pedagógicas ou administrativas ainda não foram levadas a termo. (LAVAL, 2004, p. 290)

Saviani (1982) ao criticar a tentativa de reduzir o processo de ensino e aprendizagem a um modelo de ensino por *passos*, por considerar tal método fechado em si mesmo e a serviço da reprodução da sociedade capitalista; apresenta uma metodologia pautada na concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo por bases psicológicas a psicologia histórico-cultural de Vygotsky.

Entendemos, como o autor, que a educação se dá na mediação com a prática social, que deve então ser tomada como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Para desenvolver tal prática educativa, o autor apresenta um método pedagógico que entende professor e estudantes como igualmente inseridos na mesma prática social que deve ser problematizada. Neste processo de ensino e aprendizagem, o objetivo é a apropriação de instrumentos teóricos e práticos para compreensão e internalização dos saberes por parte dos estudantes.

A metodologia proposta pelo autor se orienta por momentos do processo de ensino e aprendizagem, que embora destacados por uma questão didática, não ocorrem isoladamente. São cinco os momentos a serem considerados pelo autor:

1) a prática social do estudante: a educação se constrói na mediação que se dá nesse espaço/tempo. Para o autor, a mesma é ponto de partida e chegada do processo de ensino e de aprendizagem, professores e estudantes se encontram igualmente inseridos na prática social, porém ocupam posições singulares; assim, as percepções que os professores e estudantes trazem de sua realidade para a aula são condição para uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.

2) A problematização: processo crítico de questionamento acerca da prática social, para tanto é necessário identificar as questões suscitadas pela mesma.

3) A instrumentalização: na busca de resposta a esses questionamentos, as sínteses já existentes na ciência dão suporte para as buscas realizadas, enfim professores e estudantes devem dispor de instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e solução das problematizações levantadas.

4) A catarse: ocorre a interiorização dos novos elementos ou conteúdo, cabe ao professor viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos estudantes.

5) A prática social reelaborada, o que permite que professores e estudantes constituam novos elementos perceptivos, com os conteúdos apreendidos, por meio das situações organizadas pelo professor.

Cardoso e Martins (2014) destacam que, na pedagogia histórico-crítica, a catarse é um momento central da prática educativa, apontando para os processos de transformação social e, ao mesmo tempo, para superação do modo de produção e reprodução capitalista. Os autores afirmam que, dentre outros autores de aporte marxista, o conceito de catarse foi elaborado pautando-se em importantes contribuições de Vygotsky.

No sentido de demonstrarem a complexidade da catarse que nasce, dentre outros autores, da teoria de Vygotsky, apresentam a análise de Duarte (2010, apud Cardoso e Martins, 2014), que envolve a arte e a formação humana, em que demonstra que constitui, o processo de humanização, interiorizar a produção historicamente produzida da arte, pois tal processo permite aos homens se tornarem plenos.

Nessa concepção, o processo educativo deve relacionar-se ao apropriar-se da riqueza humana, como objetivo da constituição de um sujeito que possa transformar a sociedade, em sua totalidade, inclusive por meio da arte. Ao destacar o papel social da arte, o autor afirma que não podemos, no espaço da escola, reduzir a arte a objetivos escolares distanciados da relação estética entre o ser humano e a arte, pois é por meio da experiência estética proporcionada que se atinge a catarse, desta forma, no processo de mediação, a arte pode atingir também um papel formativo, possibilidade que buscamos demonstrar nessa pesquisa-ação, por meio da linguagem fílmica.

O conceito de catarse foi incorporado à Pedagogia histórico-crítica por Dermeval Saviani, a partir da acepção gramsciana, na qual o processo catártico é caracterizado como "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens". Essa elaboração atua sobre a forma histórica e social de se pensar e de se sentir, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas. Os elementos culturais apropriados pelos alunos por meio do processo educativo tornam-se, dessa forma, parte integrante de sua individualidade e, portanto, de sua prática social. (FERREIRA E DUARTE, 2011, p. 123)

Gasparin e Petenucci (2008), ao analisar os momentos de aprendizagem apontados por Saviani na pedagogia histórico-crítica, propõem uma didática pautada no seguinte planejamento: primeiramente, o ponto de partida é a Prática Social Inicial, o que o autor considera como nível de desenvolvimento atual do estudante: em relação aos conteúdos, são considerados tanto o conhecimento prévio do professor como dos estudantes, criando a necessidade de diálogo entre níveis diferenciados previsto em dois momentos: a) o professor, como um dos sujeitos do processo, faz o anúncio aos estudantes sobre conteúdos e objetivos que serão estudados; b) por meio do diálogo que desafia a curiosidade dos estudantes, o professor tem a percepção da vivência próxima e remota cotidiana do conteúdo antes que lhe seja ensinado em sala de aula.

O segundo momento da prática didática se pauta na problematização e consiste na exposição da complexidade que envolve a prática social e o conteúdo, isto é, os principais problemas postos pela prática social ao conteúdo que será tratado. Para tanto, o autor prevê: a) discutir os problemas relacionados com o conteúdo científico do programa, com objetivo de buscar as razões pelas quais o conteúdo escolar precisa ser aprendido; b) transformar esse

conhecimento em questões, perguntas problematizadoras que considerem as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc., priorizando aspectos sobre os quais se deseja abordar, considerado sob múltiplos olhares.

Num terceiro momento, a partir das discussões realizadas considerando as dimensões apresentadas acima, professores e estudantes iniciam processo de Instrumentalização: nesse processo, o autor considera que cabe ao professor apresentar aos estudantes, por meio de um trabalho docente adequado, o conhecimento científico, formal, abstrato; já os estudantes, também sujeitos do processo, por meio de ações, estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento a fim de se apropriar do novo conteúdo. O autor considera que nesse processo os sujeitos devem fazer uso dos recursos necessários e disponíveis para garantir a mediação pedagógica.

Para o quarto momento denominado de Catarse é esperado uma nova forma de entender e relacionar teoria e prática social. Para tanto: a) a apropriação do saber se constitui em uma nova síntese mental do estudante, que permite unir o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento, elaborando mentalmente o novo conceito do conteúdo aprendido; b) considerando as dimensões de que trataram o conteúdo, a nova síntese pode se expressar por meio de avaliações oral ou escrita, formal ou informal, permitindo ao estudante traduzir o que foi internalizado.

No quinto e último momento relacionado ao processo de ensino e aprendizagem de uma didática pautada na pedagogia histórico-crítica, professores e estudantes retornam ao ponto de partida com o objetivo de reelaborar, por meio da nova síntese, a Prática social final, assim, depois da internalização dos saberes, um novo nível de desenvolvimento permite aos atores do processo assumirem uma nova proposta de ação, o que para o autor se manifesta: a) por uma nova postura prática, novas atitudes, busca de novos conhecimentos científicos, b) pelo compromisso e ações do estudante que coloca em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido.

A implementação dessa didática está vinculada a uma nova forma dos educadores pensarem a educação, sendo necessário muito esforço, estudo, experimentações, coragem para inovar, divergir, arriscar e assumir desafios. Portanto, sua aplicabilidade com êxito, depende indubitavelmente do compromisso dos educadores em aprofundar seus conhecimentos teóricos e criarem condições necessárias como, nova forma de planejar e aplicar os conteúdos e as atividades escolares, almejando um ensino significativo, crítico e transformador. (GASPARIN E PETENUCCI, 2008, pp. 10 e 11)

No quinto capítulo desta pesquisa, ao apresentarmos a prática pedagógica investigada nesse processo de pesquisa-ação, buscaremos tecer relações da mesma com os conceitos pedagógicos e didáticos explicitados pelos estudiosos apresentados neste capítulo. Entendemos que a busca por objetivar um trabalho criativo emancipador possui, na didática que nasce da pedagogia histórico-crítica, uma inspiração e uma referência, que permitem analisar a práxis realizada no processo investigado.

Os momentos didáticos apresentados como essenciais pelos estudiosos serão importantes categorias de análise no sentido de entender se as vivências realizadas ao longo do processo de formação dos estudantes de pedagogia, para atuarem na modalidade EJA, atingiram os objetivos propostos quanto à concretização de um trabalho criativo emancipador na garantia de uma aprendizagem significativa dos sujeitos envolvidos.

1.3 A formação do professor: o processo para constituir-se profissional/trabalhador da educação, algumas reflexões sobre as tensões e contradições.

Oliveira (2010) observa que no Brasil os professores se situam mais no campo do processo de constituição de classe trabalhadora do que de categoria profissional. No processo de constituírem-se como classe trabalhadora, enfrentam condições precárias o que provoca distanciamentos de marcas do profissionalismo, como por exemplo: renda e prestígio social. Não obstante, dialeticamente, as condições precárias envolvem os professores em uma busca para regulamentação profissional que garantam conquistas salariais, planos de carreira, garantias no emprego e qualificação para o exercício da profissão.

Nesse processo, as conquistas, quando são conseguidas, se concretizam por meio de lutas sindicais, pois os sindicatos se articulam como representante dos professores enquanto trabalhadores, mas que guardam características corporativas, próprias de categorias profissionais.

A autora considera, assim, que a classe de professores se constitui na própria luta de classes, estando os mesmos em processo para assumirem-se como classe trabalhadora. Essa constituição se contextualiza em um espaço/tempo de uma escola fragmentada, com divisão do trabalho marcada entre atos de conceber e executar, que reduz o controle sobre o processo pedagógico, envolvendo a possibilidade de selecionar conteúdos e métodos de ensino.

A LDBEN (1996) apresenta no título VI os profissionais da educação, desde a data de sua promulgação os artigos referentes a esse título passaram por inúmeras alterações – lei

11.301 de 2006, Lei nº 12.014, de 2009, Lei nº 12.056, de 2009 lei 12796 de 2013, lei nº 13.415, de 2017.

O artigo 61 prevê que a formação dos profissionais da educação deve contribuir para o exercício de suas atividades, de forma que o mesmo atenda aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Para tanto, deve fundamentar-se: em uma formação básica, por meio da apropriação do conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, na associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço, no aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades.

Ao ponderarmos sobre o processo de profissionalização apresentado no artigo 61 da LDBEN (1996), destacamos que o mesmo se relaciona com a apropriação de saberes teóricos registrados por meio de titulação e também pela experiência profissional desenvolvida na carreira. Inferimos que ao atuarmos no processo de formação de professores, dialeticamente, nos colocamos também em formação por meio da internalização de saberes e experiências.

Porém, para isso, se faz necessário que esse processo seja consciente, caso contrário o espaço de formação se torna artificial, um espaço em que reproduzimos informações sem necessariamente nos apropriarmos delas, em que a experiência profissional é esvaziada de reflexão, transformando –se em praticismo e operacionalização.

Sem a dialética de formar se formando, podemos revelar um profissionalismo técnico, distanciado da intencionalidade emancipadora relacionada à consciência da luta de classes e do comprometimento com o movimento e a resistência do trabalhador. Assim, o processo de profissionalização descaracterizado acaba também por fragilizar o processo de nos constituirmos trabalhadores da educação.

Embora o artigo 61 da LDBEN (1996) apresente os atores da educação como profissionais, analisamos que ao longo da história os mesmos estão em processo para serem valorizados como reais profissionais, tal movimento contraditoriamente se contextualiza numa demanda de proletarização imposta pela sociedade capitalista, que dialeticamente permite que os mesmos se entendam como membros da classe trabalhadora e possam tomar posição na luta de classes.

Na contemporaneidade ambos os processos são atravessados e descaracterizados por um processo de desprofissionalização/desproletarização, advindo de “reformas” e políticas neoliberais que, maquiadas pelo discurso de flexibilização, buscam desconstruir direitos trabalhistas, fragilizando ainda mais o processo de constituir-se profissional/trabalhador da educação.

Essas contradições se explicitam no artigo 61 desde sua promulgação, como afirma Oliveira (2010), além de apresentar um caráter bastante amplo, o texto valida uma nítida separação entre professores e os demais funcionários (trabalhadores) da escola, sendo que os processos de terceirização dos serviços de apoio escolar, tais como vigilância, limpeza, funções administrativas já reforçavam essa distinção, atualmente agudizada pela reforma trabalhista em trâmite no Congresso Nacional que prevê, a título de flexibilização, terceirizar, inclusive as atividades fins, isto é, a própria docência.

O decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da educação básica, reforça essa distinção ao considerar em seu artigo 1º profissionais da educação básica três categorias de trabalhadores (elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): professores, pedagogos e funcionários da educação

Após a última alteração ocorrida no texto da LDBEN (9494/96) em 2017, o artigo 61 passou a considerar como profissionais da educação escolar básica aqueles que, além de estarem em efetivo exercício, tenham sido formados em cursos reconhecidos.

Contraditoriamente, o referido artigo, ao apresentar os profissionais da educação, os caracteriza distribuídos em cinco incisos: o primeiro define que são profissionais da educação (porém, não caracterizados como trabalhadores), os professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; o segundo apresenta, como profissionais e trabalhadores em educação, os portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

Observamos que os profissionais relacionados ao primeiro e segundo inciso, embora tendo como origem de sua profissionalização o mesmo curso, a licenciatura em pedagogia, e comporem nos sistemas a mesma carreira, a carreira do magistério, são caracterizados pela lei de forma distinta, cabendo apenas aos ocupantes dos cargos e funções do inciso II a caracterização como trabalhadores. São também caracterizados como trabalhadores em educação, profissionais (inclusive professores) portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

O inciso IV apresenta uma nova contradição, pois embora a definição de profissional do caput do artigo exija a formação em curso legalizado, o referido inciso permite que profissionais “com notório saber” sejam reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino para ministrarem

conteúdos em áreas **afins** à sua formação ou de sua **experiência profissional**¹¹. Embora tal profissional deva atender apenas aos arranjos curriculares previstos para o ensino Médio para atender ao inciso V do caput do art. 36 (formação técnica e profissional), fica descaracterizado o conceito inicial de profissional da educação.

Complementa as atuais alterações do artigo a previsão, no inciso V, considerando também os profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme previsão da resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que considera como processos de formação para atuar como docente da educação básica, além dos cursos de graduação (licenciaturas), os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura.

Assim, a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, ao definir as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior, estabelece que a formação para o exercício do magistério na educação básica poderá ser realizada em cursos de formação inicial com as seguintes características: I - cursos de graduação de licenciatura com carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. A referida carga horária deverá compreender: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas, 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados com carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com carga horária do estágio curricular supervisionado de 300 (trezentas) horas.

III - cursos de segunda licenciatura com carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, com carga horária do estágio curricular supervisionado de 300 (trezentas) horas.

Dessa forma embora amplie para o inciso I a carga horária de formação e de estágio, os incisos II e III acabam se caracterizando como possibilidade de aligeiramento da formação.

Tal visão de aligeiramento contradiz uma das principais estratégias do PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que prevê a promoção de uma reforma curricular dos cursos

¹¹ O notório saber deverá ser atestado por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que o profissional tenha atuado.

de licenciatura, o estímulo à renovação pedagógica dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, além de incorporar tecnologias de informação e comunicação, garantindo articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica (Estratégia 15.6). No mesmo nível, há centralidade na valorização das práticas de ensino e dos estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica (Estratégia 15.8).

Nesse sentido, o artigo 62 da LDB prevê que a formação de docentes para atuar na educação básica, realizada em nível superior em curso de licenciatura plena, deve oferecer um currículo tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Pimenta (1996) ao analisar a formação de professores na perspectiva dos saberes da docência, bem como da identidade do professor, aponta para um processo de desvalorização profissional, que muitas vezes reduz o trabalho do professor para atuar como técnico reprodutor de conhecimento, um monitor de programas pré-elaborados. No espaço/tempo do IES particular em que foi desenvolvida a pesquisa-ação, essa tensão se fez presente por meio de planos de ensino padronizados e avaliações com critérios pré-estabelecidos.

Os saberes pedagógicos historicamente foram dicotomizados por meio de um pensamento pendular que ora pautou-se no predomínio de técnicas ativas de ensinar, ora no predomínio dos saberes científicos desvalorizando os saberes advindos da experiência. Para a autora o desafio é não fragmentar os saberes possibilitando que os mesmos tenham base na realidade, nessa concepção a prática social constitui-se como ponto de partida/ponto de chegada.

A autora questiona o porquê das práticas pedagógicas e das organizações escolares não se pautarem em teorias produzidas por meio de investigações na perspectiva de uma educação emancipadora, pois novos caminhos permitem reconsiderar os saberes necessários à docência.

A resposta a essa indagação se encontra nos processos de formação inicial e contínua dos professores. Destacamos, por estar relacionada com o tempo/espaço desta pesquisa, a formação inicial. Para a autora muitas vezes a mesma é conduzida por meio de currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade, burocrático, que não captam as contradições da prática social de educar. No tempo/espaço das licenciaturas em que são trabalhadas diferentes linguagens, discursos e representações, continuamente se faz presente crenças em relação a uma didática prescritiva e a instrumentalização técnica.

Nesse contexto, temos por essencial superar o desafio de conviver com saberes e linguagens diferentes, bem como com o estímulo ao trabalho interdisciplinar, com foco no objetivo de contribuir com o processo de humanização dos estudantes historicamente situados,

por meio do conhecimento, habilidades, atitudes, valores que permitam construir seus saberes-fazer docentes com base no ensino como prática social.

Os saberes da docência dialogam com a experiência que pode se fazer presente nas memórias dos estudantes e se revelar na formação inicial num processo de passagem de se ver o professor para ver-se como professor, processo que buscamos vivenciar, nessa pesquisa/ação, por meio da apresentação dos curtas-metragens sobre as memórias de estudantes da EJA. A memória permite análises e reflexões sobre as práticas e os saberes pedagógicos e, ao mesmo tempo, que se possam criar novas práticas.

Silva (2008) ao analisar o trabalho realizado por professores em sua relação com a diversidade de saberes e práticas, destaca que a história de vida familiar e escolar dos mesmos marcam o "saber ensinar" de cada um.

Entendemos como a autora, que a realidade social em que o professor está inserido, contribui para explicar o processo de atuação desse profissional/trabalhador que é individual e ao mesmo tempo social/histórico.

Diante da complexidade para constituir-se enquanto professor, a autora afirma que "a consciência [...] deve ser percebida como integrada e multideterminada, marcada por uma processualidade constante, na qual é sempre possível a reconstrução interna do mundo objetivo."(SILVA, 2008, p.46)

Ponderamos, pautados nas análises apresentadas pela autora, que para entender a complexidade da objetivação dos saberes utilizados pelo professor em sala de aula, que também marcam o estudante como sujeito do processo de formação, é necessário considerar, além dos conhecimentos científicos, a subjetividade e prática educativa do professor.

[...]o professor intervém decisivamente num cenário vivo e mutável, que se define pela interação concomitante de múltiplos fatores. Diante de tal complexidade, a natureza dos problemas que invariavelmente enfrenta é de natureza prática, pois quer se tratem de situações de aprendizagem ou de comportamentos interpessoais, as soluções possíveis são sempre influenciadas pelas características situacionais do contexto e pela própria história do grupo social. (SILVA, 2008, p. 51)

A autora, ao analisar os conhecimentos que são mobilizados pelo professor no cotidiano escolar apresenta os limites dos conhecimentos acadêmicos para constituição do saber docente e aponta o espaço/tempo da escola como privilegiado para a formação dos professores.

Podemos inferir como a autora, que o professor no processo de formação dos estudantes, continua a desenvolver sua formação enquanto profissional/trabalhador, ao vivenciar cotidianamente sua experiência docente, Silva (2008, p.52) afirma que "[...]o saber docente é plural, estratégico e muitas vezes desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou

menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência."

A autora destaca, no processo de formação dos atores da educação, a importância dos saberes da formação profissional, dos saberes das disciplinas e dos saberes da experiência.

Os saberes da formação profissional, são originados nas ciências humanas e contribuiriam na formação, por meio de concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, metodologias e técnicas didáticas; os saberes das disciplinas relacionam-se aos percursos estabelecidos nos espaços do IES, isto é, passam por um processo de seleção cultural e envolvem os vários campos de conhecimento; os saberes da experiência se constituem no cotidiano de atuação do professor, na relação com os significados culturais internalizados bem como a constituição de sentidos objetivados no trabalho realizado.

A autora evidencia também os conhecimentos sociais partilhados, como importantes na relação professor/estudante, pois por meio deles se explicita a tomada de consciência de que são membros de um mesmo mundo social, que inferimos para além da sala de aula, o mundo do trabalho.

Destacamos, também, como fundamental para entender o processo dialético de formar professores e ao mesmo formar-se como professor do ensino superior, a análise de Pereira (2013), que considera as dimensões ética e política da formação inicial de professores como intrinsecamente associadas à formação para a justiça social, porém a autora desvela que, paulatinamente, tais dimensões foram subvalorizadas em relação à dimensão acadêmica.

A autora joga luz aos processos de injustiça que ocorrem no espaço/tempo da escola vinculados a origens, políticas, práticas. Nela, as relações de poder sustentam justificativas e legitimações da ideologia dominante. Isto posto, a autora aponta para a necessidade de reconceitualizar a formação de professores de forma a permitir acesso aos saberes mais complexos e às atitudes e valores necessários para a participação numa sociedade verdadeiramente democrática.

Analisando também o processo de formação, Nóvoa (2009) pondera sobre sua complexidade e afirma que, além de dar visibilidade ao ponto de vista profissional e científico, deve-se reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que problematize a ação docente e o trabalho escolar. Não se trata de mitificar a prática, mas de entender que a teoria só adquire sentido construída dentro da profissão, apropriadas por meio de reflexões dos professores sobre o seu próprio trabalho. Para que isso se dê, faz-se necessário um campo profissional autônomo, rico e aberto. Por meio de espaço onde o docente possa

refletir sobre seu trabalho, reforça-se o sentimento de pertencimento e de identidade profissional.

O autor defende que a formação de professores deve considerar uma teoria da pessoaalidade no interior de uma teoria da profissionalidade, o que significa entender que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor, não existe dicotomia entre as dimensões pessoais e profissionais. Importa, então, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

Deste modo o professor insere-se na profissão do humano e do relacional, assim como os estudantes trazem para o espaço da escola a dimensão humana e relacional do ensino, para um corpo-a-corpo cotidiano. Para tanto, além da necessidade de que os professores sejam pessoas inteiras, entendendo que a tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor, se faz necessário ocupar os espaços/tempo de contradições da educação básica para possíveis desconstruções da homogeneidade e da rigidez, e as necessárias construções da diferença e da mudança, que consideramos possível por meio do trabalho criativo emancipador, que não se esgota na tecnicidade e cientificidade, mas dialoga com a constituição do sujeito pessoa-professor e o professor-pessoa.

Entendemos como essencial também na reflexão sobre o processo de formação, processo este que se apresenta como contexto para a possível realização do trabalho criativo emancipador, a análise apresentada por Saviani (2011). O autor aponta que ao longo da história da formação de professores dois modelos foram constituídos pelos Sistemas Nacionais de ensino, no decorrer do século XIX, como resposta institucional para formar os docentes para atuarem na instrução popular. Tais modelos de formação de professores originaram-se de dois aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma.

O primeiro modelo resume-se à cultura geral e ao conteúdo específico das disciplinas que serão ministradas, o pedagógico didático relaciona-se a organização dos conteúdos e a prática docente que funciona como um "treinamento em serviço", o autor designa esse modelo como "modelo de conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores". Tal modelo prevaleceu na formação de professores secundários, o que, atualmente no Brasil, seriam os professores de educação básica que atuam do 6º ano ao ensino médio.

O segundo modelo se contrapõe ao primeiro, neste, além da cultura geral e conteúdo específico, existe a preocupação em completar a formação docente por meio de efetivo preparo pedagógico-didático, esse modelo é denominado de "modelo pedagógico-didático de formação de professores". Esse modelo prevaleceu na formação dos professores que atuam com crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano e EJA das séries iniciais do Ensino

Fundamental, sendo historicamente esse o modelo relacionado à formação oferecida pelo curso de Pedagogia.

O autor afirma que a atual legislação, ao remeter para universidade a formação dos professores que atuarão com a infância e com a EJA das séries iniciais do Ensino fundamental (atualmente no curso de Pedagogia), pode restringir a formação ao modelo de conteúdos culturais-cognitivos.

Ao analisar que as políticas desenvolvidas continuam a produzir uma formação precária de professores para responder aos desafios dos sistemas de ensino nos processos de ensino e aprendizagem, aponta que a legislação, em especial as Diretrizes curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, bem como as Diretrizes relacionadas ao Curso de Pedagogia, estão envoltas em dilemas, definidos pelo autor como uma situação desafiadora, mas possível de resolver por meio de "premissas duplas", contraditórias, isto é, a existência de duas saídas igualmente difíceis. Dentre elas os dilemas apontados pelo autor destacamos os que consideramos significativos no entendimento do contexto dessa pesquisa.

Nomeado como segundo dilema pelo autor, o mesmo se relaciona a uma legislação mais atenta aos acessórios e não ao essencial, acessórios estes descritos por meio de uma linguagem impregnada de novos paradigmas, que poderíamos entender também como “palavras sagradas”, dessa forma se restringiria o essencial e se estenderiam os acessórios.

O autor desnuda as restrições à concepção da pedagogia como um campo teórico prático, produzido historicamente por meio do acúmulo de conhecimentos e experiências e destaca que a ênfase é dada aos acessórios por meio de múltiplas e reiterativas referências à linguagem cunhada em “palavras sagradas” como:

[...] conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais. [...] (SAVIANI, 2011, p.12)

O terceiro dilema apontado pelo autor relaciona-se ao centralismo dado ao conceito de "competências", o que, contraditoriamente, abarca a manutenção da incompetência formativa. O conceito é utilizado em efetiva sintonia com a política oficial hegemônica, conceito que para o autor tem sua origem na matriz behaviorista, identificado com os objetivos operacionais e, posteriormente, reformulado pela teoria construtivista, que identificou as competências com esquemas adaptativos construídos por meio da interação do sujeito com o meio. O referido conceito foi repaginado atualmente pelo neoconstrutivismo e para o autor: “Essa redução da

competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redonda numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica”. (SAVIANI, 2011, p. 13)

O quarto dilema se faz presente na contradição que busca polarizar a formação entre professor técnico ou culto, resultado da falta de investimentos no processo de formação e da criação de políticas voltadas para formar professores técnicos. Uma formação voltada para o domínio de fundamentos científicos e filosóficos propiciaria o entendimento do desenvolvimento humano e, assim, para além da transmissão de conhecimento, os estudantes aprenderiam de forma significativa. Ao polarizarem a prática e a teoria na formação de professores, surgem as críticas de governos que tem por expectativa professores técnicos e acusam as universidades de manterem foco apenas teórico.

Para contrapor-se aos dilemas expostos, o autor apresenta possibilidades de opor-se à fragmentação e dispersão de iniciativas por meio de uma concepção orgânica da formação de professores, que tenha como espaço privilegiado o ensino superior. A fim de superar a descontinuidade das políticas educacionais, faz-se necessário a constituição de uma política educacional que tenham por essencial a formação de professores cultos em cursos de longa duração.

Outra necessidade de superação dialoga com a imprescindibilidade das faculdades de educação constituírem-se como espaços/tempos de ensino e pesquisa, estimulando assim o estudante como um intelectual e rompendo assim com enfoques burocráticos da organização e funcionamento dos cursos de Pedagogia. O autor propõe também que os cursos de formação e o funcionamento das escolas de educação básica possam articular-se para que o funcionamento da escola (cotidiano escolar) possa atuar como ponto de partida do processo formativo, permitindo o redimensionamento dos processos de estágio. Dessa forma, nesse regime de colaboração, na formação dos novos professores, supera-se a ruptura entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas.

Já na superação de concepções excludentes se faz necessário uma nova formulação teórica, pautada em uma relação efetiva entre a teoria e prática, conteúdo e forma. Nesse contexto, professor e estudante buscariam uma unidade compreensiva, contrapondo-se entre si, dinamizando e colocando em movimento o trabalho pedagógico. Essa nova formulação teórica é o espaço ocupado pela pedagogia histórico-crítica, pois a mesma põe em movimento uma orientação metodológica que visa recuperar a unidade da atividade educativa no interior da prática social ao articular aspectos teóricos e práticos numa pedagogia que se coloca como teoria e prática da educação.

Ao refletir também sobre o desafio imposto à formação pelas jornadas de trabalho precárias e baixos salários, o autor afirma que, além da formação, são necessárias medidas relacionadas à carreira e às condições de trabalho de forma a instituir:

[...] jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração. (SAVIANI, 2011, p. 16)

Se de um lado existe uma evidência da necessidade de garantir uma formação adequada aos profissionais da educação, de outro não se pode desconsiderar que as condições do exercício do magistério também devem ser objeto de análise e investimentos, pois as mesmas também influenciam na qualidade da formação docente, o que para o autor dialoga com alguns sentidos: o não provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente ecoa nos cursos de formação dos professores e dialeticamente se influenciam, assim as condições insatisfatórias de trabalho resultam em formações igualmente insatisfatórias.

Além disso, as condições de trabalho docente nas escolas, “destino” dos professores em formação, marcam o processo de formação, pois o mesmo implica também o aspecto prático, tendo por referência a rede escolar onde os estágios serão realizados. A precarização das escolas, precariza também os estágios a ponto de chegar a inviabilizá-los ou reduzi-los a procedimentos meramente formais.

Além dos sentidos considerados, o autor destaca que as precárias condições de trabalho que submetem o trabalho dos professores impactam também a formação ao afetar o valor social da profissão, justificando, de certa forma, cursos de formação aligeirados e precarizados, o que desnuda o autor, envolve superar os “discursos” de priorização da educação, como “slogan de governos”, e garantir reais investimentos financeiros em uma educação de qualidade para todos.

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. (SAVIANI, 2011, p. 17)

Tomando como referência a necessidade de superar os dilemas elencados por Saviani, apresentamos algumas reflexões sobre o contexto do IES, palco dessa pesquisa-ação (conceitos que serão aprofundados nos capítulos destinados a apresentar a pesquisa de campo).

Embora o nível superior tenha sido validado como espaço/tempo de formação de professores, a política conduzida para formação de professores ainda está longe de ter por foco que os mesmos tenham acesso a um curso de longa duração, bem como a possibilidade de internalizarem as objetivações humanas da ciência, arte e filosofia.

Assim, o curso em que se realizou essa pesquisa/ação possui uma carga horária distribuída em três anos, o tempo destinado às várias disciplinas acaba por restringir a apropriação da teoria. As iniciativas de ampliar o acesso às linguagens para além do texto escrito são realizadas por professores e são geralmente ações de transgressão ao determinado pela hierarquia e centralização do referido curso de Pedagogia.

O referido IES não constitui espaços/tempos de ensino e pesquisa para além da sala de aula, mesmo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é realizado com muita dificuldade, geralmente realizados em grupo e com orientandos e orientadores dispondo de rápidos contatos, frequentemente aos finais de aulas ou por email. A proposição de trabalhos que possam estimular o estudante como um intelectual são geralmente bem regradados e permitidos apenas em algumas disciplinas.

O regime de colaboração entre a universidade e o sistema de ensino municipal para formação dos novos professores tem se restringido ao estágio remunerado e, mesmo assim, inexistente na modalidade EJA. A instituição Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) se coloca como intermediária entre a universidade e o sistema e permite uma ruptura entre as atividades a que se vinculam os estagiários (auxiliares de creche, acompanhante de aluno com deficiência) e o foco da formação dos mesmos (analisaremos mais profundamente esse aspecto no capítulo cinco).

Apesar de todas as limitações expostas em relação à superação dos dilemas elencados pelo autor, nos identificamos com a possibilidade de superar concepções excludentes, isto é, no espaço da sala de aula professor e estudantes possuem a possibilidade de realizar um trabalho pedagógico que consideramos, nesta pesquisa, como criativo e emancipador.

Entendemos, como o autor, que isso se faz possível no diálogo com a pedagogia histórico-crítica e, nos capítulos destinados a apresentar a pesquisa/ação, buscaremos demonstrar a tentativa de articular a práxis pedagógica na realização de um ato educativo emancipador.

Apresentaremos também o contexto de outro aspecto evidenciado pelo autor como essencial: as condições para o exercício do magistério, de um lado, do próprio professor no espaço/tempo do IES privado e, de outro, do espaço/tempo do sistema municipal destinado à

modalidade EJA, para a qual os estudantes estão sendo formados. É possível já destacar que ambos espaço/tempo são de desvalorização e precarização.

Entendemos, como o autor, que ao eleger a educação como prioridade, não se cria uma oposição às demais demandas sociais, investir na manutenção das escolas e nos salários dos professores e funcionários não significa retirar recursos do processo produtivo, mas garantir que a roda da economia gire.

Faz-se necessário transformar a docência numa profissão socialmente atraente para que os estudantes busquem formações de alta qualificação, por meio de cursos de graduação de longa duração, bem como cursos de pós-graduação, o que impactará diretamente na qualidade do trabalho pedagógico oferecido.

CAPÍTULO 2

O ADULTO E O TRABALHO CRIATIVO EMANCIPADOR: UM OLHAR SEGUNDO A TEORIA DE VYGOTSKY.

*“Foi dentro da compreensão,
 Desse instante solitário
 Que, tal sua construção
 Cresceu também o operário.
 Cresceu em alto e profundo
 Em largo e no coração
 E como tudo que cresce
 Ele não cresceu em vão
 Pois além do que sabia – Exercer a profissão –
 O operário adquiriu
 Uma nova dimensão: A dimensão da poesia”*
 (Vinícius de Moraes)

Ao longo do capítulo tomaremos por base autores que, como Arroyo (1999), analisam que as inovações na educação não mudam sua função social e que uma visão tecnicista utilitarista produz estragos na visão de educação básica e na visão social dos profissionais da educação ao desqualificar e ignorar as dimensões históricas, culturais, sociais. Isso é desqualificar o próprio ofício de mestre, reduzindo-o à transmissão de informações e treinamentos de competências para atender ao mercado.

Compreendemos, como o autor, a legítima necessidade de voltar a debater as dimensões essenciais do ofício de mestre, pois as leis, regulamentos, pareceres que estabelecem e prescrevem currículos, carga horária e toda sorte de regulação para o espaço /tempo da escola de educação básica não são suficientes, pois a lógica dedutiva não permite avançar na implantação de uma educação que respeite os ciclos de desenvolvimento humano. Nesse contexto, o que fica cada vez mais comprometido é o papel social do educador.

Para superar um trabalho submetido a prescrições e treinamentos que visam “preparar” o professor para a educação básica, é possível criar situações coletivas que dialoguem com ciclos de desenvolvimento, que permitam cultivar o papel docente, seus valores, práticas e saberes cunhados no cotidiano da escola.

Para o autor é necessário “[...] criar um clima propício de reencontro com sua identidade, com saberes coletivos que vem de longe e que foram aprendidos em múltiplas relações humanas e educativas.” (ARROYO, 1999, p. 154)

Ao reassumir seu ethos (costume, jeito de ser), sempre dinâmico, e tendo-o como ponto de partida para construção da autonomia, o professor pode buscar os tempos e espaços, os saberes, as vivências de socialização do trabalho criativo.

2.1 O trabalho e os instrumentos: algumas reflexões sobre o espaço/tempo da escola.

Diante do objeto (processo) de pesquisa, o trabalho criativo emancipador, é essencial para a análise do conceito de trabalho no mundo capitalista que, contraditoriamente, relaciona-se com a possibilidade da humanização ou do limite da coisificação dos sujeitos.

Para tal análise, temos em Vygotsky a principal referência, pois a essência de seu pensamento apresenta um olhar crítico sobre o trabalho, bem como o uso de instrumentos pelo ser humano como possibilidade de transformar a relação com outros seres humanos e com o meio ambiente.

Ao analisar as principais teses deste pensador, Braga (2010) chama a atenção para o fato do mesmo considerar o homem como artífice de si mesmo, para ele os processos especificamente humanos estão dialeticamente em transformação histórica, pois em sua abordagem o plano filogenético articula-se ao ontogenético (história pessoal).

Nessa concepção, o trabalho se caracteriza como uma atividade coletiva relacionado à atividade comunicativa. Ao apresentar como exemplo o homem primitivo, o autor demonstra que, diferentemente dos demais animais, o mesmo preparava seus instrumentos, não dirigido biologicamente, mas por meio de uma atividade consciente voltada a um sentido de futuro; assim, os instrumentos produzidos, caracterizados como um objeto social, eram fabricados para a realização da atividade produtiva.

Sirgado (1990) afirma que a atividade humana medeia as relações do homem com a natureza, conferindo uma nova forma à realidade, constituindo-se também como uma atividade criadora. O caráter criador da atividade humana está relacionado ao significado do trabalho na concepção marxista, que considera que o homem ao agir sobre a natureza e modificá-la, modifica também sua própria natureza.

Nessa concepção, o objeto produzido pelo trabalho é a "objetivação" da própria atividade do homem, trabalho esse composto de três elementos: o sujeito ativo, o objeto e o mediador instrumental. Para o autor "[...] o objeto traduz a atividade inteligente do sujeito enquanto concretização do seu projeto, isto o torna um objeto de "re-conhecimento": o sujeito se "re-conhece" no objeto e é nele "re-conhecido" pelos outros, o que faz dele uma produção social-cultural. " (SIRGADO, 1990, p. 65)

No espaço/tempo da educação, há desafios para a concretização dos três elementos que compõe esse conceito de trabalho, em especial o desafio de constituir-se sujeito do processo, desafio esse que dialoga com a necessidade de apropriação de conhecimento, o exercício das

funções psicológicas superiores, bem como a tomada de posição diante das contradições do sistema.

Ao constituírem-se sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, na objetivação de seu trabalho, professor e estudantes necessitam de instrumentos que devem ter o objetivo de serem condutores da ação e refletir as características e propriedades do objeto que vai ser produzido ainda na sua idealização.

Os objetos, frutos da objetivação da atividade produtora do homem são, ao mesmo tempo, produto e fonte de conhecimento. Na atividade de trabalho emergem as funções e habilidades humanas, objetivadas também nas produções culturais dos homens, particularmente, as técnicas e artísticas.

John-Steiner e Souberman (1991) observam que, para Vygotsky, os instrumentos teriam um papel essencial no processo desenvolvimento humano, visto que para além de permitirem aos homens um relacionamento transformador com o ambiente, também permitiriam importantes relações internas e funcionais no interior do cérebro humano.

Vygotsky ponderou que os instrumentos e signos, embora separados, estão, dialeticamente, ligados mutuamente no processo de desenvolvimento cultural do ser humano. Em sua análise, considerou três condições relacionadas aos mesmos: a analogia, as diferenças e o elo psicológico.

A primeira condição, relacionada à analogia entre instrumento e signo está presente na função mediadora (chamada também de função indireta), o que permite, na perspectiva psicológica, serem incluídos na mesma categoria. Pautado em Hegel que, em especial, relacionou a engenhosidade da razão humana a atividade mediadora; e em Marx, que apresentou a importância dos instrumentos de trabalho utilizados pelos homens como forças, que com suas propriedades mecânicas, físicas e químicas afetariam outros objetos para atingir objetivos pessoais; o autor demonstra a importância da atividade mediadora.

Ao designar o uso de signos como categoria de atividade mediada, o autor destaca, também, que a essência do seu uso estaria na ação de afetar o comportamento humano. Considera que a função mediadora se concretiza por meio de instrumentos e signos, meios fundamentais de orientação e domínio nos processos psíquicos. A mediação atua como meio ou processo que leva a atingir a finalidade e os recursos, algo fora do indivíduo.

A segunda condição relacionada às diferenças entre instrumento e signo consiste nas diferentes maneiras com que ambos orientam o comportamento humano. O instrumento teria como função conduzir a ação humana sobre o objeto da atividade, produzindo mudanças nos mesmos e sendo orientado externamente, um meio pelo qual a atividade humana externa é

dirigida para o controle e domínio da natureza. Diferentemente, o signo não modifica o objeto da operação psicológica, mas, como uma atividade orientada internamente, dirige-se para o controle do próprio indivíduo.

Finalmente, a terceira condição apresenta o elo psicológico real existente entre ambos, isto é, a ligação entre o instrumento e o signo, que para o autor demonstra a ligação real de seus desenvolvimentos na filogênese e na ontogênese. O instrumento como ação externa, ao produzir o controle da natureza e o signo, em sua orientação interna, ao produzir o controle do comportamento, se ligaria dialeticamente, pois ao produzir alterações sobre a natureza, a própria natureza do homem seria também alterada. Nestes processos, categorizados como atividade mediada, as operações psicológicas seriam transformadas.

Assim, o uso de instrumentos ampliaria ilimitadamente as atividades em cujo interior as novas funções psicológicas poderiam operar, nesse sentido, para o autor, é possível utilizar o conceito de função psicológica superior, com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. Os autores ponderam, pautados em Vygotsky, que tanto os instrumentos de trabalho como os instrumentos do pensamento passam por transformações históricas, assim novos instrumentos de trabalho originam novas estruturas sociais e novos instrumentos do pensamento novas estruturas mentais.

Os instrumentos transformam e controlam a natureza, já os signos atuam como instrumentos psicológicos, são inicialmente externos, dando suporte para ação do homem, processualmente se transformam em marcas internas, de mediação interna, por meio de um processo de internalização.

A psicologia histórico-cultural infere que a essência do processo de humanização, por meio da constituição das funções psicológicas superiores¹², se dá pelo trabalho que garanta a internalização dos significados culturais e que permita a objetivação como resultado da atividade produtora e criadora do homem. Processo, esse, que pode ocorrer no espaço/tempo da escola capitalista, quando a mesma se compromete com uma educação emancipadora.

Se de um lado podemos inquirir sobre as possibilidades do trabalho em sua ação transformadora, observamos o que Vázquez (2007) afirma sobre a economia política, visto que a mesma, ao considerar o trabalho como produção de bens com vistas ao lucro, desumaniza e o

¹² Bernardes e Asbahr (2007), ao refletirem sobre a influência da atividade pedagógica no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ponderam que essas funções se relacionam aos processos psicológicos relacionados à apropriação de conceitos teóricos: a generalização e a abstração, a atenção e a imaginação, a percepção, a memória, a linguagem e o pensamento.

reduz a uma categoria apenas econômica, o que pode afetar o homem de forma negativa, pois nessa condição ao criar objetos o sujeito não se reconhece, além de subordinar-se a condição de uma prática alienada.

Saviani (2010) pautado no materialismo histórico e dialético, que dialoga com a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, apresenta uma análise crítica da educação no contexto da sociedade capitalista ao denunciar o poder hegemônico, mas também anunciar a possibilidade de uma pedagogia emancipadora.

Inferimos que o autor, ao investigar a atividade pedagógica relacionando-a à essência do trabalho no contexto da sociedade capitalista e ponderar que no trabalho artesanal os instrumentos estão dispostos em função do trabalhador, que como sujeito faz uso dos mesmos segundo suas decisões e intencionalidades, contribui para que, nesta pesquisa, possamos apresentar um contexto possível em que professores e estudantes possam realizar um trabalho criativo emancipador.

O autor destaca que o trabalhador ao agir conscientemente, como indivíduo concreto em sua relação com a natureza, marca e é marcado por meio de um processo de criação e recriação, pautado em intencionalidade, transformando a natureza e a si mesmo, inclusive suas ideias. Consideramos que essa análise apresenta a característica que consideramos essencial para realização do trabalho criativo emancipador.

Porém, contraditoriamente, o mesmo autor nos apresenta um contexto de limitação ao trabalho transformador ao demonstrar que na produção fabril capitalista, o trabalhador é submetido e adaptado a um processo de trabalho objetivado e organizado na forma parcelada, processo esse em que o trabalhador deixa de ser sujeito para ser objeto, deixa a consciência para um processo de alienação e desconhecimento do fim de seu trabalho, por conseguinte o trabalho esvazia-se de uma ação criadora e submete-se as determinações do mercado.

Ao analisar as ideias pedagógicas que permeiam o espaço/tempo da escola, o autor afirma que a partir da década de 90 se instala no Brasil o império do mercado. Nesse espaço/tempo, as escolas passam a ser submetidas a reformas de ensino neoconservadoras com base no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano, fruto da passagem do fordismo para o toyotismo. Problematisamos que, tal contexto, ao limitar o ato educativo que ocorre no espaço tempo/tempo da escola, contribui para que professores e estudantes ajam por meio do “imobilismo reprodutor”.

São redefinidos o papel do estado e da escola: em lugar da uniformização e rígido controle do processo de ensino e aprendizagem vivenciado no tecnicismo relacionado ao taylorismo-fordismo, o processo é flexibilizado em atendimento ao preceito toyotista, porém o

controle e a busca de eficiência e produtividade se voltam para os resultados, monitorados por meio de instrumentos de avaliação que têm o Estado ou agências reguladoras como sujeitos.

O neotecnicismo se estabelece em diálogo com um conceito de “qualidade total”, ligada à visão produtiva do toyotismo, que substitui o conceito de produção em série e em massa pela pequena produção voltada para nichos altamente exigentes. Tal conceito pauta-se em dois vetores, um interno e outro externo, o primeiro relaciona-se à “satisfação do cliente” e o segundo busca capturar a subjetividade dos trabalhadores para o capital, exacerbando a competição entre os mesmos para um grau máximo de eficiência e produtividade: os que “vestem a camisa da empresa”.

O conceito de “qualidade total”, ao ser transferido do mercado para o espaço/tempo da escola, transforma profissionais da educação em prestadores de serviço, estudantes em clientes e a educação em um produto, no entanto o verdadeiro cliente da escola é o mercado e os estudantes são reduzidos a produtos.

O autor alerta para o fato de, muitas vezes, tomarmos algumas ações do próprio mercado como transformadoras e criativas e, nesse contexto, nos convida a refletir sobre a complexidade de entender o ato educativo.

Aprender imediatamente determinada ação do ato educativo como criativa, por envolver as múltiplas linguagens da arte, em nosso caso a linguagem fílmica, pode mascarar o fato de a mesma estar revestida da concepção “neotecnicista”, configurando-se em uma “pedagogia da exclusão”, maquiada pelo discurso do processo de “aprender a aprender”, que emerge de um neoescolanovismo, processo esse objetivado por um Estado que busca maximizar resultados.

No capítulo quinto, ao apresentarmos o contexto do IES privado, em que se desenvolveu esse processo de pesquisa-ação, explicitaremos o quanto o referido espaço é organizado por meio da lógica neotecnicista, que se consolida para além da prescrição do currículo, por meio do controle dos instrumentos de avaliação, não só pré-determinados, mas submetidos a um rígido monitoramento hierárquico.

Nesse espaço/tempo da pesquisa-ação, as determinações envolvendo a avaliação procuram se legitimar por meio da indicação de que as provas se pautem no modelo do ENADE (Exame nacional de desempenho dos estudantes) que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Não buscaremos nesta pesquisa nos aprofundar sobre o impacto que essa avaliação externa provoca nas universidades, em especial às privadas, nem na sua contribuição ou não ao

desenvolvimento da qualidade dos cursos de ensino superior. Apontaremos a singularidade da contradição que a mesma gera no espaço/tempo estudado.

Assim, se de um lado, nesse espaço/tempo, o trabalho do professor fica submetido às determinações do como e do que avaliar no processo de ensino e aprendizagem, o que determina uma tentativa de controle de seu trabalho e o avanço de sua proletarização, de outro lado, criou-se também a possibilidade para a validação do acesso às diferentes linguagens da arte e cultura no espaço/tempo da sala de aula. Por considerar que parte da avaliação relaciona-se à formação geral, conforme legislação vigente, discorreremos sobre tais contradições em capítulo que apresentará o contexto da pesquisa-ação.

O trabalho criativo emancipador pode originar-se na ocupação dos espaços das contradições e mesmo nas transgressões às referidas determinações, como apresentaremos no capítulo quinto, porém entendemos que o ousar para criar essas transformações se pauta na internalização de uma concepção de pedagogia contra-hegemônica.

Tais ações de transformação desvelam um posicionamento contrário à “exclusão includente” relacionada ao mercado, prática que nasce das pedagogias hegemônicas, em que o trabalhador é excluído do trabalho formal para incluir-se na informalidade, e a “inclusão excludente”, que apresenta a face pedagógica do processo, em que o sistema escolar oferece a diversidade de níveis e modalidades de ensino sem padrão de qualidade, assim crianças, jovens e adultos se veem incluídos no sistema, porém continuam excluídos do mercado de trabalho, bem como da participação cidadã na sociedade.

Diante da complexidade explicitada sobre o conceito de trabalho no contexto de uma sociedade capitalista, entendemos que a mesma atinge diretamente o trabalho desenvolvido no espaço/tempo da sala de aula de forma a desafiar cotidianamente os sujeitos da educação que, embora se proponham a desenvolver uma prática emancipadora, correm o risco de serem subjugados para uma prática de “imobilismo reprodutor”.

Essas apropriações e ressignificações do trabalho pelo capital ao provocar a submissão do trabalhador enquanto objeto, contribuem para construção do significado de “imobilismo reprodutor”, prática esvaziada de significados e sentidos que se faz, muitas vezes, presente no espaço/tempo da escola. Nessa ação, a alienação não está relacionada apenas à produção do objeto, mas também marca a relação entre os homens por meio de tensão e hostilidade produzidas na oposição que se vivência no cotidiano do processo de produção, inclusive no próprio espaço/tempo da escola.

Oliveira (1993), ao refletir sobre a teoria de Vygotsky, afirma que, nessa concepção, o homem transforma-se de ser biológico em sócio-histórico, sendo que nesse processo a cultura

passa a ser parte essencial da constituição da natureza humana. Destarte, ao pensar sobre o desenvolvimento psicológico humano é essencial considerar que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, possuem base na cultura que a ordena, porém, a relação do homem com seu espaço/tempo é uma relação mediada.

Pautados nessa concepção, entendemos que professores e estudantes ao apropriarem-se de conhecimento para que possam atuar como sujeitos de seu trabalho, desnudam possíveis ressignificações que pretendem restringir sua autonomia e ação criadora à heteronomia do sistema capitalista.

Nesse contexto, ao considerar nossa própria prática enquanto professores do ensino superior de um IES privado, consideramos que no desenvolvimento do ato educativo, a linguagem fílmica, entre outras, enquanto objeto social, produto do trabalho e fruto de internalizações de conhecimento em sua tessitura, tem a possibilidade de contribuir como fonte de conhecimento. Conforme buscaremos demonstrar em capítulo próprio, tal linguagem, além da objetivação de um trabalho que se concretiza na transformação da película em uma produção cultural, como um instrumento capaz de transformar a natureza, atua também como instrumento psicológico capaz de permitir a internalização de significados culturais.

2.1.1 A práxis como possibilidade de um trabalho transformador.

Ao iniciarmos esse texto afirmamos que o ato educativo se produz na relação entre as ideias pedagógicas (base teórica) e a prática, tal afirmação nos convida a analisarmos o conceito de práxis, objetivando sua contribuição na tessitura do conceito de trabalho criativo emancipador, assim como na análise do risco de atuarmos no espaço/tempo da escola, por meio de um “imobilismo reprodutor”.

Bernardes (2012), pautada em Vázquez, analisa que para a atividade prática seja considerada *práxis*, precisa estar vinculada a uma ação real, que se objetiva sobre a realidade concreta.

A atividade prática enquanto *práxis* define-se de acordo com o objeto sobre o qual o sujeito age, podendo, em alguns casos, ter por objeto o próprio homem, sujeito da própria atividade que se objetiva na transformação da sua própria condição de existência; em outros, o objeto pode ser a matéria natural ou artificial, nesse caso o produto se materializa diante das transformações promovidas pelo sujeito em atividade. Consideramos que o trabalho criativo

emancipador constitui-se em uma práxis que atua sobre ambos objetos, o próprio homem e a produção material.

A autora afirma que a práxis material produtiva necessita constituir uma distinção entre a objetivação e alienação, pois entende que dialeticamente a objetivação pode ou apresentar um caráter alienado ou superá-lo.

A práxis é negada quando: se reduz a prática à teoria, se desconhece o papel do sujeito e se dicotomiza teoria e prática. Tais negações da práxis constituem análises necessárias do trabalho desenvolvido no espaço/tempo da escola, pois as mesmas podem desnudar o “imobilismo reprodutor”.

Desta forma, para além do conceito de prática, a práxis se reveste de complexidade, relacionando-se também a possibilidade de criar, produzir e transformar. O homem atua como sujeito histórico, marcando além de sua própria história, a história de seu espaço e tempo. Nesse sentido, a prática se constitui não como totalidade da práxis, mas como uma faceta da mesma. Assim, ao praticarmos atividades pelo simples praticismo, nos submetemos sem questionar, isentando-nos da consciência sobre nossas ações.

Ao definir práxis Vázquez (1977), embora a considere uma atividade social transformadora, não apenas da natureza, mas do próprio homem, apresenta, como facetas essenciais à necessidade da consciência do sujeito, o que envolve não só as dimensões objetivas, mas também as subjetivas.

Para além do praticismo (reducionismo à prática) que não se revela como práxis, o reducionismo também à teoria não configura a práxis, embora a teoria seja também essencial em sua configuração: “[...] a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso, fica intacta à realidade.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 203)

É importante que os sujeitos da educação reflitam que teoria e prática são indissociáveis na constituição da práxis e por meio da consciência dialogam entre si afetando-se mutuamente, assim teoria e prática se relacionam por meio do processo de reflexão dos sujeitos.

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 207)

O grau de consciência dos sujeitos, bem como o grau de criação que transforma a natureza e o próprio homem, por suas diversidades, configuram diferentes níveis de práxis. O autor apresenta a práxis criadora e a práxis reiterativa relacionadas ao grau de criação e a práxis reflexiva e a práxis espontânea relacionadas ao grau de consciência.

Na ação de uma práxis criadora temos a possibilidade de enfrentar situações por meio de novas soluções. A resposta diante de novas situações se faz por meio de um processo, que demanda transitoriedade. Na práxis criadora se fazem presentes as dimensões subjetivas e objetivas, nela, o pensado (subjetivo) se objetiva na realização.

Para que o processo da práxis criadora não seja caracterizado apenas por uma sucessão de "novidades", faz-se necessário um diálogo entre o processo de enfrentamento criador (práxis criadora) e a práxis reiterativa (permanências), que traz a possibilidade de generalização, inclusive do que foi criado no processo da práxis criadora.

Da mesma forma que a repetição da práxis criadora, sem a garantia de permanências, permite uma prática de "inovismos", restringir-se à práxis reiterativa (imitativa) produz uma práxis mecânica, vazia de ações criadoras e que, em um determinado momento, sequer respondem aos desafios da realidade, que demandam transformações.

Contraditoriamente, a práxis reiterativa, ao mesmo tempo em que pode multiplicar o criado ao permitir sua generalização, pode também restringir-se ao mecânico, a ponto de ficar desprovida de sentido e, assim, ser inibidora da criação.

Ao apresentar os níveis de práxis relacionados à consciência do sujeito, Vázquez (1977) não aponta para uma relação linear da consciência entre a práxis criadora ou reiterativa, afirma que é possível apresentar um alto grau de consciência (práxis reflexiva), envolvido mecanicamente (práxis reiterativa) ou criando (práxis criadora), pois a práxis reflexiva relaciona-se ao pensar sobre a própria práxis, que diferente da práxis espontânea (pequeno grau de consciência envolvida na atividade prática), tem caráter transformador.

Exercendo com possível autonomia o ato educativo por meio da práxis reflexiva, os atores da educação podem refletir sobre a própria práxis na busca da essência transformadora, sem desconsiderar que, em meio ao processo de criação, faz-se presente a subjetividade através da práxis espontânea.

Mayoral (2007), ao analisar a teoria de Vázquez, afirma que a práxis além de pautar-se em conhecimentos teóricos e práticos, é subjetiva e coletiva, nesse sentido o trabalho de cada ser humano se envolve na produção sócio-histórico.

As forças de trabalho são postas sob a bota de relações orientadas somente a incrementar a produção, a otimizar os “tempos e movimentos”; tornaram-se especializadas, parciais, unilaterais, reiterativas e mecanizadas porque a economia prevalecente impede a participação direta da pessoa no processo produtivo. Sem dúvida que se chegou ao “idiotismo profissional”, em qualificativo de Marx. (MAYORAL, 2007, p. 334)

A autora demonstra que Vázquez, contribuindo em desnudar o capitalismo, afirma que o mesmo impõe uma oposição entre o objeto produzido e sujeito produtor, porém dialeticamente aponta que tal tentativa de subjugação não é determinante a ponto de fazer o sujeito perder suas capacidades inventivas. Assim, se de um lado o objetivo é transformar o sujeito em um passivo e obediente autômato, de outro, por meio da criatividade, existe a possibilidade do sujeito ocupar espaços, desta forma o autor afirma que:

[...] o reino da liberdade crítica-prática e transformadora começa onde termina o reino da necessidade, assim ao criar o sujeito responderia de maneira adversa a um trabalho anticomunitário e competitivo, assim [...] Sempre fica a esperança da práxis ou rebelião criativa que racionalize ou mude radicalmente as relações produtivas e a repartição não eqüitativa da riqueza, enquanto que, paralelamente, rompa com os encadeamentos e as opressões alienantes para instaurar a justiça distributiva e retributiva. (MAYORAL, 2007, p.334)

Ao tomar a prática como fundamento dos conhecimentos relacionados à produção, entendemos que é possível provocar mudanças na sociedade, na história e na natureza dos próprios sujeitos.

A autora analisa que, para Vázquez, a práxis revolucionária apresenta resultados imprevisíveis, o que se deve a ação de resistências que acabam por se tornar planos individuais em que os sujeitos envolvidos vão do ideal ao real, e vice-versa, no enfrentamento de situações não previstas, assim “a práxis é, pois, criativa em seu curso: sofre mudanças em suas realizações episódicas, e isto engendra a inadequação entre intenções conscientes e resultado. ” (MAYORAL, 2007, p. 342). Na práxis revolucionária, a ação criativa permite surpreender o opositor, nesse processo a práxis deve manifestar-se na dialética entre a práxis reflexiva e espontânea.

Consideramos a práxis revolucionária (emancipadora) como a intencionalidade necessária para que a práxis transformadora, construída no uso dialético dos graus de consciência e graus de criação, possa se objetivar no cotidiano da escola, no entanto o contexto capitalista apresenta obstáculos para realização da mesma.

Concebemos o trabalho criativo emancipador como objetivação em que teoria e prática são indissociáveis, ao mesmo tempo se faz necessário apropriar-se do grau de criação por meio

do diálogo entre práxis criadora e a práxis reiterativa (permanências e internalizações), para que o trabalho desenvolvido possa dar respostas transformadoras ao contexto, muitas vezes limitador. Nesse processo, os sujeitos da educação têm a possibilidade de apropriação e generalização não só dos saberes produzidos historicamente, mas também do criado no processo da práxis criadora.

Partilhamos da análise de Bernardes (2012) que define a atividade pedagógica como uma particularidade da *práxis*, pois a mesma apresenta-se como uma síntese das ações de ensino e de estudo. Nesse sentido, com foco no processo de aprendizagem dos conhecimentos mediados no espaço/tempo da escola e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a atividade pedagógica se objetiva na relação com o significado social e o sentido pessoal.

Nessa perspectiva, o significado do lugar social do professor na atividade pedagógica tem relação com o conteúdo histórico de suas ações na execução de sua atividade principal, vinculando-se ao ato de ensinar os conceitos científicos, bem como elementos da cultura letrada, com a intencionalidade de superar os conceitos espontâneos postos nas ações educativas generalizáveis. Já o lugar social do estudante na atividade pedagógica relaciona-se a atuação de estudo, com foco na apropriação dos conhecimentos teóricos elaborados historicamente, a fim de que o mesmo se constitua como herdeiro da cultura e possa intervir sobre a mesma.

[...]concebe-se a atividade pedagógica como práxis por entendê-la: a) como uma atividade essencialmente humana; b) por caracterizar-se como social, envolvendo múltiplas relações que se estabelecem numa coletividade de estudo; c) é de ordem sensível-material uma vez que investiga e propõem intervenções na realidade objetiva; d) promove transformações na realidade investigada, tanto no campo do psiquismo humano como produto do desenvolvimento decorrente da aprendizagem, quanto na organização do ensino; e) é consciente por tratar-se de uma proposição no campo educacional de forma intencional e sistemática. (BERNARDES, 2012, p. 7)

Em pesquisas realizadas sobre a *mediação simbólica na atividade pedagógica* como *práxis*, a autora analisa que a mesma somente se objetiva na realidade escolar quando o professor tem consciência de sua função social integrada à sociedade de classes e, ao mesmo tempo, compreende os limites reais do ensino quanto à organização social, política e econômica quando o mesmo não prioriza, nos processos educacionais, a promoção do homem em sua dimensão humana.

Entendemos, como a autora, que tais questões explicitam dialeticamente que a consciência dos sujeitos da atividade pedagógica tem como condições necessárias para atingir

sua finalidade e se objetivar na realidade escolar, tanto a atividade cognoscitiva, como teleológica, tendo neste sentido dupla objetivação.

A primeira objetivação relaciona-se à finalidade da educação escolar na transformação e no desenvolvimento dos sujeitos por meio da mediação e apropriação da produção cultural elaborada historicamente, que ocorre como produto da ação do professor em atividade de ensino, quando o mesmo atua conscientemente ao organizar ações com a intencionalidade de desenvolver as funções psicológicas superiores do sujeito que aprende.

Já a segunda objetivação, relacionada à organização de atividades de ensino, exige do professor, além da seleção do conhecimento teórico científico a ser ensinado, condições para que as ações de ensino se concretizem, desta forma o professor necessita internalizar, entre outros, conhecimentos da didática, psicologia da educação, bem como metodologias de ensino.

Dessa forma, ao estudar a consciência do professor e dos estudantes na atividade Pedagógica, em especial o campo da formação do profissional da educação, Bernardes (2012) afirma que é possível refletir sobre a finalidade da educação, além dos meios, condições e circunstâncias que permitem a objetivação dos pressupostos pedagógicos no espaço/tempo da escola.

Para tanto, buscou conceituar, a partir dos fundamentos do materialismo histórico dialético, a consciência como conceito relacionado à atividade consciente essencialmente humana, que pode ser analisada a partir da dimensão cognoscitiva, pois sua constituição é sempre uma *atividade cognoscitiva* (refere-se a uma realidade presente que pretendemos conhecer, não requerendo uma ação prática efetiva) quer seja sobre a realidade ou sobre um objeto que existe independente da consciência de sua existência, de forma que sua existência se dá também fora da própria consciência. Ao considerar essa dimensão, é possível entender que consciência vincula-se ao processo de apropriação/mediação do significado social do objeto, isto é, “[...] ao reflexo da realidade objetiva na forma de conceito elaborado socialmente.” (BERNARDES, 2012, p. 2389)

A autora analisa que, para se objetivar, a consciência se liga à linguagem como forma social de comunicação, assim entre a linguagem e a consciência, para além da palavra em si, relaciona-se o conhecimento socialmente acumulado, objetivado, e o significado social da palavra.

Já a consciência, como atividade teleológica (realidade futura, inexistente, traz em si a necessidade de sua realização, como ação real); é essencialmente humana e desenvolve-se orientada para uma finalidade que se objetiva no produto inicialmente idealizado, transformado

em produto real mediante as condições concretas da vida em sociedade (dupla objetivação da atividade humana).

Ao dialogar com princípios da psicologia histórico-cultural, a autora analisa que a base material, ou seja, as vivências criam possibilidades para a constituição da consciência dos sujeitos. A consciência se constitui por meio das condições históricas, sendo assim mutável. Nessa concepção pautada em Vygotsky, a autora demonstra a necessidade da organização do ensino voltada para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao longo da história da humanidade, o desenvolvimento da consciência vincula-se à atividade socialmente organizada, especialmente ao trabalho como atividade humana que transforma a natureza externa e transforma o próprio homem, num movimento dialético e constante. Entende-se, portanto, em concordância aos pressupostos marxistas, que não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência.

Tomamos como essencial no entendimento do trabalho criativo emancipador a consideração da autora, que pautada em Leontiev, destaca que o trabalho (atividade vital humana), tem na consciência a possibilidade de transformação. Desta forma, o trabalho, como possibilidade de gerar transformação na realidade externa e interna ao homem, conta com a consciência na perspectiva de receber influências das múltiplas determinações da vida em sociedade, o que contribui para a constituição, de forma histórica concreta, do psiquismo.

2.1.2 Tecendo conceitos sobre o trabalho criativo emancipador e o “imobilismo reprodutor”.

O plano, base teórica apresentada nos itens acima, nos permite inferir algumas caracterizações essenciais na constituição do Trabalho criativo emancipador, objeto (processo) de nossa investigação.

Por meio desse plano, é possível depreender a constituição da cena dos limites e possibilidades para realização do trabalho criativo emancipador. Não se constitui em uma cena simples, ela é revestida de tensões e contradições, o ator professor no espaço/tempo do IES privado, fortemente marcado pelo processo de proletarianização, na ação de contribuir na formação dos estudantes e ao mesmo tempo se formar, ao internalizar saberes e vivenciar a práxis cotidiana do ensino e da aprendizagem, pode desenvolver cada vez mais sua consciência, em especial a consciência de classe, e dessa forma ocupar com transgressões espaços para realizar o trabalho criativo emancipador.

Não se trata de uma ruptura total com a subjugação que conduz a realização de trabalho pautado no imobilismo reprodutor, mas da ocupação de espaços com a transformação, isto é,

com a objetivação de um trabalho marcado por todos os níveis de práxis e com a intencionalidade emancipadora.

Entendemos que a singularidade de trabalho criativo emancipador se constitui por meio da tentativa de antagonismo a políticas educacionais ressignificadas pelo neoliberalismo, assim ao tomar a pedagogia histórico-crítica como referência, nos posicionamos claramente pelos interesses da classe trabalhadora, entendendo que no processo para nos constituirmos profissionais/trabalhadores do ensino superior e do sistema municipal de educação, dialogamos com nossos interesses de classe como classe trabalhadora, portanto a luta pela transformação da sociedade atual não é algo externo ao nosso próprio cotidiano profissional.

O trabalho criativo emancipador ao desenvolver-se como processo autônomo e coletivo dos sujeitos da educação, professores e estudantes, tem a possibilidade de produzir instrumentos e permitir a internalização de signos capazes de transformar a relação entre si, os outros e o meio.

Rios (1995), ao caracterizar autonomia, destaca que a mesma é relativa, o espaço de sua construção se dá nas relações e inter-relações humanas (alteridade), ou seja, em situação de interdependência. No seu exercício, a voz é dada ao coletivo e ao mesmo tempo a cada um. Outra característica da autonomia é que ela tem um fim, isto é, tem significado por meio da intencionalidade que vai ao encontro dos anseios do bem comum do grupo e, ao mesmo tempo, dos interesses dos sujeitos individuais.

Ao atuar como profissional/trabalhador com autonomia, mediado por conhecimentos internalizados os instrumentos dispostos em sua função, suas decisões e intencionalidades, podem ser usufruídos de forma consciente no processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma criação e recriação.

Temos por essencial então, na caracterização do trabalho criativo emancipador, que o mesmo se concretiza pela ação do sujeito ativo, de um objeto de aprendizagem e um mediador instrumental, além disso, para atuar como sujeito em seu trabalho a ponto de se reconhecer nele e ser nele reconhecido, é necessário se constituir em autor, isto é, aquele que no processo de internalização dos significados sociais e constituição de sentidos pessoais dispõe de espaço de autonomia.

Podemos considerar o espaço/tempo da educação como possibilidade de sujeitos relacionarem-se por meio do trabalho criativo, assim a escola pode se configurar como espaço/tempo de alimentar o corpo, a alma, os sentidos, os significados e nutrir (conhecer) o corpo com vivências. No espaço/tempo de escola, que por meio do trabalho criativo se configure como emancipadora, tanto professores quanto estudantes buscam outro caminho para

propiciar a aprendizagem, desta forma ao revestirem-se de buscadores e experimentadores, os papéis não são invertidos, são reinventados.

Freire (2004) afirma que no processo de aprender é possível deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. Mesmo em um sistema considerado “bancário”, que busca deformar a necessária criatividade do educando e do educador, contraditoriamente, o educando pode manter vivo em si a rebeldia e assim aguçar sua curiosidade e estimular sua capacidade de arriscar-se “[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar.” (FREIRE, 2004, p. 13)

O autor considera que a capacidade criativa nos torna seres livres dos determinismos e condicionantes, assim avalia que o professor problematizador, muito mais do que o professor submetido à regra da transmissão do conhecimento, poderá potencializar o trabalho criativo.

A prática, que nasce da transformação do “imobilismo reprodutor” e da possibilidade do trabalho criativo, tem por base, entre outros, o princípio estético da Sensibilidade, que envolve além da criatividade, o respeito à diversidade de manifestações artísticas e culturais e que, portanto, torna a escola espaço/tempo de sujeitos escolares que constroem bases culturais que lhes permitam posicionar-se frente às transformações em curso no mundo atual.

As práticas pedagógicas pautadas nos princípios estéticos podem possibilitar a valorização do ato criador, ao garantir a participação em vivências diversificadas que permitam que o estudante se expresse, comunique e crie, organizando pensamentos e ideias, apropriando-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

A educação passa a ser significativa ao basear-se em vivências, experimentações, pesquisas e “leituras do mundo” por meio das múltiplas linguagens, permeadas pelas relações institucionais, locais, raciais, comunitárias, pedagógicas, políticas, que devem fazer do cotidiano escolar um espaço social para todos.

Possíveis transformações no “imobilismo reprodutor” por meio do trabalho criativo são construídas na relação da teoria e prática de professores comprometidos com uma mútua investigação, que tem por parceiros os estudantes com os quais interagem, no caso estudado, jovens e adultos profundamente marcados em sua microgênese pelo fracasso escolar e na vida.

Nesse sentido, as situações de aprendizagem para adultos (considerados em seu processo de formação no IES e também como sujeitos que comporão o universo de atuação do professor já formado que venha a atuar na modalidade EJA), que se pautam em um trabalho criativo emancipador, devem se valer do desenvolvimento e da aprendizagem desencadeados por meio de vivências, resolução de problemas, valorização e desenvolvimento das capacidades

de crítica e de análise de situações, estabelecimento de paralelos com a experiência previamente adquirida. Possibilidades que serão apresentadas em capítulo próprio, ao apresentarmos essa pesquisa-ação.

Ao expormos a possibilidade do trabalho criativo emancipador no espaço/tempo da educação, em especial nesta pesquisa, o da formação de professores em um IES privado, faz-se necessário ponderar que o mesmo tem como limite de tensão e contradição a necessidade de opor-se e buscar transformar o trabalho pautado no imobilismo reprodutor, isto é, submetido e adaptado a um processo de trabalho objetivado e organizado na forma parcelada, fragmentada, como descreveremos no terceiro capítulo. Nele, como pudemos analisar com a base teórica apresentada, o profissional/trabalhador da educação deixa de ser sujeito para constituir-se em objeto do sistema, da mesma forma, deixa a consciência para atuar em um processo de alienação e desconhecimento do fim de seu trabalho, esvaziando o mesmo de uma ação criadora submetendo-se às determinações do mercado. O imobilismo reprodutor se reduz à prática (praticismo) ou à teoria (teorização), dicotomizando teoria e prática.

Podemos depreender que imobilismo reprodutor se constitui em práticas pedagógicas, objetivadas pelo simples praticismo, bem como desfocadas e isentas de consciência, mas vinculadas à submissão que não apresentam questionamentos. Mesmo com aparência de práticas criativas, podem ser desnudadas como "inovismos", pois nascem da repetição das práxis criadoras, porém sem a garantia de permanências. De outra forma, podem também se restringir à práxis reiterativa (imitativa), ou ainda, pautar-se na produção de práxis mecânicas, vazia de ações criadoras, restringindo-se ao mecânico e operacional a ponto de ficar desprovida de sentido e, assim, ser inibidora da criação.

Ao refletirmos sobre o universo de nossa pesquisa, observamos que tanto no IES privado (espaço-tempo dessa pesquisa-ação) como na modalidade EJA (para qual os estudantes estão sendo formados para atuar), muitas vezes, encontram-se pessoas marcadas duplamente em suas trajetórias "excluídos/incluídos" no mercado de trabalho de maneira marginal (refletiremos em capítulo próprio sobre a condição de estagiário), "incluídos/excluídos" de uma escola em que lhes foi negado o pertencimento e, frequentemente, até o direito de internalização de conhecimentos.

Esse espaço/tempo de escola submetida a concepções deterministas de aprendizagem, bem como a práticas pedagógicas monitoradas por um Estado Neoliberal, se encontra muitas vezes, maquiado pelo discurso da autonomia, porém não se trata da autonomia do sujeito individual e coletivo em uma escola que define seu rumo, mas uma "autonomia monitorada" que para Adrião (2001) descaracteriza a essência da autonomia, pois nega a necessidade de

relações horizontais entre os atores da educação e de sua interdependência e se coloca a serviço da legitimação das políticas estatais.

A autonomia, condição necessária para o trabalho criativo emancipador no espaço escolar da escola capitalista, enfrenta obstáculos diretamente relacionados à contextualização, numa sociedade tradicionalmente autoritária (estática), onde as relações verticais (hierárquicas) se sobrepõem às horizontais (solidárias). Nas relações verticais, a situação estabelecida é de dependência, apenas nas relações horizontais é possível o estabelecimento de relações de interdependência, necessárias à construção da autonomia.

Se cotidianamente, na escola pública, que tem como princípio legal a implementação da gestão democrática, constituir-se como profissional/trabalhador autônomo já se configura como grande desafio, muito maior é o desafio no espaço/tempo do IES privado, que se isenta da gestão democrática e conduz toda sua lógica de maneira empresarial.

Nosella (1982) analisa que o cotidiano escolar é permeado muitas vezes por práticas autoritárias, entre elas, o papel do diretor de escola, ou de outro cargo que represente a hierarquia máxima daquele espaço, sagrado pelas leis como autoridade máxima da escola (mistificação de autoridade) e a relação professor/estudante, onde o uso de práticas de dominação expropria do estudante seu papel de sujeito da aprendizagem. Ao implementar um processo de mistificação da autoridade, o trabalhador intelectual interioriza o esquema patronal e nas relações intersubjetivas passa a se opor ao trabalhador braçal. Essas tensões e contradições presentes no espaço da educação, no caso dessa pesquisa um espaço privado, acaba por estabelecer relações de competição e de tentativa de negação do outro, não só na relação entre a hierarquia instituída e seus subalternos, ou na própria relação professor/estudante, mas também na relação entre os pares (professores), individualizando as ações, rompendo com conceitos de categoria de trabalhadores, fragilizando o árduo processo de constituir-se profissional/trabalhador.

Desta forma, sentindo-se superior no fazer de suas tarefas administrativas e intelectuais, que considera “neutra”, o professor perde a consciência que sua prática é também elemento de luta de classe.

[...] a conquista da autonomia da escola deverá realizar-se em duas instâncias: pela superação da mistificação do trabalhador intelectual (derrubada da ideologia), e, em segunda instância, pela superação da ruptura entre quem faz a escola e quem usufrui seus lucros (derrubada da burocracia).” (NOSELLA, 1982, p. 96)

Nesse sentido, podemos considerar que Nosella dialoga com Nóvoa, Freire, Arroyo, entre outros, que entendem que é na construção da identidade de cada ator da educação, que se constrói na relação com a alteridade, por meio do trabalho criativo emancipador e coletivo construído pelas equipes escolares, sem negar a singularidade de cada ator da educação, bem como a intencionalidade do bem comum, que se encontra a possibilidade de transformar tanto as mitificações, como um trabalho pautado no “imobilismo reprodutor”.

Por meio da consciência de classe, a intencionalidade do trabalho criativo emancipador deve buscar o que constitui a essência da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

2.2 O ciclo de vida adulto e a Constituição do sujeito: um olhar da teoria de Vygotsky.

Oliveira (1999) alerta que refletir sobre o público alvo da Educação de Jovens e Adultos significa transitar por três campos, a condição de "não-criança", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinado grupo cultural.

Mediados por esse olhar que desnuda a EJA em suas complexidades e contradições, analisamos que o cotidiano do IES, em especial do IES privado, se constitui também em um espaço/tempo de relação de ensino e aprendizagem entre jovens e adultos, embora envolvendo outros aspectos singulares. O encontro dos atores da educação se faz no ciclo de vida jovem e adulto e como demonstraremos no capítulo destinado à identificação dos sujeitos da pesquisa, estão presentes no universo deste trabalho estudantes “não crianças”, membros de determinados grupos sociais e também aqueles que, em um determinado momento, foram “excluídos da escola”, porém ousaram retomar seu percurso escolar.

Oliveira (1999) afirma que, em primeiro lugar, faz-se necessário romper com certo estereótipo de adulto, o que inferimos como a necessidade de romper com conceitos "ideais" e "normais" sobre os jovens e adultos.

O conceito de adulto não pode ser tratado de forma abstrata e universal, geralmente cunhado na sociedade capitalista a partir do conceito de homem ocidental, urbano, branco, pertencente à camada média, com nível instrucional elevado e com inserção no mundo do trabalho com uma ocupação qualificada. Olhar o adulto da EJA e do espaço da universidade no curso de Pedagogia, a partir desse parâmetro instituído como normal (estereótipo), é traçar contrapontos pelo que ele, o adulto real, não é em relação ao “ideal”.

O primeiro traço cultural marcante do adulto real da EJA, e também de alguns sujeitos em formação no curso de Pedagogia no universo estudado, é a exclusão da escola regular que,

segundo a autora, delinea a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem num contexto que não é originalmente pensado para eles e sim para crianças e adolescentes, e no caso da universidade para jovens. Jovens e adultos podem ser vitimizados tanto pela exclusão do ensino regular, como pela educação tardia potencialmente geradora de fracasso escolar pela sua inadequação às especificidades desse sujeito.

O contexto da escola, baseado em símbolos e regras que não são parte do senso comum, produz certo "modelo de escola" e apenas em seu interior é possível aprender sua linguagem, a linguagem escolar. Essa linguagem é ensinada por meio de treinos e não dominá-la é obstáculo ao "bom desempenho escolar".

Ao refletir sobre o texto de Oliveira (2004), destacamos como significativas suas contribuições sobre o desenvolvimento psicológico humano, que ocorre ao longo de toda a vida, destaque especial dado a idade adulta, por meio de pesquisa realizada com trabalhadores urbanos, estudantes de curso supletivo (EJA).

Com base na concepção de Vygotsky, a autora aponta para a importância das práticas culturais na constituição do psiquismo e considera que as atividades desenvolvidas ao longo da vida, bem como os instrumentos e signos, atuam como mediadores da atividade psicológica. Tal pressuposto a leva a refletir que o adulto em sua singularidade desenvolve práticas culturais heterogêneas e singulares ao construir significados sociais na mediação com seu espaço/tempo cultural e compartilhar sentidos construídos em sua microgênese.

Afirma que o processo de internalização de modos de fazer, de pensar e de produzir a cultura, nessa concepção, apontam para uma ruptura com correntes da psicologia que procuram reduzir e determinar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do adulto a padrões universalizados.

O conceito (e o termo) "ciclos de vida", quando pensado a partir do lugar da psicologia da educação, pode ser definido sinteticamente como transformação. Os processos de transformação estão presentes ao longo de toda a vida de cada um dos sujeitos e se relacionam a um conjunto complexo de fatores, dos quais as transformações mais relevantes para o desenvolvimento humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito.

Com foco no conceito de mediação, que envolve o olhar sobre o desenvolvimento humano, não só biológico, mas social e cultural, isto é, considera a presença do outro e o contexto maior em que estamos inseridos, a autora destaca que a formação da consciência e o sentido de si construído pelo homem, não está determinado por seu amadurecimento biológico ou por fatores ambientais, pois por meio de trocas recíprocas estabelecidas ao longo da vida, na relação entre fatores biológicos e sociais, entre indivíduo e meio, ocorre o processo de relações

interpessoais que permite que ao mesmo tempo em que atribui sentido ao mundo a sua volta, construa suas características como ser humano e também o conhecimento que tem do mundo. Na mediação vivenciada com o outro e com as práticas sociais na sociedade em que está inserido, o ser humano apropria-se de valores, modos de pensar e sentir.

Dessa forma, pautada na teoria de Vygotsky, demonstra a complexidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano e questiona os estágios de desenvolvimento determinados por algumas teorias psicológicas, que acabam por fornecer modelos de desenvolvimento humano pautados no determinismo biológico e em conceitos universais.

Tais correntes psicológicas não guiam suas interpretações na análise do contexto cultural e social dos sujeitos, dessa forma momentos da vida humana como a infância, adolescência, vida adulta e velhice, são reduzidas a características universais, como por exemplo, a vida adulta considerada como momento de estabilidade e de ausência de mudanças significativas.

A perspectiva universalizante desconsidera a própria essência do desenvolvimento, a transformação e, portanto, as singularidades e contradições do desenvolvimento não ficam contempladas em seu “formato determinista”. A autora indaga, entre outras complexidades dos momentos de vida humana, como esse modelo pode responder ao potencial transformador das intervenções educativas na idade adulta.

Oliveira (2004) afirma que não se trata de eliminar a etapização do desenvolvimento, mas historicizar sua compreensão. Entende que as sociedades se organizam por idades e tem um sistema de expectativas sociais com relação ao comportamento apropriado às idades. O sujeito inserido no espaço/tempo das sociedades humanas passa por um ciclo socialmente regulado do nascimento à morte, como também passa pelo ciclo biológico: cada sociedade estabelece status sociais e culturais a cada idade, assim como os direitos, deveres reconhecidos em cada uma delas para cada ciclo de vida.

Para a autora o conceito de ciclos da vida permite uma compreensão da complexidade do desenvolvimento humano, ao contrário da ideia dos estágios que impõe um percurso abstrato para a vida humana, o conceito de ciclos permite um olhar de um percurso contextualizado historicamente (cultural).

Ao utilizar o conceito de ciclo de vida, mesmo que continuemos a considerar momentos no desenvolvimento humano como crianças, jovens, adultos e idosos, estaremos atrelando a esses momentos a inserção dos sujeitos em seu espaço/tempo social/cultural.

Ao analisar o estudo de Luria, em colaboração com Vygotsky, com camponeses soviéticos realizado no contexto de comunidades soviéticas isoladas, estagnadas economicamente, com alto grau de analfabetismo, observa que o referido estudo apontou que

os adultos pouco escolarizados tenderam a apresentar um modo de pensamento baseado na experiência individual e nas relações concretas observadas na vida cotidiana, já os adultos com maior grau de escolaridade apresentaram um pensamento desvinculado das situações concretas, isto é um pensamento abstrato e descontextualizado.

Uma das conclusões apontadas pela autora é a de que adultos apresentam respostas diferentes, pois são historicamente contextualizados. Desta forma um ponto essencial é entender que a cultura atua como um princípio explicativo da mente humana, isto é, os seres humanos, em qualquer cultura, possuem a sua disposição tantos modos de pensar quantos forem os diferentes tipos de atividades.

As atividades e práticas culturais, os instrumentos, signos e modos de pensar a elas relacionados são constitutivas da mente humana, desta forma a identidade construída no ser adulto (trabalhador, estudante, participante de sindicato, pai de família, membro de grupo religioso, militante de partido político, etc.), além de apresentar diferentes combinações e diversos significados, atuam na internalização de conhecimento e de aprendizagem e demonstram que o pensamento humano é heterogêneo por natureza, o que torna o encontro professor/estudante no espaço/tempo da educação básica na modalidade EJA, e no ensino superior, espaço também do estudante adulto, desafiador.

Podemos considerar que o adulto traz consigo uma história que por ser mais longa, complexa, repleta de vivências e conhecimentos acumulados, apresentam reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas, histórias individuais e coletivas que contribuem para a importante construção da História local, isto é, a História do espaço/tempo de todos e cada um.

A possibilidade do fruir e do fazer da arte por meio de um trabalho criativo emancipador, neste estudo a arte cinematográfica, pode criar espaços/tempos na sala de aula em que o adulto possa materializar suas vivências, apresentar os seus sentidos, contribuir para apropriação dos significados culturais.

2.2.1 Saberes internalizados no espaço/tempo dessa pesquisa/ação para formação do professor com foco em sua atuação na EJA.

O ensino/aprendizagem que envolve, no ato educativo, professores e estudantes numa percepção emancipadora, deve propiciar a aprendizagem significativa, no sentido da garantia da internalização dos significados sociais e da valorização da constituição de sentidos pessoais.

Desse modo, entendemos como necessária a apropriação de saberes pela professora e estudantes desta pesquisa-ação que, em formação para atuarem na modalidade EJA, possuem na internalização de concepções pedagógicas o desvelamento da complexidade da referida modalidade.

Assim professora e estudantes de pedagogia iniciaram um olhar sobre esse universo para atuação do professor, analisando textos de Beisiegel (2008), Haddad e Pierro (2000), que permitiram desnudar que a Educação de Jovens e Adultos analfabetos se caracteriza como um processo difícil, pois os estudantes estão envolvidos em um cotidiano de trabalho em geral pesado, que aliado a falta tempo, ausência de incentivos para a prática do aprendizado adquirido, entre outros fatores, respondem pelos altos índices de evasão, problemas de aprendizagem, regressão ao analfabetismo e precário rendimento dos cursos.

Os autores apontam que podemos encontrar nesse público alvo, não só aqueles que não tiveram acesso à educação na chamada “idade própria”, mas também a presença significativa de adolescentes egressos do chamado “ensino regular”, tais adolescentes por apresentarem dificuldades na sua escolarização “regular” engrossam a demanda para a Educação de Jovens e Adultos e impõe, segundo os autores, necessidade de políticas educacionais adequadas, bem como desafios pedagógicos.

O sistema escolar regular apresenta-se como gerador de demanda para Educação de Jovens e Adultos, sistematicamente enviando para essa os que não atingem o “sucesso de rendimento escolar” esperado, sendo os (in)sucessos avaliados por instrumentos internos e externos à escola. Vitimizados duplamente por esse modelo de escola, inicialmente excluídos da escola, com a marca do fracasso escolar por não terem dado conta dos obstáculos interpostos no espaço escolar, retornam à escola para uma “educação tardia”, precarizada e considerada marginal diante do chamado “ensino regular”, resta refletir a possibilidade de defender a dignidade humana nesses espaços ditos educativos.

Para os autores a Educação de Jovens e Adultos insere-se de forma “marginal” na reforma educacional, sua construção se dá de maneira deficitária e não equitativa se considerados os critérios territorial, de renda, de gênero, de etnia ou de geração.

Podemos inferir que não só os estudantes da Educação de pessoas Jovens e adultas se encontram “abandonados” por um sistema educacional seletivo, mas também os professores, por atuarem em uma modalidade educacional considerada “marginal”, o que pode impactar a formação dos pedagogos de dupla forma: de um lado servir como desvalorização e desmotivação da própria formação dedicada a esta modalidade, de outro, contraditoriamente constituir-se como inspiração e bandeira de luta, para os professores em formação, por

reconhecerem a precarização tanto na sua profissão/trabalho, quanto no oferecimento da EJA para os estudantes que dela necessitam. A ação gerada nesse reconhecimento pode pautar-se na consciência de classe trabalhadora e estimular o posicionamento pela transformação desta realidade.

Nessa perspectiva, os atores desta pesquisa-ação, na busca de entenderem a complexidade que se instala na EJA, aclaram por meio de estudos as construções e desconstruções do discurso de políticas educacionais que afirmam considerarem as diferenças e singularidades, mas que construídas em uma sociedade capitalista, contraditoriamente visam o controle, o exercício do poder, a hierarquização e homogeneização.

Uma das desconstruções necessárias é o parâmetro de normalidade que ronda o cotidiano escolar, rotulando aqueles que não atendem às exigências do sistema tanto no comportamento, quanto no rendimento de “aprendizagem”.

Para essa reflexão, nos pautamos em Palacios e Romanach (2008), que ao refletirem sobre o termo “incapacitado” na definição de pessoas com deficiências ou, como defendem os autores, com “diversidade funcional”, demonstram o quanto os conceitos vêm carregados de preconceitos, discriminações e modelos de sociedade.

Parra (2006), ao analisar o esforço de Palacios e Romanach em desconstruir o conceito de “incapacidade” como “qualidade de pessoas com deficiência” e substituí-lo por “diversidade funcional”, demonstra que os autores entendem que “incapacidade” demonstra um olhar sobre os deficientes como os de menor capacidade e estabelece uma comparação com um “pretenso” indivíduo considerado “normal”. Nessa concepção, comportamentos e habilidades padronizadas estabelecem o que uma determinada sociedade define como “normal”, desconsiderando as singularidades. Assim, na busca do respeito à dignidade humana, é necessário um modelo social adequado para erradicar a discriminação que nasce no processo de padronização.

Podemos inferir como os autores, que no trato com a modalidade do ensino marginal EJA, se faz necessária a construção de um modelo de diversidade que proceda a uma mudança conceitual, pautada na dignidade humana, que se projeta sobre duas realidades: a primeira trata da natureza do homem, o valor da vida humana, essência da espécie humana, chamada de “dignidade intrínseca”; a segunda, chamada de “dignidade extrínseca”, relaciona-se à sociedade e aos espaços/tempos, entre eles, a escola, para garantia dos direitos fundamentais.

Entendemos que o novo modelo de diversidade deve considerar que todos são iguais em dignidade, em virtude de serem humanos, bem como iguais em direitos; assim, os conceitos que estabelecem padrões “normais” (idade própria para aprender) e priorizam o “ensino regular”

em detrimento das demais modalidades, estão a serviço da construção de preconceitos e discriminação.

Arroyo (2005) analisa que o campo da história da EJA, embora longa, está aberto a reflexões e pesquisas, que envolvam políticas públicas, diretrizes educacionais, formação dos educadores, intervenções pedagógicas. Porém desnuda sua complexidade por tratar-se de um campo indefinido com múltiplos atores e diversidades.

Para o autor, numa leitura aligeirada podemos observar apenas os limites numa história de indefinições, voluntarismos, intervenções passageiras, desprofissionalização, o que fortalece a necessidade da luta por uma EJA como campo específico de responsabilidade pública do Estado.

Nesse sentido, dialeticamente, o autor aponta para um indicador que considera promissor: o envolvimento das universidades no campo da pesquisa e extensão se voltando para a EJA.

Arroyo (2005) chama a atenção para o fato de que as políticas serão marcadas pela visão que se tenha dos jovens e adultos da EJA. Se essa visão está contaminada por uma visão de ameaça, de carências, de preconceitos, as políticas terão características preventivas, moralizantes, assistenciais... se a sociedade e o Estado encararem o protagonismo dos jovens e adultos das camadas populares como uma ameaça a cultura elitista, as políticas se configurarão a partir dessa concepção.

Uma visão positiva dos jovens e adultos, que os reconheça como sujeitos de direitos, podem criar a cultura política de um Estado que reconheça seu dever na garantia desse direito. Assim, ao reconhecer os jovens e adultos do EJA como sujeitos coletivos de direitos, na totalidade dos direitos humanos, avançamos na superação das visões assistencialistas. Ao ser assumida como política afirmativa, a EJA se impõe como dever específico da sociedade, do Estado, da escola para com coletivos sociais.

Ao apropriar-nos da concepção de Arroyo, entendemos que mais que permitir que os estudantes de pedagogia, ao longo da disciplina ministrada por nós para formação para atuação na EJA, internalizassem saberes como legislação e metodologia, fazia-se necessário desconstruir as visões moralizantes e assistencialistas de EJA. Dessa, priorizamos em nossa prática pedagógica espaço/tempos de vivências para refletir sobre quem são os estudantes dessa modalidade de ensino.

Problematizamos junto aos estudantes de pedagogia, pautados em Arroyo (2005), que a trajetória de vida dos estudantes da EJA é uma trajetória coletiva de pobres, desempregados, na economia informal, nos limites da sobrevivência, trajetórias de negação de direitos, exclusão,

marginalização. Portanto o EJA deve configurar-se como política afirmativa de direitos de coletivos sociais.

O risco de perder a concepção da identidade coletiva, racial, social e popular das trajetórias humanas e escolares dos estudantes da EJA é reduzi-la a trajetória individual, com oferta de oportunidades individuais.

No processo de formação, o autor destaca que existem traços importantes na história da EJA com os quais devemos aprender, entre eles, inicialmente entender que os jovens e adultos carregados de tensas vivências, apresentam um significado educativo especial. Assim partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados de suas trajetórias deve ser ponto de partida de uma pedagogia que se pautar no diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais, "[...] atualmente, o avanço das teorias de aprendizagem, da formação e do desenvolvimento humano está fecundando a pedagogia e nos ajuda a recolocar muitas sensibilidades aprendidas na história da EJA." (ARROYO, 2005, p. 37)

O fato de a EJA ser um campo aberto à diversidade de atores e movimento sociais, permitiu que teorias e propostas progressistas em educação se fizessem presente, com uma aceitação maior que em outras modalidades de ensino. Nesse sentido, a EJA esteve mais aberta às inovações vindas das teorias de formação, socialização, aculturação, politização, conscientização.

Para o autor, ao configurar-se como um campo aberto e pela sua diversidade, a EJA apresenta-se como espaço/tempo propício à criatividade, bem como inovação das práticas e teorias pedagógicas. Porém chama a atenção ao risco de considerar a educação escolar formal, com sua hierarquia, disciplinas e grades, como organização ideal para garantia do direito ao conhecimento, a tensão e dicotomia entre a educação formal e não-formal não contribui para o avanço na consolidação dos direitos humanos, "sem superar essa polarização dificilmente reconstruiremos a história de nossa educação e será difícil a configuração da EJA como campo de direitos e de políticas públicas de estado." (ARROYO, 2005, p. 32)

Se dialeticamente essas mesmas características podem contribuir para a desprofissionalização, isolamento de agentes, amadorismo, descontinuidades, podem também se constituir em uma rica produção de avanço na consolidação de direitos.

O autor nos convida a uma visão equilibrada e imparcial. Assim o alvo das pesquisas deve se ater às constâncias históricas determinantes da negação de direitos. Dessa forma, para além de diluir a EJA em modalidades escolarizadas do ensino, a mesma deve ser configurada como campo específico de direito à educação e à formação de coletivos marcados por constantes marginalizações sociais.

Entendemos, como Arroyo, que a necessária reconfiguração do sistema escolar só será possível a partir de uma intencionalidade política, pedagógica, acadêmica e profissional que busque constituir a Educação de Jovens e Adultos um campo de responsabilidade pública.

Não basta tecer críticas ao sistema e não ocupar crítica e qualitativamente os espaços que nos cabem atuar com um trabalho criativo emancipador, o que para essa pesquisadora se materializam no espaço de formação no IES, bem como no espaço de atuação como supervisora do sistema de educação básica.

Não se trata de secundarizar o direito à educação, mas de não separar esse direito das formas com que ele é negado, da vulnerabilidade e precariedade das trajetórias humanas, mas alargar o olhar de forma a ver os estudantes para além de suas trajetórias escolares, mas em suas trajetórias humanas, considerar que para além das trajetórias escolares "truncadas", são jovens e adultos com trajetórias de negação dos direitos básicos à vida como: afeto, alimentação, moradia, trabalho, negação da própria juventude: "diante da vulnerabilidade de suas vidas, o direito à educação foi e continuará sendo vulnerável" (ARROYO, 2005, p. 24)

Ao analisar a relação da EJA com o sistema escolar, o autor destaca que a mesma é historicamente tensa, em grande parte a EJA correu à margem da construção do sistema escolar. Porém o autor afirma que a consolidação histórica do sistema escolar representa um avanço em relação à ênfase no conhecimento, às didáticas, à formação de um corpo profissional para o ofício de ensinar, porém chama a atenção para submissão desses avanços às lógicas de seleção, organização e sequenciação do conhecimento quando as mesmas se tornam empecilhos à concepção do direito universal à educação: "[...]a superação de estruturas e lógicas seletivas, hierárquicas, rígidas, gradeadas e disciplinares de organizar e gerir os direitos ao conhecimento e à cultura é uma das áreas de inovações tidas como inadiáveis." (ARROYO, 2005, p. 44)

O trabalho criativo emancipador deve vincular-se à luta pela constituição de um sistema escolar na lógica da garantia do direito de jovens e adultos populares à aprendizagem e não apenas a maquiagem da "certificação".

A Educação de Jovens e Adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar, também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência. (ARROYO, 2005, p. 48)

Uma das possibilidades para desconstrução da "maquiagem" seria garantir que o financiamento da EJA estivesse vinculado à presença no sistema escolar, assim o poder

constituído só receberia recursos, na modalidade EJA, vinculados à matrícula e frequência dos jovens e adultos.

Silva (1998) analisa que a unidade escolar é lugar estratégico para mudança do sistema.

A unidade escolar é o lugar onde se concretiza o objetivo máximo do sistema escolar, ou seja, o atendimento direto de seus usuários nas relações de ensino-aprendizagem. É nela que, as metas governamentais são atingidas ou não, as políticas educacionais se realizam tal como o previsto ou sofrem distorções. (SILVA, M, 1998, p. 42)

O movimento que mais impacta a configuração da EJA como espaço/tempo de direito é a possibilidade de considerar o protagonismo dos jovens e adultos com base em concepções que passam a considerar a juventude e a vida adulta como tempo humano, social, cultural, identitário.

O reconhecimento desses tempos de vida e de direitos contribui na ruptura com uma visão reducionista, que considerava a demanda da EJA como a de jovens e adultos com a marca do fracasso escolar, assim o respeito às temporalidades do desenvolvimento humano permite o exercício da dignidade, da aprendizagem no diálogo com a singularidade dos tempos-ciclos dos estudantes. Para tanto, as idades da vida, da formação humana devem ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos.

Ao mesmo tempo, considerar o protagonismo dos jovens e adultos significa romper com políticas de Estado que visam suprir “carências” de escolarização, em busca da implementação de políticas públicas de direitos específicos para o tempo de vida de jovens e adultos.

Ao configurar a especificidade da vida da juventude e vida adulta e por meio dela a especificidade da EJA será possível superar a concepção que considera apenas a trajetória escolar de fracasso, evasão, problemas de frequência e aprendizagem, etc. Olhar esse que não permite que se avancem na reconfiguração da EJA.

Reconfigurar a EJA está ligada à superação dessa concepção de carências, de segunda oportunidade de escolarização e, ao mesmo tempo, de reconhecimento de tempos e percursos dos jovens e adultos, sujeitos de direitos humanos.

2.2.2 Marcos legais que permitem limites e possibilidades na EJA - saberes necessários na formação de professores que atuarão na modalidade EJA.

Carlos Drummond de Andrade em seu poema “Nosso tempo” afirma “[...] As leis não bastam, os lírios não nascem das leis [...]”. A percepção do poeta desnuda a fragilidade de nossa cidadania.

Mendonça (2000) enfatiza que as sociedades estabelecem a regra como elemento formal decorrente do sistema normativo institucional, porém analisa que a mesma sociedade realiza o jogo, isto é, o conjunto de circunstâncias históricas, políticas e sociais que caracterizam a ação de todos os envolvidos com a institucionalização e o funcionamento da referida sociedade.

Ponderamos sobre alguns “determinantes legais” que no espaço da educação básica influenciam tomadas de decisões de políticas educacionais que atingem diretamente o espaço/tempo do encontro de professores e estudantes da EJA, tais saberes se fazem necessários na internalização de conhecimentos para a formação de professores que, entre outras modalidades, poderão atuar na EJA.

Iniciamos nossa reflexão pela Constituição Federal (1988), Beisiegel (2008) considera que embora a mesma pareça garantir a oferta de educação básica para todos, na prática ocorre um desrespeito à Constituição, o que para o autor tem várias explicações, sendo a primeira, as contradições encontradas no texto da própria Lei Maior, bem como sua legislação complementar.

No artigo 208-CF, alterado pela Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, os Incisos I e VII passam a vigorar com as seguintes alterações:

I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Observamos que a Lei Maior de nossa sociedade, ao estabelecer o direito do acesso à Educação de Jovens e Adultos, o faz permeado por conceitos de normalidade, existe uma idade própria de aprendizagem que não foi atendida pelo indivíduo, e a possibilidade da Educação de Jovens e Adultos se apresenta como um caráter de exceção.

Beisiegel (2008) apresenta outra significativa contribuição na reflexão sobre os marcos legais da EJA, pois entende que os desafios reais impõem a busca e a adoção de procedimentos adequados, máxima que considera sintetizada na orientação consolidada na Constituição Federal que, no item VI do art. 208, que estabelece que o dever do Estado com a educação será

efetivado, entre outras ações, pela oferta regular de ensino noturno adequado às condições do educando.

É a própria legislação que propõe às autoridades e aos educadores a tarefa de investigar e definir modalidades de realização do trabalho educativo adequadas às condições de vida de jovens e adultos trabalhadores. Condições estas que se relacionam a educadores, que para além do domínio das técnicas de trabalho pedagógico e do conhecimento das características especiais de jovens e adultos, examinem modelos de organização das atividades educativa para adequá-las às peculiaridades e às possibilidades do estudante, sua diversidade e singularidade.

Na sociedade de classes, quaisquer que sejam os seus conteúdos, a Educação de Jovens e Adultos analfabetos será sempre uma educação política (Beisiegel, 1997,p.34).

O artigo 211 que dispõe que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino já apresenta as primeiras contradições.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A Educação Básica pública atenderá **prioritariamente** ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, grifo nosso)

Ao refletir sobre o parágrafo 5º, podemos inferir que a lei considera prioritário o dito ensino regular e, à margem dele, encontramos as modalidades de ensino que historicamente ficaram desassistidas de financiamentos e políticas educacionais adequadas, entre elas, a educação especial e o EJA.

Gráfico 1. Número de matrículas por modalidade de ensino segundo sexo

Fonte: Censo escolar 2013

O gráfico fornecido pelo site do INEP ao acessarmos dados do Censo de 2013, permite observar uma certa fragmentação no sistema de ensino, entre o que é considerado Ensino Regular e as demais modalidades, é possível uma leitura do ensino regular como “ideal”, “esperado”, “dentro da normalidade” e tidos à parte às modalidades de educação especial e EJA.

As disposições do artigo 211 da Constituição, no sentido de uma atuação solidária dos sistemas de ensino da União, dos estados e dos municípios, não devem ser ignoradas pelas autoridades educacionais, o governo federal não pode abdicar de suas responsabilidades na Educação de Jovens e Adultos analfabetos cabendo perfeitamente à União determinar as diretrizes da política de educação fundamental de crianças, jovens e adultos e contribuir para a criação das condições necessárias a sua implementação, mesmo quando a responsabilidade final das ações seja atribuída diretamente aos municípios. O fato de a lei determinar que os municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, fragiliza a responsabilização, pelos deveres constitucionais, do poder público na Educação de Jovens e Adultos, em especial os analfabetos.

Gráfico 2. EJA – Cursos presenciais – séries iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Censo 2014 – Estado de São Paulo

Observamos no gráfico a ação quantitativa dessa determinação legal no estado de São Paulo, o mesmo demonstra que o sistema municipal, por força da lei, responde pela Educação de Jovens e Adultos das séries iniciais do ensino fundamental, o que muitas vezes ocorre sem a devida colaboração dos demais sistemas, isso contribui para que o ensino oferecido seja precarizado em sua estrutura humana, física e material (prédios e mobiliários adaptados, os mesmos oferecidos às crianças), professores atuando em carga suplementar de trabalho, bem como práticas pedagógicas adaptadas, realidade que encontramos no município estudado como universo para atuação dos professores formados. Para o autor, pesquisas disponíveis revelam que ainda são poucos os municípios que realmente desenvolvem trabalhos na Educação de Jovens e Adultos analfabetos.

Embora o autor reconheça avanços na lei, reflete sobre o perigo de uma grande distância entre os deveres e a capacidade de realização, perigo do poder imperativo da lei se relativizar e legitimar práticas de descomprometimento do Estado diante de suas obrigações educacionais, para o autor é “[...] necessário aproximar o país real do país ideal [...] seria necessário realizar um sério esforço de reencontro entre o desejável e o possível dentro dos limites de atuação do Estado.” (BEISIEGEL, 1997, p. 33)

A Constituição do Estado de São Paulo de 1989, acompanhando a orientação do item VI do art. 208, que estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outras ações, pela oferta regular de ensino noturno adequado às condições do educando, dispôs no parágrafo 3º do art. 249 que “o ensino fundamental público e gratuito será também garantido aos jovens e adultos que, na idade própria, a ele não tiveram acesso, e terá organização adequada às características dos estudantes”, o parágrafo 4º desse artigo dispõe que “caberá ao poder público prover o ensino fundamental diurno e noturno, regular e supletivo, adequado às condições de vida do educando que já tenha ingressado no mercado de trabalho”.

Haddad (1997) analisa que projetos que sucederam a Constituição, como o projeto Octávio Elísio e posterior projeto Jorge Harge, buscaram superar a vinculação da educação de pessoas jovens e adultas ao ensino fundamental, bem como superar a concepção de ensino supletivo, entendido como reposição curricular. Tais projetos tinham como pauta uma concepção peculiar de educação, considerando as singularidades do jovem e adultos trabalhador, bem como entendiam como responsabilidade do Estado a criação das condições necessárias para que esta demanda singular viesse ter acesso à educação, na forma, por exemplo, de escolas noturnas, bolsas de estudo, merenda escolar, livros didáticos, enfim, um estado indutor e convocatório que garantisse o direito da educação do jovem e adultos trabalhador, condição que o autor considera essencial.

No entanto, ao analisar o processo de organização da LDBEN (LEI 9394/96) chama a atenção para a desqualificação da educação de pessoas Jovens e Adultas, observa que embora a mesma tenha tratado da temática da educação de Jovens e Adultos, o fez parcialmente e mediada por uma ótica de reforma de Estado, priorizando o Ensino Fundamental de crianças em detrimento de outras etapas, modalidades e grupos sociais.

Para o autor a lei completa o processo de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe e a desqualificar a Educação de Jovens e Adultos.

Validando sua análise, destacamos pontos importantes da lei, que passam despercebidos à leitura não mediada por um olhar crítico, são eles: a falta de um artigo dedicado à questão do analfabetismo; a concepção de uma Educação de Jovens e Adultos voltada para o mundo do trabalho e não para o mundo escolar; a contradição existente entre o texto da LDB, que trata a Educação de Jovens e Adultos no contexto do ensino fundamental; e o texto do Projeto de Lei nº 92/96 que desconsidera essa modalidade de ensino como fundamental, a classificação da Educação de Jovens e Adultos como ensino supletivo, considerando ainda um espaço/tempo de “reposição” de escolaridade, a falta de uma exigência de atitude ativa por parte do Estado e a

ênfase nos exames por meio do qual o Estado abre mão da responsabilidade pelo processo educacional de jovens e adultos deixando para o mercado da educação essa função.

Para o autor, a educação de pessoas jovens e adultas constituída como direito universal no campo da educação, vem se esvaziando como política de Estado por força das reformas educativas de cunho neoliberal e dessa forma perdendo a importância como política universal, refletindo que os direitos sociais universais têm sido reduzidos às políticas compensatórias. Haddad e Pierro (2000) refletem que embora o marco legal vigente, como regra, assegure o direito universal à educação fundamental em qualquer idade, na prática, ou no jogo, as políticas públicas tem deslocado a Educação de Jovens e Adultos para programas assistenciais, pautado no discurso de atenuar efeitos da exclusão social, dessa forma a responsabilidade pública pela oferta da educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida para a sociedade civil, por meio de convênio com as mais variadas organizações sociais.

A possibilidade de ruptura com essa lógica estaria na construção de possíveis ações de políticas municipais, que causassem rupturas ao esvaziamento das políticas públicas de educação de pessoas jovens e adultas.

Haddad (1997) analisa que a constituição de 1988 ampliou o dever do Estado na garantia dos direitos de todos aqueles sem escolaridade, independentemente da idade, dessa forma colocou a educação das pessoas jovens e adultas no mesmo patamar de responsabilidade das demais etapas de ensino, firmando uma intencionalidade política e a necessidade de estabelecer um plano de direitos para superar injustiças do plano social.

Haddad e Pierro (2000) refletem que embora o marco legal vigente, como regra, assegure o direito universal à educação fundamental em qualquer idade, na prática, ou no jogo, as políticas públicas tem deslocado a Educação de Jovens e Adultos para programas assistenciais, pautado no discurso de atenuar efeitos da exclusão social, dessa forma a responsabilidade pública pela oferta da educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida para a sociedade civil, por meio de convênio com as mais variadas organizações sociais.

Podemos refletir que nesse sentido temos negligenciada a dignidade extrínseca de estudantes da EJA, com os direitos à educação de qualidade, maquiados em ações assistencialistas.

Com a possibilidade de pensar a regulação do espaço/tempo da educação básica dialeticamente, Arroyo (1999) analisa que a LDBEN (Lei 9394/96), embora com inúmeras ambiguidades em relação à concepção de educação, tem por mérito o afastamento da concepção utilitarista, mercantil, credencialista e propedêutica tão marcante na lei nº 5.692/71, em seu

lugar traça uma concepção mais ampliada de educação, já presente em seu art. 1º que vincula a educação à multiplicidade de processos formadores não só no espaço escolar, mas ao longo da vida, nos tempos e espaços em que nos constituímos, socializamos, aprendemos, nos tornamos sociais, culturais e humanos.

A lei reflete a intenção de colocar a educação no campo da formação humana, intenção presente em suas finalidades que apresenta a busca do pleno desenvolvimento dos educandos e situa como tarefa da educação desenvolver os educandos como seres humanos em sua plenitude.

Para o autor, em consonância com a Constituição Federal (1988), a LDBEN (Nº 9394/96) apresenta o direito à educação básica no campo dos direitos do ser humano a se desenvolver como humano, trazendo à baila a necessidade de refletir sobre os Ciclos de Desenvolvimento Humano, as temporalidades da formação humana, e dessa forma organizar os tempos e espaços da escola, bem como a ação dos mestres e estudantes.

Arroyo (1999) entende que o avanço do direito à educação básica dialoga diretamente com a possibilidade de estruturar o espaço/tempo da escola pela concepção de ciclo de desenvolvimento humano, ou do direito ao pleno desenvolvimento de todos nós como seres humanos. Observa que a LDBEN aponta para essa possibilidade e, para tanto, é necessária a busca por um novo ordenamento, uma lógica estruturante do sistema escolar e da escola que dê conta dessa concepção de educação básica universal.

Embora essa nova concepção deva provocar rupturas com a lógica tradicional, o autor volta seu olhar para uma ação/reação reprodutora e restritiva do sistema educacional, que se resume a uma possível qualificação anterior do professor para viver a nova concepção, ação essa que acaba por polarizar o aprender e o fazer. O sistema reage em uma ação que atua como se a teoria precedesse a prática, a formação precedesse a ação.

A ação/reação reprodutora se estabelece na lógica de uma minoria que pensa e “determina” o que uma maioria deve operacionalizar, o que valida o velho estereótipo da polarização entre o trabalho intelectual e o manual, ao priorizar domínios e competências pontuais, busca uma “superação” de métodos tradicionais “treinando” para um novo método.

Entendemos que, tanto Haddad, Pierro, Beisiegel e Arroyo, ao problematizarem os limites e possibilidades dos “marcos legais” da EJA na educação básica, desnudam que os significados sociais que os mesmos introjetam no espaço/tempo da escola apontam para uma “expropriação” do trabalho transformador (criativo) do professor e de um “cerceamento” do direito dos estudantes, isto é, a dignidade extrínseca do estudante de seu direito à educação básica de qualidade.

Dessa forma, na mediação entre concepções legais contraditórias e o espaço/tempo da EJA, as políticas geradas acabam, muitas vezes, por negligenciar a dignidade extrínseca de estudantes da EJA, com o direito à educação de qualidade, maquiado por ações assistencialistas.

CAPÍTULO 3

A ARTE ENTRANDO EM CENA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

“Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver.”
(Bertolt Brecht)

O terceiro capítulo se constitui também como base teórica, por meio dele apresentaremos a importância da linguagem da arte, em especial a fílmica, como instrumento na internalização de significados e também como possibilidade de objetivação de um trabalho criativo emancipador. O capítulo termina na constituição da cena sobre o cinema no espaço/tempo da sala de aula, com reflexões como professora de História, que no processo de formação dos pedagogos, buscou tecer um diálogo interdisciplinar entre a disciplina de Metodologia de História e a disciplina de formação para atuar na EJA.

Iavelberg (2006) apresenta reflexões importantes para compreensão sobre o adulto frustrado diante da tentativa de se expressar a partir da linguagem da arte, ao pesquisar uma possível psicogênese do desenho expõe que os momentos presentes no desenvolvimento e aprendizagem do desenho do ser humano envolvem além do processo de desenvolvimento, também o ensino e a aprendizagem para a apropriação do “ato do desenho”.

Embora a afirmação de que a apropriação do “ato de desenhar” se faz na relação entre os processos de desenvolvimento e ensino e aprendizagem, observa que desde o início do século XX o desenho é focado apenas na ação da criança, considerado um processo natural, desta forma o ensino muitas vezes aparece como “invasor” e “vilão”, porém a autora chama a atenção que a ênfase apenas no processo de desenvolvimento não é suficiente para explicar o bloqueio, a partir do ingresso no ensino fundamental, como nosso adulto da metáfora.

A autora observa que no momento chamado de apropriação, o pensamento infantil busca apropriar-se de regularidades das formas de “uma cultura desenhada”, momento em que a aprendizagem se intensifica no plano construtivo, tendo como sujeito um aprendiz ávido em “saber como faz”. Observa que neste processo, ao mesmo tempo em que se apropria do desenho da cultura, a criança cria proposições poéticas com sua marca pessoal.

Compartilhamos com a autora o entendimento de que para criar e recriar é necessário à apropriação, a aprendizagem das convenções se faz necessária para a construção da poética pessoal, desta forma apropriar-se da linguagem da arte, entre elas o desenho ou a arte cinematográfica, possibilita conhecer o mundo poeticamente, analogicamente e analiticamente.

A autora entende que o ensino técnico da arte permite que se possua instrumentos de expressão, considera também que a técnica vem da história da arte. Projeta-se o mundo interno

em contato com o mundo externo, nesse processo o professor tem o papel de desafiar o estudante a comunicar-se com o mundo e apropriar-se de repertório artístico. Por meio da arte é possível observar que os problemas podem ter mais de uma solução.

Entendendo a complexidade da internalização da linguagem da arte no espaço/tempo da escola como possibilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores, apoiamo-nos no olhar de Vygotsky, pois o mesmo tem sua ontogênese marcada não só pelo pensamento científico, mas também pela arte, o que se expressa não só em sua obra, mas em sua própria vida.

Rio em entrevista com Rego e Braga (2013), analisa que o pensamento de Vygotsky construiu um novo olhar sobre a psicologia ao considerar dialeticamente o protagonismo humano, que se expressa coletiva e individualmente. A concepção de ciência que nasce desse pensamento não se resume a um sistema de conhecimentos, ampliando-se para um conhecimento construído por sujeitos inseridos em uma cultura, uma humanidade.

A complexidade da constituição do ser humano analisada por Vygotsky nos permite refletir, inicialmente, como outros estudiosos pautados no pensamento dialético, que não existe neutralidade na construção da ciência, sua construção é marcada pela memória, pensamento e sentimento do(a) pesquisador(a).

Vygotsky teve sua curta vida marcada pela arte, em especial, pela literatura e pelo teatro, desde sua adolescência estudou Hamlet de Shakespeare e escreveu vários rascunhos para construir uma análise da peça (1915) e, a partir desse interesse, nasceu sua dissertação de mestrado (1916).

Veer e Valsiner (1996), ao estudarem as ideias de Vygotsky, a partir do curso de sua vida, demonstram influências que o pensador sofreu em relação às atividades de criação no âmbito artístico de seu tempo, não só fruindo da arte, mas também com ações de envolvimento no fazer artístico. Chefiou a seção de teatro do departamento de Educação Popular de Gomel, selecionando repertório, escolhendo cenários, atuando na direção, além disso editou a seção de teatro do jornal local. Os autores afirmam que ele nunca perdeu o interesse pelo teatro, encontrando-se com cenógrafos e diretores.

Para definir um pouco a personalidade tão complexa de Vygotsky, os autores pautam-se na afirmação de Nadezhda Mandel'Shtam de que ele era um racionalista que não negava qualquer sentido ou significado à vida, “Vygotsky parece ter estado convencido de que a luta criativa chamada vida[...], tinha algum significado interior e que a aparência da vida e sua essência não coincidem.” (VEER E VALSINER, 1996, p. 28)

Para demonstrar essa marca de Vygotsky, cita fragmentos de uma carta enviada para o estudante Levina em que afirma que acabara de ler “Três anos” de Tchekhov e, portanto, refletia que a vida era mais profunda e ampla que sua expressão exterior, para tanto seria necessário escutar a vida, dando a ela um sentido espiritual, além de uma filosofia que deveria amadurecer dentro de cada um, a consideração da arte, que para ele aparece como poema, mas que para outros poderia aparecer por meio de outras linguagens, como por exemplo a música, e finalmente a consideração do trabalho.

[...] quantas coisas podem incitar uma pessoa à procura da verdade! Quanta luz interior, calor e apoio existe na busca em si! E, então, há o mais importante _ a própria vida o céu, o sol, amor, pessoas, sofrimento. Isso não são simplesmente palavras, isto existe. É real. (VYGOTSKY apud VEER E VALSINER, 1996, p.29)

Para os autores, Vygotsky buscou a compreensão da complexidade da relação do ser humano com a vida, tendo como uma de suas marcas a análise de Hamlet, além do desenvolvimento da teoria histórico-cultural. Sua busca foi entender o homem cultural e a dominação do caos da natureza, por meio da criação de instrumentos culturais.

Rego e Braga (2013), apresentam a análise de Ríó sobre o pensamento de Vygotsky, o entrevistado afirma que o primeiro trabalho do pensador sobre arte revela sua relação essencial com a psicologia, ao ser iniciado no trágico por Hamlet ele é levado à psicologia, ao responder a Hamlet como a uma revelação em forma dramática, desta forma a marca da obra épica ou trágica é considerada com aplicação existencial e acaba por funcionar como uma “bússola”, algo que orienta o caminho da própria vida do pensador.

Para Ríó, a obra literária se torna aplicável, pois tem a força de esclarecer e emocionar de forma mobilizadora, impulsionando a busca pela essência da vida, desta forma o olhar de Vygotsky teria encontrado na complexidade de Hamlet, além de sua iniciação no trágico, um sentido para sua ação enquanto ser humano. O entrevistado entende que a revelação se vincula ao desafio do herói do drama:

[...] um jovem príncipe é chamado pela tragédia, pois assassinam seu pai, conduz-lhe a uma nova dimensão existencial: é preciso despertar da vida intelectual e de jovem aventureiro e enfrentar o fato de que ele já não pode viver essa vida despreocupada. É preciso tomar decisões comprometidas. (RÍO apud REGO e BRAGA, 2013, p. 518)

O desafio se apresenta como a compreensão da vida humana marcada pela consciência, em especial, a consciência da tragédia, da morte. Vygotsky é impactado pela frase final de

Hamlet: “Eu morro. O resto é silêncio”, e essa marca se fará presente na ciência psicológica e estudo da consciência. A obra de Vygotsky se constrói então marcada por uma dupla convicção: combinar a análise cética da ciência e a busca do sentido da existência.

O silêncio que finaliza a participação de Hamlet na trama, mobiliza a busca de Vygotsky, para tanto percorre a filosofia, a literatura, depois, por meio da ciência, da psicologia, rompendo os antigos paradigmas e propondo sua marca de autoria, uma psicologia com olhar social e histórico. Como um homem de seu tempo e em toda sua complexidade, pautou sua busca de compreensão do humano e do sentido da vida.

Em Hamlet, o pensador encontra o desafio de ponderar para onde as maiorias dos humanos que compõe a humanidade se conduzem sem refletir, sem fazer uso de suas funções superiores para construção de uma consciência, ficando, desta forma, restritos a uma prática, operatória, e embora o desafio de buscar respostas seja imenso para uma vida, em específico uma vida tão curta como a do pensador, entende que pode produzir avanços com a produção de considerações, portanto Vygotsky, ao se deparar com o desafio, que também se apresenta como mistério, não é levado ao imobilismo, pois contraditoriamente junto a ele impõe-se aceitar o que seria sua missão em ordenar aquilo que conseguisse a respeito do assunto.

Ao refletir sobre as marcas na vida e obra de Vygotsky, Ríó afirma que alguns livros podem ser mais que mediadores instrumentais, agindo também como mediadores sociais, nesta concepção dois livros, “Ética” e “Hamlet”, configurando a presença de Espinosa e de Shakespeare, marcaram a vida e obra do pensador, representando não só novo conhecimento, mas o sentido desse conhecimento na relação com sua microgênese, sua história de vida.

Essa relação vital da psicologia envolve o processo de comunicação social, verbalizando sentidos subjetivos, singulares ao próprio sujeito, mas ao ser verbalizado e constituir um sistema de sentidos e ou significações, passa também a ser inteligível pelos demais ouvintes.

Bezerra (2001) analisa que para Vygotsky a arte é apresentada como fenômeno humano, construída na relação do homem com um universo físico, social e cultural. Uma das questões centrais do autor é a necessidade da reflexão interdisciplinar para entender a reação estética, que se relaciona ao fruir da arte, pois entende que apenas a psicologia não é capaz de explicar o comportamento humano em tal reação.

Em suas reflexões sobre a arte, Vygotsky tem o cuidado de colocar-se como psicólogo que ao fruir da obra de arte, não o faz de forma limitada, tradicional e redutora. Para tanto, busca em Theodor Lipps refletir que a estética pode constituir-se como uma disciplina da psicologia, assim como a sociologia da arte atua como complemento na reflexão da estética.

Considera a arte social que se registra em um indivíduo e reflete que, se de um lado, a essência da arte não é individual, tão pouco compõe um social como coletivo somatório de pessoas, assim a mediação do homem com seu semelhante e seu mundo se dá numa relação Inter complementar de troca, tal relação passa pela mediação do discurso, formação de ideias e pensamento com o qual o homem apreende o mundo, atua sobre ele, funda sua própria palavra sobre o mundo, o pensamento se realiza na palavra, forma-se na palavra e no discurso.

Essa relação vital da psicologia envolve processo de comunicação social, verbalizando sentidos subjetivos, singulares ao próprio sujeito, mas ao ser verbalizado e constituir um sistema de sentidos e ou significações, passa também a ser inteligível pelos demais ouvintes.

Ao analisar a arte literária sob o crivo da linguagem, reflete que o enfoque estético da arte tem fundamento psicossocial, combinando à vivência humana singular e individual, com a recepção do produto estético social e cultural. A arte é o social em nós.

Vygotsky traça críticas a correntes científicas que pretendem reduzir a arte a um modo de pensamento e conhecimento, qualificando tais correntes de intelectualistas. Para ele, a questão essencial está na estética que qualifica a arte.

Se, por um lado, o intelectualismo unilateral reduz a compreensão sobre a arte, o afastamento de uma psicologia para a construção da teoria da arte, negando ideias e emoções que integram sua composição, acaba por enveredar em um sensualismo unilateral.

Embora aponte fragilidades da teoria psicanalítica, em especial o que chama de hedonismo elementar, o autor compartilha com Freud de algumas concepções, entre elas, refletir sobre a arte como mecanismo biológico na superação de estimulações não realizadas, além de dar vazão e expressão às emoções, a arte libertaria o psiquismo de sua influência, assim a criação artística estaria ligada a um processo de sublimação de nosso psiquismo das energias inferiores. Sua obra aponta para uma dialética entre forma e conteúdo, por meio de suas reflexões, no processo de reação estética, a forma sobrepuja o conteúdo passivo.

Para Vygotsky a arte não se dilui na estética, mas tem nela parte de sua essência, uma psicologia da arte deve então reconhecer a arte como a técnica social do sentimento. A obra de arte seria “[...] um conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas” (VYGOTSKY, 2001, p. 3)

Vygotsky (2001) afirma que a arte toca o homem para além da percepção sensorial, mobilizando também o sentimento e a imaginação. Embora essa afirmação traga um desafio para a psicologia, entende que a compreensão da arte só é possível na combinação desses dois elementos. Tais elementos são desafiadores para compreensão da psicologia, pois são

envolvidos em contradições. A contradição relativa ao sentimento relaciona-se à necessidade de ser consciente e ao mesmo tempo negar essa consciência.

Analisa também que, contraditoriamente às pesquisas que apresentam como provável a "lei do menor esforço", não se validam diante do fato de que violando essa lei a arte impera com a "lei do dispêndio" e gasto de energia nervosa. Desta forma o prazer artístico não pode ser considerado apenas uma recepção estética, pois exige uma elevada atividade psíquica.

[...] assim, a reação estética lembra o ato de tocar piano: é como se cada componente da obra de arte tocasse a respectiva tecla sensorial de nosso organismo recebendo como resposta um som ou tom sensorial, e toda reação estética fosse constituída de impressões emocionais que surgem como resposta ao toque nas teclas. (VYGOTSKY, 2001, p. 259)

Não se trata de considerar os elementos da obra isoladamente, mas entender o todo proporcionado pela reação estética que distingue vivência emocional, não apenas provocados pelo "estado da alma".

A base da reação estética vincula-se às emoções produzidas pela arte e vivenciadas como realidade e força, porém sua descarga se dá na fantasia que requer a percepção da arte. Cria-se então uma unidade entre sentimento e fantasia, base para toda linguagem artística. A arte ao provocar a descarga de energia nervosa cria uma reação explosiva, considerada a catarse da reação estética.

Vygotsky tem consciência que seu estudo não atinge o conteúdo da fórmula da arte como catarse, mas entende que suas reflexões dão base para estudos posteriores específicos em cada campo da arte. Considera que contribui com o ponto central, o conceito de reação estética bem como o seu valor para psicologia e como princípio educativo.

Ferreira e Duarte (2011), ao analisar a contribuição da arte para o desenvolvimento do sujeito, bem como das funções psicológicas superiores, pautando-se em Vygotsky, entre outros pensadores, apontam que a arte se constitui necessidade ontológica no processo de desenvolvimento humano. Destacam que, para o referido pensador, as obras de arte se constituíam em objetivações humanas essenciais, assim os sujeitos ao se apropriarem delas estabeleceriam uma mediação entre a história humana e o desenvolvimento de cada um.

Mediados, como os autores, por essa concepção podemos defender que a escola, inclusive a universidade como espaço de formação de professores, seja tempo/espaço de socialização das objetivações humanas para além da ciência e da filosofia, mas também da arte,

para tanto a educação integral necessita tomar por base a socialização dos saberes significativos, historicamente construídos nos campos da arte, da ciência e da filosofia.

A arte tem a possibilidade de apresentar aos sujeitos a realidade cotidiana de forma intensa e condensada que, sem ela muitas vezes, nos chega fragmentada. Os autores afirmam que por seu caráter evocativo, a arte permite a reelaboração de sentimentos e vivências, impacta o ser humano a ponto de ressignificar o cotidiano e desautomatizar sentimentos e sensações.

Nesse processo, apropriar-se da cultura em sua complexidade permite a formação das funções psicológicas superiores, por conseguinte os autores afirmam que o desenvolvimento psíquico se relaciona também aos conteúdos escolares, pois por meio deles podemos nos apropriar dos conteúdos culturais.

Para Duarte, os conteúdos escolares apresentam dupla referência enquanto conhecimento: a importância para o gênero humano, a importância para o desenvolvimento da individualidade. Tais referências importam no estabelecimento dos conteúdos escolares, pois, nessa concepção, os mesmos atuam como substrato do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim não é qualquer conteúdo que pode ser considerado curricular, é necessário considerar se o mesmo contribuirá no desenvolvimento individual.

Os autores apontam que Vygotsky, no estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, estabeleceu uma relação entre três conceitos: o de função psíquica superior, o de desenvolvimento cultural da conduta e o de domínio dos processos de comportamento.

Para que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores seja alcançado não se pode deixar de lado o processo de formação do indivíduo como um ser essencialmente cultural. Para além dos processos biológicos que constituem o ser humano como um ser, é necessário entender a complexidade do psiquismo humano da vida cultural.

No processo de desenvolvimento integral do ser humano é equivocado relacionar a arte às emoções e sentimentos e a ciência à razão, estabelecendo uma contraposição entre afetividade e razão. Equívoco vinculado à psicologia, pois a afetividade e a cognição desenvolvem-se em unidade no psiquismo humano, bem como ao desenvolvimento histórico das objetivações humanas, pois o desenvolvimento das artes esteve sempre associado ao conhecimento objetivo da natureza e da sociedade e desenvolvimento das ciências sempre se relacionou ao envolvimento afetivo dos indivíduos com a investigação realizada.

Ao defenderem a arte como conteúdo escolar, os autores reafirmam sua contribuição na formação integral do ser humano, rompendo com a dicotomia entre a formação da sensibilidade estética e a formação intelectual e moral, pois a produção artística não se resume a finalidade de ensinar a pensar de uma determinada maneira ou de ensinar determinados valores morais,

para os autores “[...] a arte dirige-se, porém, em sua mais elevada tendência histórica, à defesa do livre desenvolvimento humano.” (FERREIRA E DUARTE, 2011, p. 122)

Ao pensarem o espaço escolar como espaço/tempo da fruição da arte, os autores afirmam a não contradição entre o cultivo da sensibilidade estética e a possibilidade de estabelecer mediações entre estudantes e obras de arte de forma a promover desenvolvimento intelectual e moral.

Para tanto, a escola não deve substituir as vivências artísticas por “traduções” da obra de arte, bem como por resumos das possíveis ideias principais da obra, mas permitir relações legítimas com as obras de arte, por meio de vivências que possibilitem estudos, reflexões e debates da vida social humana, diante do objetivo da formação do sujeito para a vida social em sua totalidade. As objetivações artísticas, científicas e filosóficas são essenciais no processo de compreensão da realidade social, possibilitando a partir de sua internalização dos significados culturais, estabelecer sentidos que transcendem o senso-comum.

Iavelberg (2003) analisa que a arte completa nossa vida, por meio desta “linguagem” expressamos plenamente todas as nossas emoções e paixões, assim analisa que a linguagem cotidiana ou a linguagem científica dão conta de uma parte da realidade, mas a arte é capaz de dar conta daquilo que não pode ser enunciado, mas que ainda assim e, por isso mesmo, é essencial. A arte é, sem dúvida, uma base imprescindível por incluir as formas simbólicas que dizem respeito à humanização de todos os tempos e lugares.

Demonstrando a importância do saber da arte como possibilidade de trabalho desenvolvido por pedagogos, Iavelberg (2010) ao analisar os PCNs (1997) apresenta que os mesmos pautam-se na definição de Zabala quanto aos Conteúdos, que são considerados em suas concepções conceituais, procedimentais e atitudinais. Entendendo que tais concepções não se fragmentam, mas estão constantemente relacionadas entre si, podemos considerar como conceituais os fatos, conceitos e princípios, vinculados à cognição, já a concepção procedimental relaciona-se às técnicas, à ação, por atitudinal consideramos os valores, a sensibilidade.

A construção dos procedimentos ocorre por meio da experimentação procedimental que não são aleatórios, por exemplo, o uso da aquarela requer uma técnica que deve ser aprendida, assim analisa que a aprendizagem da técnica não descaracteriza a marca de cada artista no procedimento. Para tanto, o professor como sujeito do processo de ensino e aprendizagem não faz pelo estudante, mas orienta o como fazer, além de estimular a procura de parceiros com que os estudantes possam aprender.

Já na concepção de conteúdo enquanto valores, devemos considerar os direitos dos povos a expressão e a documentação de sua arte, respeito pelo processo e pelo produto, entender o conceito de respeito, que se materializa ao mesmo tempo em procedimento e sentimento. Os valores são expressos por meio das poéticas e estão presentes na construção do saber ser e saber ser no convívio com o outro. A autora destaca que fazer arte é uma ação cultural e analisa que os PCNs apresentam as habilidades de apreciar, fruir, interpretar e ler arte na apropriação do conhecimento inerente a essa área do saber.

O refletir sobre arte significa contextualizá-la, situá-la conhecendo a obra do artista, seu percurso, seu tempo. Além disso, no processo de ensino e aprendizagem da arte, o fazer deve estar presente, livremente ou por meio de releituras, trata-se do fazer para aprender sobre arte. Tanto no fazer de livre escolha, como no fazer orientado pelo professor temos a presença do percurso de criação artística e a poética com marca pessoal.

Apreciar e fruir permite ao estudante atribuir significado.

O contato com a arte em sua amplitude é proposto nas escolas, ou melhor, deveria ser assim para que os estudantes pudessem agir em suas diversas instâncias: do fazer, do desfrute e do compreender arte. No entanto, nossa prática nos diz que a escolha de temas para projetos pelos professores na Educação Básica costuma ser aleatória ou ordenada por livros didáticos, material de apoio e, por isso, muitas vezes alienada de atos criativos. (IAVELBERG, 2010, p. 59)

Para Iavelberg e Grinspum (2016), na promoção da aprendizagem, a escola deve assumir teorias e práticas do ensino da arte na organização de situações de aprendizagem, envolvendo conteúdos e orientações didáticas da área de conhecimento Arte.

As autoras defendem a necessidade de assimilação pelos estudantes dos conteúdos das artes visuais, que advêm das práticas sociais e históricas, o que deve ocorrer por meio de planejamentos da aprendizagem que visem orientar o "para que" e o "como" ensinar.

Nesse sentido a transversalidade dos temas, que envolvem questões sociais e se fazem presentes nas poéticas, não devem silenciar e prevalecer sobre os conteúdos artísticos.

As autoras não desconsideram a validade do tratamento dos temas transversais, porém entendem que tal tratamento não é suficiente, pois podem gerar projetos de trabalhos e sequências de atividades esvaziados do real significado da arte, tornando a arte apenas uma ferramenta utilitarista. Desta forma, para que os temas transversais sejam trabalhados contextualizados aos conteúdos artísticos e estéticos, devem ser considerados no entrelaçamento com a poética.

A Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos prevê em seu art. 5º que os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da Educação de Jovens e Adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000 (Diretrizes curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos), além dos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 (ensino médio) e CNE/CEB 16/99 (ensino técnico), suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino. O Art. 18 observa que o currículo oferecido deve também atender ao previsto nos artigos 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Destes destacamos os artigos 26 e 32 da LDBEN com foco na normatização das disciplinas de arte e história, bem como o estabelecimento da exibição de filmes nacionais, como currículo obrigatório desde 2014.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014) [...] (LDBEN)

Embora a LDBEN não faça menção explícita ao currículo da modalidade EJA, é possível refletir que a mesma dialoga com a etapa da Educação Básica a ser desenvolvida. Dessa forma o artigo 26 traça a Base Nacional Comum do currículo da Educação Básica, pensando-o como uma unidade desde a educação infantil.

O referido artigo apresenta o ensino da arte como conteúdo curricular da base nacional, em que é determinante valorizar as linguagens regionais, apontar espaço necessário para linguagem das artes visuais, dança, música e teatro, bem como demonstra o caráter

interdisciplinar no trabalho com ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e estabelece que a formação do cidadão não se dá sem a compreensão, dentre outros saberes, das artes e da História, com destaque para a História do Brasil dando voz a todas as etnias que o compõe, em especial a história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas. A LDBEN ao utilizar o plural no artigo 32, artes, não discrimina nem fragmenta nenhuma linguagem da Arte.

Temos por percepção que a inclusão na LDBEN em 2014 (Lei nº 13.006) de 2014 da obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional, como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola com a obrigatoriedade mínima de 2 (duas) horas mensais, não gerou efeitos significativos nas unidades escolares de educação básica. Não fica claro o conceito de currículo complementar, o objetivo da linguagem cinematográfica nacional no espaço/tempo da escola básica, a necessidade de uma metodologia que produza o diálogo com a proposta pedagógica, bem como a forma com que a escola de educação básica deve efetivar o cumprimento do tempo obrigatório.

A falta de clareza da lei, à quase ausência de debates se somam a precariedade de formação do professor e do cotidiano escolar e geram o risco do parágrafo tornar-se letra morta.

Nogueira (2004) afirma que nenhum currículo é neutro e destaca que está presente no PCN de arte uma abordagem pluralista, pautada nos direitos humanos, na justiça social contra toda forma de discriminação, a pedagogia contra o racismo, ensinar sobre a diversidade das culturas para promover o respeito entre os povos. A autora defende que o currículo não deve reforçar as relações sociais injustas, desta forma um currículo que propõe a diversidade cultural ajuda o estudante a compreender a função da arte nos diferentes contextos culturais.

Ao refletir sobre os temas transversais no ensino das artes visuais, destaca que, além da existência das leis para o exercício da cidadania, é necessário que os cidadãos sejam democráticos e isso requer um processo de ensino e aprendizagem, os estudantes precisam ser apresentados a situações reais que tenham sentido e significado, e ao refletir sobre os conteúdos da arte, aponta como necessário que os mesmos também se relacionem à realidade social ou à vida dos estudantes, pois entende que desta forma a aprendizagem se torna mais significativa o que contribui na construção da cidadania. Não se trata de abrir mão dos saberes específicos da Arte, mas contextualizá-los.

A resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia estabelece no art. 2º que a docência deve ser entendida como “[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional [...]”, para tanto os conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia devem desenvolver-se na articulação entre conhecimentos além de científicos, também culturais, onde estejam presentes valores éticos e estéticos.

Entende-se que os processos de aprendizagem devam pautar-se no diálogo entre diferentes visões de mundo, o que inferimos pode ser considerado não só como as diversidades e singularidades presentes nos espaços/tempo da educação básica, como do próprio espaço/tempo de formação no Curso de Pedagogia.

A lei prevê que os estudos propiciados ao longo do curso de Pedagogia, superem dicotomias, apresentando assim, estudos teórico-práticos, investigativos, reflexivos e críticos, para atingir, entre outros objetivos, a aplicação, no espaço/tempo da educação, de contribuições de conhecimentos culturais. Para esse fim, o art. 3º prevê que o estudante de Pedagogia deverá trabalhar com repertório que envolva informações e habilidades pautados na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, e fundamentados em princípios da relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, dentre outros.

É importante analisar que, embora a referida legislação tenha sido construída no contexto de uma sociedade capitalista neoliberal, que visa negar a função cultural da escola, apresentando uma cultura regida pela utilidade, que possa ser mensurável, pautada em uma pedagogia funcional, que não tem por foco democratizar a todos as formas simbólicas dos saberes historicamente construídos e que nesse contexto do aprender-a-aprender a criatividade seja reduzida a uma utilidade, competência profissional para uma “autoformação” permanente, são nas contradições e múltiplas tensões, que surgem no espaço/tempo dessa escola, que observamos as possibilidades dos atores da educação se constituírem sujeitos do processo.

A arte no processo de ensino e aprendizagem da escola cria possibilidades para que o professor descubra como são os sujeitos/estudantes, como pensam ou como podem pensar sobre suas habilidades no contexto de ensino/aprendizagem do outro e de si mesmo, permitindo que os estudantes deem sentido a conteúdos que se mostram descontextualizados, desta forma o estudante se torna sujeito da aprendizagem criadora, capaz de enfrentar situações conflituosas e resistir às imposições de velocidade e de fragmentação que caracterizam a contemporaneidade.

Embora como um saber essencial na constituição de nossa humanidade, a arte é muitas vezes negligenciada no espaço/tempo das escolas, em especial de cursos de Pedagogia, que objetivam formar o profissional que dará concretude ao processo de ensino aprendizagem de todos os saberes nos espaços das salas de aula.

Tivemos essa percepção no espaço/tempo desta pesquisa-ação quando os estudantes (também sujeitos dessa pesquisa) tiveram acesso ao saber da arte por meio da disciplina de Metodologia de Arte e Movimento: Corporeidade, que teve como foco trabalhar a História da Arte, bem como o PCN de arte como referência para o desenvolvimento do trabalho do pedagogo na sala de aula.

[...] Com relação aos PCNs eu trabalhei os três pilares que é a fruição, a produção e a reflexão. Eles foram se tornando mais desenvoltos...e até o trabalho final eu trabalhei, um pouco de teatro, de dança, música e eu vi que eles iam gostando porque eu procurei diversificar. Eu usei músicas brasileiras, africanas, eu usei para eles terem ideia da cultura. Usei um vídeo que eles gostaram muito; não sei direito se ele foi em todos os países ou se ele foi pegando imagens, mas é sempre o mesmo passo, mas ele vai pelo mundo inteiro e em cada lugar é uma maneira; é a mesma música, porém a maneira de dançar depende...Eu trabalhei também aquele vídeo "corações jovens", que emocionou muito...esse vídeo é um documentário, um grupo de pessoas idosas que cantam em coral...o interessante neste vídeo é que eles perceberam que as pessoas tem vida sempre, o quanto revigoravam as pessoas a partir do momento que elas cantavam...Culminou com a apresentação do trabalho, eles ficaram livres para apresentar, apenas estabeleci algumas regras, que eles deviam ter como foco crianças, mas não infantilizado, nada de Xuxa, deveriam buscar no patrimônio cultural, histórias, músicas, para fazer algo diferente [...] (ENTREVISTA PROFESSORA MARIA, 2016)¹³

A professora que esteve à frente desse trabalho (2015) para além do plano de aula (pré-determinado) e das aulas teóricas, realizou vivências com os estudantes nas linguagens da música, dança, teatro, bem como realizou com os mesmos uma visita ao MAM (Museu de Arte Moderna de São Paulo).

[...] Foi muito interessante, para muitos deles foi a primeira vez que entraram em um museu...E foi um parto para eles, pois conhecer arte contemporânea é difícil... cada um observa de um jeito, são as idiosincrasias[...] Fomos também ao museu Afro[...] Eu percebi que durante essa disciplina, a classe muito numerosa se entrosou mais, teve muito respeito nas apresentações. Essa viagem eles gostaram muito, foi um dia muito agradável e os trabalhos depois, a APS relacionada a visita ao museu[...] Eu fui fazendo, trabalhei os textos do Plano, mas fui mudando, colocando coisas que eu achava interessante e a viagem partiu dos alunos, foi a Maria 5 que um dia, quando eu comecei a explicar e falei se quisessem visitar os museus e ela sugeriu fazer uma excursão[...] (ENTREVISTA PROFESSORA MARIA, 2016)

Essa turma de estudantes sentiu-se impactada pelos saberes da arte, pois tiveram acesso, embora de maneira aligeirada, de forma significativa não só à teoria, como à prática, podendo realizar o fazer artístico.

Essa possibilidade de apropriação de saber os levou a organizar no ano seguinte (2016) o Encontro de Pedagogia (evento anual do IES sempre organizada por estudantes do 6º semestre), com o tema arte e educação.

O envolvimento dos estudantes com a internalização desses saberes da arte contribuiu significativamente para o desenvolvimento das vivências com linguagem fílmica, que

¹³ Entrevista realizada com professora da universidade privada, nome fictício.

envolveram nosso trabalho com esses estudantes num projeto interdisciplinar entre a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia e Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologias.

3.1 A singularidade da linguagem cinematográfica

A linguagem cinematográfica, dentre outras, atua como possibilidade para que o homem se torne visível, ao permitir vivências de acontecimentos, personagens, emoções, estados de espírito e até pensamentos, por meio das imagens. Entendemos como Balázs (1923 apud Xavier 1983, p. 79) que nasce, na mediação entre o homem e a linguagem fílmica, um processo de aprendizagem diante da “[...] linguagem rica e colorida do gesto, do movimento e da expressão facial [...]”, considerando o cinema não como uma linguagem que substitui as palavras, mas que contribuiria para que o homem torne visível seu interior.

Porém não existe neutralidade, nem na criação cinematográfica, nem em sua fruição no contexto da escola. A vinculação da linguagem cinematográfica a um processo de educação emancipadora exige que os atores da educação, professores e estudantes exerçam com consciência e autonomia a condução de um trabalho criativo, como sujeitos conscientes da escolha pela classe trabalhadora no espaço da luta de classes.

Entre as demais expressões artísticas, o cinema destaca-se como uma maneira de expressarmos nossas ideias, sensações, opiniões. Tarkovski (1998), diretor de cinema da União Soviética, relata impactos que seus filmes causavam em adultos espectadores, registrados por meio de cartas “Uma espectadora de Gorki escreveu: ‘Obrigado por o Espelho. Tive uma infância exatamente assim..., mas você... como pôde saber disso?’ ”.

O autor/diretor surpreende-se com as inúmeras manifestações que relatam desde incompreensões e estranhamentos diante de seus filmes, como também identificação dos espectadores, possibilitando interações e reflexões profundas.

Um professor de Novosibirsk escreveu: “Nunca escrevi a nenhum autor para dizer o que sinto sobre um livro ou filme. Este, porém, é um caso especial: o filme livra o homem do encantamento do silêncio, permite que ele liberte o espírito das ansiedades e das coisas vãs que o oprimem. Participei de um debate sobre o filme. Tanto os ‘físicos’ quanto os ‘líricos’* foram unânimes: o filme é profundamente humano, honesto e relevante — tudo isso se deve ao seu autor. E todos os que falaram, disseram: ‘Este filme fala de mim.’” (TARKOVSKI, 1998, p. 6)

O autor/diretor, ao refletir sobre a necessidade da criação de seu livro como um registro e reflexão sobre sua teoria/prática no cinema, revela que o mesmo o ajuda a descobrir rumos de sua trajetória ao dialogar com as possibilidades contidas na extraordinária forma de arte, ainda tão pouco explorada, mas que permite que ele possa encontrar a si próprio, plenamente e com independência, pois a criação artística não está sujeita às leis absolutas, mas está ligada ao objetivo mais geral do conhecimento do mundo, apresentando inúmeras facetas e vínculos capazes de ligar o homem a sua atividade vital.

Afirma que apropriar-se da dimensão da poesia é mais do que tomar consciência de um gênero textual, passa a significar uma consciência do mundo, uma forma de relacionar-se com a realidade. Para o autor, a poesia torna-se uma filosofia que conduz o homem ao longo de toda a sua vida. O cinema é portador de uma poesia própria, constitui-se em uma arte autônoma. Ele defende que para além da dramaturgia tradicional, vinculada ao enredo de personagens, é possível fundamentar o enredo na lógica do pensamento, desta forma ao considerar a origem e o desenvolvimento do pensamento, que possuem leis próprias, as expressões podem ser diferentes, em especial, as associações poéticas.

Através das associações poéticas, intensifica-se a emoção e torna-se o espectador mais ativo. Ele passa a participar do processo de descoberta da vida, sem apoiar-se em conclusões já prontas, fornecidas pelo enredo, ou nas inevitáveis indicações oferecidas pelo autor. Ele só tem à sua disposição aquilo que lhe permite penetrar no significado mais profundo dos complexos fenômenos representados diante dele. (TARKOVSKI, 1998, p. 17)

Zani (2009) pondera que o cinema moderno apresenta elementos estéticos pautados, muitas vezes, em princípios filosóficos baseados em características ímpares e questionamentos políticos, não se trata de um cinema conservador como o era o clássico. Sua característica questionadora o coloca na busca por novas formas de construções narrativas que possam apresentar suas indagações estéticas e que reflitam um espírito contestador.

Assim a sua *mise en scène*¹⁴ (compreendida aqui como direção, autoria) ou narrativa moderna, provoca rupturas a certa linearidade e harmonia encontrada no cinema clássico (regras formais como começo, meio e fim) e provoca estranhamentos por meio da divisão da obra, o entendimento das diegeses fílmicas, segmentados em ciclos, características psicológicas das

¹⁴ Müller (2016) afirma que a *Mise en scène*, se origina no final do século XIX, partindo do reconhecimento de aspectos visuais e representativos do teatro, sendo um conceito utilizado no cinema desde o início, para descrever o trabalho realizado pelo diretor cinematográfico.

personagens ou critérios estilísticos, assim existe uma liberdade narrativa no cinema moderno. Na tessitura da obra fílmica do cinema moderno contribuem som, imagem, luz, cores ou ausência delas, o mesmo tende a ser subjetivo e reflexivo.

O autor entende o cinema como uma narrativa que tem em sua essência a formação de uma imagem em um suporte físico (acetato ou celuloide). Na formação dessa imagem são criados planos (tomadas com enquadramentos, cortes específicos com unidade de tempo), cena (conjunto de planos dentro de uma ação específica) e sequências (série de cenas em um mesmo espaço, unidade de ação completa).

Kuns e Oliveira (2013, p. 78) consideram que o Cinema e a Literatura se constituem em manifestações estéticas e culturais contextualizadas sócio historicamente, por meio desses fenômenos culturais e artísticos o enunciador comunica seus valores, ao mesmo tempo em que aponta e desperta reflexões sobre símbolos e signos, dessa forma envolvem processos identitários e ideológicos¹⁵ por apresentarem símbolos que dialogam com uma conjuntura e que podem sofrer também a valoração por parte de outros grupos sociais e históricos, “[...] cinema e literatura são formas através das quais a cultura se expõe à análise, à contemplação, ao questionamento, ao registro documental e, por isso, estão eivadas de valores ideológicos.”

Os autores observam que o cinema faz uso de uma narrativa por meio da orquestração de diferentes linguagens, que instauram a impressão de realidade denominada de dimensão fenomenológica do espetáculo cinematográfico (GARDIES, 2008 apud KUNS e OLIVEIRA), assim ao fruir um filme o receptor tem acesso ao universo diegético, que se refere ao fato ou ao conteúdo narrativo em si e evoca certa realidade. Portanto diferentes linguagens constituem a narrativa fílmica: a linguagem verbal; a imagem, que abrange o enquadramento, o plano, a iluminação, a elaboração cênica, os movimentos realizados pela câmera, os efeitos especiais, entre outros; o som, que envolve o som e a música, que além de reforçar a animação das personagens provocam determinadas reações no espectador, toda essa construção contribui para maior complexidade da linguagem cinematográfica, assim como o desafio de construir, por meio de sua fruição, significados e sentidos.

A narrativa fílmica se organiza por meio das montagens dos planos, cenas e sequências. Consideramos que ao compor o filme, um diretor cinematográfico por meio de sua autoria, efetua recortes do tempo, assim mais do que imagem em movimento, o tempo dessa imagem

compõe o tempo narrativo, que é construído pelo olhar de alguém sobre algo. Ademais a autoria do filme envolve o repertório cultural, imagético e cinematográfico do autor. Baseia-se também na montagem de um enredo em que o tema é definido e vai sendo tecida por meio de detalhes: o enquadramento, o movimento de câmera, a iluminação, cada pequeno detalhe tem como foco engrandecer a imagem dando-lhe o efeito desejado.

A instância enunciativa da narrativa cinematográfica envolve a chamada *ubiquidade*, que corresponde ao poder que ela tem de contemplar e focalizar fatos e acontecimentos como um observador invisível - assim como o narrador onisciente -, guiando o olhar privilegiado do espectador. (KUNS e OLIVEIRA, 2013, p. 79)

Kuns e Oliveira destacam o papel do espectador na atribuição de sentidos da narrativa fílmica, considerando que os significados são acionados pelo olhar axiológico do receptor, mesmo limitado pelas marcas da narrativa, nesse processo de significação, permeado também de subjetividades, em que espectador deve refletir sobre as marcas discursivas da narrativa fílmica.

Podemos pensar o Cinema como linguagem com signos e significados, permeado de subjetividade, em que professores e estudantes da EJA possam encontrar além de uma fonte de cultura e possibilitadora da internalização de conhecimento, a vivência e reflexões em torno de temáticas apresentadas por meio de filmes, o que pode contribuir para realização de um trabalho criativo e com possíveis rupturas com o “imobilismo reprodutor”.

Nessa possibilidade, a linguagem da arte do cinema pode permitir a imersão num mundo de influências culturais e criar oportunidades de posicionamentos dos sujeitos diante de filmes, que permitam reflexões criativas sobre a realidade de “imobilismo reprodutor” e na busca de novas significações, a fim de que o trabalho criativo possa gerar rupturas e superações.

Se no espaço/tempo do IES privado, ao se dispor a formar professores por meio do trabalho criativo emancipador, os sujeitos do processo do ensino e da aprendizagem puderem se empoderar da linguagem da arte, com olhar especial sobre a arte cinematográfica, mediante o fruir, o fazer e o refletir, poderemos contribuir para uma educação emancipadora.

Consideramos que nesse processo de formar e ser formado, ao promover vivências e provocar o pensamento crítico sobre a atuação do profissional/trabalhador professor numa perspectiva social, histórica e cultural, avançamos na constituição de professores e estudantes buscadores e experimentadores, capazes de reinventarem seus papéis.

3.2 O cinema na sala de aula, tecendo um diálogo entre a metodologia de História e a disciplina de formação para EJA: algumas considerações.

Ao ministrarmos uma disciplina com objetivo de formação de professores para atuarem na EJA no Curso de Pedagogia nos deparamos com o limite de tempo (duas aulas semanais em um único semestre), a submissão a um plano de ensino padronizado pela instituição delimitando tempos, saberes e instrumentos de avaliação, além da ausência de estágio no quadro curricular para a referida modalidade.

Embora com a percepção de oferecimento de uma formação marcada por precariedades, assim como das dificuldades dos estudantes de pedagogia em entender a complexidade da EJA, buscamos por meio de múltiplas linguagens, entre elas o cinema, propiciar momentos de vivências e reflexões sobre o encontro entre professores e estudantes da EJA num processo de ensino e aprendizagem significativa.¹⁶

Tais vivências apenas foram possíveis por ministrarmos também na mesma turma a disciplina de Metodologia de História, disciplina que permite a realização por parte dos estudantes de um trabalho de pesquisa, por vincular-se a atividades práticas supervisionadas (APS). A referida atividade, semestralmente vinculada com uma determinada disciplina, envolve pesquisa e fazeres dos estudantes e o professor responsável pela mesma deve atestar uma carga horária, além de avaliar a atividade prevista no currículo do referido curso.

Dessa forma, ocupando esse espaço/tempo, criamos um diálogo entre as disciplinas, em especial, propusemos a reflexão sobre a memória como fonte histórica e desafiamos os estudantes a criarem curtas-metragens apresentando as memórias de egressos da EJA, vivências que apresentaremos no capítulo 5.

O plano de ensino da disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia estabelece que a mesma deve propiciar a apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos para a atividade de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelos estudantes. Apresentada também como um plano padronizado com limitações, entre elas, a organização em um cronograma de 20 semanas, em que 8 semanas (16 horas aulas) devem ser

¹⁶ Os cinco passos que formam a didática da Pedagogia Histórico-Crítica exigem do educador uma nova forma de pensar os conteúdos, estes devem ser enfocados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que este advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma **aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos**, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política. (GASPARIN E PETENUCCI, 2008, p. 9, grifo nosso)

dedicadas ao processo de apropriação dos conteúdos de História e 6 semanas (12 horas aulas) aos conhecimentos de Geografia.

Com espaços e tempos também limitados e controlados, a disciplina passou a dispor do tempo/espaço dedicado a APS e, embora o mesmo fosse orientado em seu projeto padrão para a elaboração de oficina relacionada aos conteúdos de História e Geografia, em um processo de transgressão, ocupamos nosso espaço de sujeito na sala de aula e objetivamos articular o ensino e a pesquisa na produção do conhecimento e na prática educativa não só vinculado a compreensão por parte dos estudantes de que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas, mas também trazendo para sala de aula, por meio de autoria em linguagem fílmica (curta-metragem tendo como temática as memórias de egressos da EJA), as singularidades e complexidades da modalidade EJA.

Tal transgressão relacionou-se à busca do exercício de nossa autonomia como professor no processo de formação, assim escolhemos metodologias, selecionamos os conteúdos e as vivências pedagógicas que pudessem contribuir com os estudantes segundo o interesse, suas necessidades e dificuldades para entender a singularidades e complexidades da EJA.

Refletimos com os estudantes sobre o saber histórico no espaço/tempo da sala de aula, pautados em Bittencourt (2009), destacando o uso de documentos não escritos. Consideramos, como a autora, ao analisar o conceito de história local, que o mesmo não deve vincular-se à reprodução do poder local, e limitar-se a nomear personagens políticos, assim como sua vida e obra, mas ser escrita no diálogo com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas, da escola. Ponderamos, junto com os estudantes, que a questão da memória se relaciona com a construção da identidade, como fonte escrita ou oral, e permite a recuperação de vestígios do passado de pessoas, constituindo-se fonte significativa de estudo.

Evidenciamos que a memória não é a História, mas precisam ser evocadas, recuperadas e refletidas, pois a história consiste na escolha e construção de um objeto, operação que pode dar-se a partir da evocação de lembranças, para tanto é necessária analisar as memórias com rigor metodológico na crítica e confrontação com outros registros. A memória social é uma relação coletiva com o passado que funciona por seleção e eliminação, portanto realiza omissões e silêncios. Ao relacionar-se com o passado o sujeito o faz mediado por sua idade, ocupação, cultura, etc.

Ao refletir sobre a importância da linguagem cinematográfica na educação, Bittencourt (2009) afirma que tal reflexão não é algo novo, em 1912 Jonathas Serrano, professor do colégio Pedro II, afirmava que os filmes propiciavam a possibilidade de sair do enfadonho ouvir aulas, para a possibilidade de descobrir pelos olhos.

A autora analisa, que permeada por essa concepção, nasce uma prática do uso dos filmes com neutralidade e como possibilidade de “ressureição histórica”, contraditoriamente a mera oposição a essa concepção pode resultar em um radicalismo de considerar a arte cinematográfica como inculcadora da ideologia dominante.

Considera que, historicamente, tem-se garantido um maior acesso das escolas à arte cinematográfica, ainda que de forma precária, porém considera necessária a reflexão sobre o método de leitura empregado na análise das produções, que construídas para um público diverso, acabam adentrando o espaço da escola como material de aprendizagem.

Destaca que as imagens cinematográficas demoraram a entrar no espaço escolar e, muitas vezes, o fizeram como apenas uma ilustração, tal demora e secundarizarão no espaço da sala de aula relaciona-se a um certo preconceito em relação a linguagem cinematográfica, não considerada entre os documentos "nobres", espaço reservado aos textos escritos. Tal desprezo não favoreceu o trato da linguagem cinematográfica em cursos de graduação e formação docente e a prática de uso se fez desvinculada de fundamentos metodológicos, tornando a linguagem cinematográfica quase um apêndice da aula.

Os trabalhos com a iconografia fílmica tiveram início nos anos 60, com especial destaque aos pesquisadores franceses Marc Ferro e Pierre Sorlin, primeiros a refletir sobre a relação entre o cinema e a aula de história. Os referidos pesquisadores destacaram a complexidade do objeto de estudo, bem como a necessidade de um método para uma efetiva crítica das fontes audiovisuais, assim, ao contrário do professor Serrano, que defendia que as imagens ilustravam e reproduziam a realidade, os pesquisadores problematizaram que as mesmas reconstroem a realidade com uma linguagem própria, contextualizadas em um tempo, espaço e cultura.

Aponta que Ferro refletiu que o filme se expõe por planos e temas, sendo necessário na sua análise ir além da conjuntura e apropriar-se da análise da semiótica, o autor cita Roland Barthes, que destaca a necessidade de identificar os signos construídos pelas técnicas cinematográficas.

Bittencourt (2009) analisa que Sorlin considera o conjunto de elementos fílmicos: sons, vozes, cantos, palavras, música, ruídos. A leitura do filme deve atentar-se a cada elemento constitutivo do filme, técnicas de produção, grupos sociais que interagem em sua elaboração, política cultural, sociedade que a produz e consome em suas variáveis social, cultural, ideológica, o autor define que para além do texto visual o filme é um artefato cultural.

Atualmente, estudos interdisciplinares da antropologia, sociologia e demais teóricos da comunicação, tem contribuído para um metodologia mais abrangente na análise fílmica, sendo

considerados três aspectos fundamentais: conteúdo (roteiro, direção, fotografia, música, atuação de atores); contexto social e político da produção, incluindo censura e a indústria cinematográfica e a recepção do filme, considerando crítica, reação do público conforme idade, sexo, classe social e universo de preocupações.

Ao refletirmos sobre o papel do professor de História, consideramos como Pinsky e Pinsky (2005, p. 23), que o mesmo deve promover a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, porém ninguém dá o que não tem, assim o professor precisa ter internalizado as bases de nossa cultura, os movimentos históricos significativos devem dialogar com sua cultura material e suas ideias “[...] a música de Beethoven, o cinema de Charlie Chaplin, a literatura de Machado de Assis...”, enfim ter conhecimento do patrimônio cultural da humanidade, que só adquire valor ao dialogar com o universo sociocultural do estudante, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações. Para o autor, é no diálogo desses dois universos culturais que o professor realiza o seu trabalho.

As fontes audiovisuais, sonoras e orais, vêm ganhando, desde os anos 60 e 70, um reconhecimento cada vez mais forte para o estudo do passado e, dada a necessidade de uma abordagem específica da sua linguagem e conteúdo, tem se constituído em um grande foco de debates. Sua utilização como fontes de ensino de História para as classes fundamentais também vem se consolidando, já não mais como prática esporádica de um ou outro professor, mas inclusive como sugestão nos próprios documentos da política educacional oficial. Para Napolitano (2005), na contemporaneidade, é importante que a educação escolar ofereça aos estudantes oportunidades de conhecer e aprender por meio de uma das principais linguagens da atualidade: a linguagem cinematográfica.

Seu uso, como prática educativa, facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais. Por intermédio da leitura e análise de imagens e de ferramentas utilizadas pelo cinema, bem como da possibilidade do fazer arte cinematográfica, educadores e estudantes podem apropriar-se de saberes para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias, tendo em vista os benefícios que proporciona à formação desses autores da educação, novos olhares, sensações e vivências que se renovam e se fortalecem e ainda podem gerar reflexões que se prolongam por toda a vida.

Não basta, como analisa Theodoro (2005), ter acesso ao cinema e a outras linguagens para preparar o homem para o desafio contemporâneo de refletir sobre rápidas mudanças que criam uma infinidade de variáveis e nos obrigam a trabalhar com as ideias de sistema ou de rede. Para a autora é necessário problematizar e buscar premissas que possam permitir estabelecer relações observando presenças, ausências e repetições.

Assim consideramos as potencialidades do cinema como recurso pedagógico para aproximar-se do histórico, porém, para constituir uma vivência com a linguagem fílmica em sala de aula, é necessário contextualizar e refletir sobre sua construção estética, suas vinculações ideológicas, enfim, como afirma Macedo (2005), o conteúdo deve ser colocado em discussão.

Nesse sentido, além de refletir sobre a construção criativa, que se dá no diálogo entre o real e o imaginário da época enfocada, a complexidade da obra cinematográfica cria diálogos entre os tempos e espaços. A construção fílmica tem mais a dizer sobre o momento em que foi produzido do que sobre a época que pretende retratar pois, para além de permitir uma aproximação com contextos do passado, a linguagem fílmica traz a possibilidade do diálogo com o presente por meio de observações e percepções de mudanças ou permanências, continuidades ou rupturas, aspectos, esses, que se fizeram presentes nessa pesquisa-ação, não só no fruir do curta-metragem “Vida Maria”, mas principalmente no fazer do curta-metragem para resgatar memórias de egressos da EJA, quando muitos estudantes identificaram histórias pessoais ou da própria família.

Migliorin e Barroso (2016) analisam o conceito inicialmente tecido pelo crítico francês Serge Daney de que o cinema inventa uma pedagogia. Nesse olhar a pedagogia relacionada ao cinema não o reduz a um transmissor de conhecimento, mas a um inventor de formas de envolver o espectador em um compartilhar sensível de ideias, conceitos, percepções de mundo e conhecimento. Os autores afirmam que a pedagogia do cinema se constituiria em uma forma de conhecer e compartilhar conhecimento. Pautados em estudiosos da pedagogia do cinema, ponderam que o espectador diante de uma obra cinematográfica ocupa um lugar de criação por meio de um diálogo entre sua personalidade e a ideia do autor.

Assim diante de uma obra cinematográfica não estamos diante apenas de um sentido imposto diretamente, mas somos convidados a participar de seu processo de elaboração, tornando-nos também criadores como o cineasta.

Os autores apresentam alguns pesquisadores brasileiros que trabalharam o cinema em sua relação com a educação, entre eles Leandro (2001, apud Migliorin e Barroso 2016) [...].abordadas sob o ponto de vista da criação, as imagens são capazes de suscitar, da mesma forma que o texto escrito, um verdadeiro processo cognitivo. [...] A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca. (p. 20)

Apontam que a linguagem fílmica é intensa e provoca as inteligências singulares para comporem formas novas de relacionamentos com o outro.

O cinema, assim como a educação, funciona devolvendo algo do sujeito ao mundo, inventado um receptor para essa devolução. Uma devolução que não é da coisa em si, mas da coisa atravessada por uma mediação estético-política. [...] uma devolução que necessariamente engaja um outro, um espectador/estudante inventado, no ato mesmo de devolver as imagens ao mundo. (MIGLIORIN E BARROSO, 2016, p.21)

Os autores validam a linguagem fílmica como possibilidade para problematizações e rompem com o olhar que a relaciona apenas com a reprodução da realidade. Assim, a mesma tem a possibilidade de constituir-se como instrumento de produção de sentido na relação com a realidade.

Ponderamos que tanto no processo de fruição, como de produção, a relação entre o sujeito e a narrativa fílmica se reveste de um lado por forças centrípetas, internas a obra que visam garantir sua coesão e unidade, de outro por forças centrífugas que possibilitam um diálogo polissêmico e intertextual.

Podemos apontar que a linguagem fílmica, assim como outros gêneros textuais, possui forças de unidade e abertura que permitem além de internalização de significados culturais, a constituição de sentidos próprios que podem produzir dialeticamente novos significados, o que demonstra a riqueza de ter essa linguagem como instrumento em um trabalho criativo emancipador que ocorra nas salas de aula.

CAPÍTULO 4

PESQUISA DE CAMPO: OS CENÁRIOS E OS ATORES.

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?
 Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato.
 Não me importo muito para onde..., retrucou Alice.
 Então não importa o caminho que você escolha, disse o Gato.
 [...]contanto que dê em algum lugar”, Alice completou.”
 (Lewis Carrol, Alice no país das maravilhas)

Consideramos a pesquisa-ação como tipo de pesquisa mais adequado para demonstrar a realização possível de um Trabalho criativo emancipador, tendo a linguagem fílmica como instrumento.

Os objetivos dessa pesquisa-ação em relação à pesquisa de campo são:

- investigar a possibilidade de internalização de significados e constituição de sentidos que valorizem as singularidades e desconstruam os preconceitos sobre o adulto estudante, tendo por instrumentos a linguagem fílmica no fruir do curta-metragem “Vida Maria”, bem como produções fílmicas autorais dos estudantes.
- ponderar sobre a possibilidade de ocupar, com um trabalho criativo emancipador em diálogo com a didática Histórico-Crítica, o espaço/tempo do processo de formação de pedagogos para atuarem, entre outras possibilidades, como professores da EJA.

Ao buscarmos a pesquisa-ação como percurso metodológico nos pautamos em Engel (2000), pois o autor analisa que a pesquisa-ação possui características essenciais, entre elas:1) tornar-se um processo de aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos;2) que os resultados obtidos em suas estratégias e objetivações sejam significativos para os envolvidos, no sentido não apenas de apreenderem uma situação, mas também realizarem mudanças;3)ter por objeto de pesquisa as ações humanas que, analisadas pelo professor inquietem pela necessidade de mudanças.

Tripp (2005) analisa que a pesquisa-ação relacionada à educação se configura em uma estratégia voltada para que professores e pesquisadores desenvolvam pesquisas que possam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Considera nesse processo as singularidades dos estudantes e que os mesmos participam como sujeitos.

Entre as várias variedades existentes de pesquisa-ação, o autor apresenta a possibilidade da variedade da Austrália (Carr; Kemmis, 1986 apud tripp, 2005) vinculada a um olhar emancipatório e de crítica social. Entre as modalidades de pesquisa-ação o autor apresenta a histórico política, que se relaciona com o trabalho com foco na mudança e na superação das limitações àquilo que os sujeitos podem realizar.

Além dessa possibilidade de reflexão relacionada à pesquisa-ação o autor apresenta também a relação da mesma com a emancipação, nessa, cujo objetivo é de transformar o status quo não só para si mesmo, mas envolvendo um coletivo de humanos, o que inferimos em nossa pesquisa-ação como a identificação entre professor e estudantes como trabalhadores, em que todos e cada um são revestidos pela dignidade humana.

O autor analisa que a pesquisa-ação envolve uma tomada de consciência sobre o trabalho que os sujeitos se dispõem a realizar, o que ponderamos como essencial para objetivação de um trabalho criativo emancipador, em que se faz necessário que professor e estudantes tenham clareza do porquê das concepções teóricas/práticas de uma educação emancipadora e do contexto em que a mesma tem a possibilidade de se realizar.

Assim no processo de pesquisa-ação são necessárias a compreensão de si mesmo como sujeito e a compreensão dos limites e possibilidades dos contextos que não só nos afetam, mas que também podemos afetar por meio de intervenções conscientes.

Ao longo da pesquisa-ação vivenciamos um ciclo: planejar, implementar, descrever e avaliar a possibilidade de mudanças que qualificassem melhor nossa práxis pedagógica. Entendemos que os momentos do ciclo dialogaram entre si e foram vividos tanto pelo professor, como pelos estudantes ao constituírem-se como sujeitos no processo do fazer e do analisar o trabalho realizado.

Buscamos no decorrer da pesquisa-ação a solução de problemas que, no processo estudado, identificamos como o distanciamento do professor e dos estudantes da realização de um ato pedagógico significativo em seu ensino e em sua aprendizagem, no processo de formação de professores para atuarem na EJA.

Nesse processo planejamos aulas que pudessem envolver além dos saberes científicos sobre a modalidade EJA, a linguagem fílmica em seu fruir e fazer. Os estudantes, por sua vez, planejaram a produção de curtas-metragens para exibir a memória de estudantes egressos da EJA. Assim, evidenciamos a linguagem fílmica como instrumento na realização de um trabalho criativo emancipador realizado pelos sujeitos professor e estudantes.

A avaliação do processo demandou a reflexão dos sujeitos em dois planos. Os estudantes universitários refletiram sobre saberes e a constituição de sentidos singulares vinculados às suas próprias histórias e de seus familiares relacionados à EJA, tendo o instrumento da linguagem fílmica em seu fruir e fazer como possibilidade de objetivar e internalizar tais saberes. Posteriormente colaboraram produzindo registros, por meio de questionários, entrevistas e relatos o que possibilitou uma avaliação da professora/pesquisadora, mediante análise e a tessitura de relações com os objetivos e hipótese inicial dessa pesquisa-ação.

O processo de pesquisa-ação e a avaliação do mesmo serão apresentados no decorrer do trabalho mediante as seguintes categorias:1) o fruir do curta-metragem “Vida Maria” e possibilidades na formação do pedagogo;2) o fazer de curtas-metragens e as memórias de estudantes universitários egressos da EJA;3) o trabalho criativo emancipador e a didática da Pedagogia histórico-crítica. Contribuirão no processo a análise de documentos, de dados obtidos por questionário, entrevistas e percepções sobre as vivências no cotidiano do IES.

Com a finalidade de possibilitar uma maior compreensão das categorias que serão apresentadas evidenciamos os contextos, em seus limites e possibilidades, tanto do IES em que ocorreu o processo de pesquisa-ação, como do Sistema Municipal de Educação de Sorocaba, espaço em que os estudantes acessam as possibilidades de estágios supervisionados ou remunerados e que também se concretiza o atendimento da EJA para o ensino fundamental (séries iniciais), foco da formação analisada nessa pesquisa-ação. Dados do Censo escolar 2014/2015, bem como legislação e documentos contribuirão para exposição dos limites e possibilidades do sistema municipal.

Para conhecer melhor os sujeitos de nossa pesquisa, professora e estudantes do ensino superior do curso de Pedagogia, apresentamos o percurso da constituição de sujeito dos mesmos. Em especial, na apresentação dos estudantes contaremos com apoio da análise de informações levantadas pelo questionário e entrevistas semiestruturadas, entre elas: faixa etária, sexo, vínculo profissional.

O levantamento dessas singularidades relativas aos estudantes, que atuaram também como sujeitos dessa pesquisa-ação, contribuiu significativamente na leitura desse universo, no sentido de entender sua complexidade, limites e possibilidades. Mediados pelos significados e sentidos do curta-metragem “Vida Maria” e para manter a privacidade dos sujeitos da pesquisa, apresentaremos as entrevistas e relatos nominando a todos como Maria.

4.1 Os contextos de trabalho no processo de formação: condições de trabalho docente no IES.

Analisamos como Libâneo (2001) que a licenciatura de Pedagogia, espaço/tempo do ensino superior, atualmente destinada a formação de professores para atuarem na educação básica, nas etapas da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, além de modalidades previstas na legislação, entre elas, a EJA correspondente às séries iniciais do ensino fundamental, se constitui num campo de conhecimento complexo, que reflete sobre a

problemática educativa em sua totalidade e historicidade, orienta a ação educativa e possui caráter sócio-histórico.

Ao atuarmos como um dos sujeitos desse espaço de formação (12 anos de docência) e considerarmos a possibilidade de seu caráter sócio-histórico, entendemos por essencial, nesse espaço/tempo, o humano em sua mediação com o histórico e social, que se dá na relação dialética entre homem-sociedade e na compreensão do indivíduo não só como fruto de relações sociais, mas como um indivíduo sócio-histórico.

Entendemos que os arranjos físicos, bem como o tempo/espaço do referido IES, propõem limites e possibilidades para informar e formar, tanto os professores, como os estudantes. Assim o acesso ou não a equipamentos, a lotação de salas de aulas que acabam por determinar que as mesmas sejam realizadas com os estudantes apenas organizados em fileiras, o tempo da aula já pré-determinado para acesso a textos escritos, bem como a restrição da avaliação na aplicação de provas, buscam informar e formar os atores da educação para um trabalho de “imobilismo reprodutor”.

O contexto do IES desde a disposição da arquitetura, equipamentos, planejamentos, burocracias e hierarquia buscam determinar o agir, os valores, a ordem, a disciplina e a vigilância. Mesmo diante dos desafios com espaços e equipamentos para a possível realização de uma aula com vivências da linguagem fílmica, a possibilidade da linguagem da arte passou a ser divulgada como valor para esse espaço universitário, por dialogar com a formação cultural esperada na avaliação externa ENADE

Observamos evidências dessa possibilidade registradas nos Planos de ensino das disciplinas, planos padronizados elaborados por um líder de disciplina, que estabelecem como estratégias de trabalho aulas expositivas tendo como recursos: filmes, data show, leitura e discussão programada de textos, de artigos de jornais e de revistas (fichamentos, resenhas críticas e resumos), além de prever dinâmicas de grupo, bem como realização de pesquisas bibliográfica e de análise de situações reais de classes de alfabetização de jovens e adultos em língua portuguesa e alfabetização, matemática, estudos da natureza e sociedade. Encontramos espaço nesses documentos para possibilidades de atuação do professor e dos estudantes em um processo de trabalho criativo emancipador.

Entretanto, contraditoriamente essas possibilidades de estratégias são desafiadas em sua realização pelas determinações que colocam como alvo de maior controle: a avaliação e o cronograma de trabalho estabelecido nos Planos de ensino padronizados. O tempo determinado pelo cronograma de trabalho relaciona-se também ao processo de avaliação, pois o professor será cobrado na avaliação para que tenha cumprido todo o cronograma.

Diante da complexidade, desafios e limites para desenvolver um este processo no espaço/tempo desse IES, temos a destacar, entre outras fragilidades, a de exercer autonomia na objetivação de nosso trabalho.

Cada plano de ensino padronizado ao apresentar um grande número de textos escritos que devem ser trabalhados, a pequena carga horária destinada à disciplina (com redução nos últimos anos), bem como o número de estudantes por sala (de 60 até 110), constituem-se em desafios para uma aula que envolva dinâmicas mais participativas, entre elas debates e contribui para reduzir as aulas a exposições orais do professor, acompanhadas, na maioria das vezes, por uma turma silenciosa e pouco participativa.

Esses desafios atuam também como saberes que (de) formam, pois se de um lado apresentamos textos contendo teorias desenvolvidas por autores comprometidos com uma educação emancipadora e de qualidade social, de outro, na maioria das vezes, as aulas se traduzem em um cumprir de tarefas determinados pela heteronomia da instituição.

Ponderamos que no cotidiano do IES, espaço/tempo desta pesquisa-ação, convivemos com a possibilidade da indução para uma perspectiva de realização de um trabalho pautado no “imobilismo reprodutor”, dessa forma professores e estudantes, ao não se reconhecerem no trabalho realizado, envolvem-se com um processo de formação em que se esvaem os significados e sentidos e se cumprem tarefas, com vistas a uma nota e ao acesso ao diploma.

Porém, contraditoriamente nesse cotidiano, a opção institucional de ter o ENADE como modelo para a organização das provas, criou a possibilidade de trazer para o espaço da sala de aula outras linguagens além dos textos teóricos. Como a referida avaliação externa explora uma variedade de gêneros textuais, inclusive relacionados à arte, encontramos nessa determinação possibilidade para incluir histórias em quadrinhos, fotos, músicas, poesias, charges e a linguagem fílmica no espaço/tempo das aulas.

Essa opção se faz presente no plano de ensino da disciplina Educação de Jovens e Adultos: fundamentos e metodologia, elaborado externamente e compartilhado pela coordenadoria geral do curso e coordenadoria local com os professores responsáveis em desenvolvê-lo. Nele podemos observar a previsão de que os estudantes, no processo de formação: desenvolvam a capacidade de argumentação ao elaborar um trabalho pedagógico com fundamentos teórico-científicos voltado para a realidade de jovens e adultos trabalhadores; valorizem as experiências dos estudantes da EJA; realizem um processo de ensino e aprendizagem na sala de aula por meio de múltiplas linguagens (literatura, cinema) vinculadas às questões sociais, políticas e pedagógicas da EJA.

Encontramos, nas habilidades destacadas no plano, elementos que dialogam com a intencionalidade de nosso trabalho, objeto de realização e de estudo dessa pesquisa-ação, o que demonstra documentalmente a intenção de entender a singularidade dos jovens e adultos trabalhadores, sujeitos da EJA, bem como a valorização de múltiplas linguagens, entre elas, o cinema no processo de ensino e aprendizagem.

A bibliografia apresentada pelo plano de ensino traz autores como: Paiva, Freire, Marta Kohl, Arroyo, Beisiegel, Di Pierro, Fonseca e Haddad, entre outros, que destacam em seus trabalhos a necessidade da compreensão da complexidade da EJA, bem como do respeito ao direito de aprendizagem, respeitando a singularidade de seus estudantes.

Além desses autores, são referência as publicações do MEC (Ministério da Educação e Cultura) sobre a modalidade, legislações, bem como algumas sugestões de audiovisuais, no entanto o Plano não apresenta a possibilidade do fazer dos estudantes.

Ponderamos que a opção institucional de validar a linguagem da arte no espaço/tempo da sala de aula, ainda que de maneira frágil, contribuiu para humanizar um pouco mais os espaços/tempos das aulas, permitindo também que expuséssemos um pouco mais de nossa identidade. Assim, o fato de podermos objetivar em sala de aula um pouco de nossa práxis criadora, possibilitou um envolvimento maior entre professor e estudantes, permitindo também certa dose de realização no trabalho objetivado.

Entendemos que a possibilidade de realizar um trabalho criativo emancipador faz frente a principal contradição vivenciada no espaço/tempo da sala de aula, pois se de um lado compartilhamos com os estudantes universitários teóricos vinculados a uma pedagogia emancipadora, de outro, na maioria das vezes, a prática vivenciada fica reduzida a um tecnicismo, agudizado pelo controle da avaliação vinculada a resultados, desconsiderando as singularidades e o processo de ensino e aprendizagem.

Analisamos que, se de um lado a tentativa de controle exercido sobre o professor formador é construída por meio de documentos normativos pautados em uma heteronomia que não considera nem os sujeitos, nem o contexto; de outro, os sujeitos estudantes são também impactados, pois o processo de formação pode ser precarizado por se constituir tecnicamente, além de ser aligeirado, não permitindo que os conhecimentos sejam tratados de maneira mais aprofundada.

O espaço/tempo da sala de aula nessa contradição se constitui como técnico e artificial, para dar conta do cronograma estabelecido o professor foca na transmissão do conhecimento, evidenciando uma distância entre a teoria e a prática e se constituindo como obstáculo para que o professor possa partir das experiências e saberes dos estudantes.

Nesse percurso, o espaço/tempo possível para fruição de outras linguagens, além dos textos escritos, é muito reduzido, devendo ser construído no processo de transgressão e criação do próprio professor, mediado pela intencionalidade de inserir os estudantes na complexidade da modalidade EJA, em especial para problematizar a compreensão sobre quem é o estudante da EJA enquanto um sujeito de direito e constituído de singularidades do ciclo de vida a que pertence.

Nesse processo, diante da possibilidade de ministrar a disciplina de Metodologia da História e da Geografia e a disciplina de Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologias para a mesma turma, realizamos com os estudantes um trabalho de pesquisa, que vinculamos a produção de um curta-metragem resgatando memórias de egressos da EJA, devido a junção da disciplina de metodologia com a produção de um trabalho denominado de APS (Atividades Práticas Supervisionadas).

A APS permite uma avaliação construída pelo professor, além de gerar uma carga horária de atividades práticas no currículo do estudante. Dessa forma, não em um espaço/tempo consolidado, mas na ocupação de uma brecha proporcionada pelo sistema, criamos a possibilidade de realizar as vivências, que apresentaremos em capítulo próprio, tal possibilidade permitiu a criação de um relacionamento significativo entre professor e estudantes e contribuiu para uma transformação no imobilismo reprodutor, que muitas vezes ameaçou o processo de formação significativo dos estudantes para atuação na EJA, bem como possibilitou certa realização enquanto profissional/trabalhador da educação.

Enviada como um projeto pela coordenação geral do curso aos docentes das disciplinas, a APS é justificada por relacionar-se às expectativas do mercado de trabalho, recomendações do Instituto Nacional de ensino superior (INEP-MEC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (24/11/2006 Resolução nº 13). Além disso, a APS é considerada como atividades acadêmicas que devem ser orientadas, supervisionadas e avaliadas pelos professores, bem como concretizadas pelos estudantes, conceito estabelecido no art. 2º do Regulamento das Atividades Práticas Supervisionadas do IES.

Essa possibilidade de avaliação, constituiu-se em um espaço para autonomia e realização de um trabalho criativo emancipador de professor e estudantes da disciplina, o que aproveitamos com a expectativa de contribuir na internalização de saberes sobre a complexidade e singularidades da EJA.

As fragilidades para atuação como profissional/trabalhador nesse tempo/espaço, o trabalho criativo emancipador foi objetivado na transgressão e na vivência da luta de classes, para além das restrições impostas pelo próprio sistema.

Consideramos como Rios (1995), que a transgressão constrói História ao permitir que se estabeleça uma ruptura com a sociedade estática, “Dizer não ao dever duvidoso, a norma injusta significa dizer sim à procura da realização do bem comum”. (RIOS, 1995, p. 18).

Como já expusemos a possibilidade de transgressão para atuar por meio de um trabalho criativo emancipador se deu na criação de um projeto interdisciplinar que teceu um diálogo entre a disciplina Metodologia da História e a de formação da EJA, ministrada pela mesma professora aos mesmos estudantes. Ao aproveitar esse tempo/espço das duas disciplinas e tecer o referido diálogo, conseguimos realizar vivências de fruição do curta-metragem “Vida Maria”, bem como produção de obras cinematográficas.

Nosso objetivo foi oportunizar possibilidades de aprendizagem significativas a partir da reflexão das práticas sociais, por meio da leitura e análise de imagens e de ferramentas utilizadas pelo cinema, além da problematização das mesmas, para que os estudantes internalizassem significados sobre a complexidade da EJA, bem como atribuíssem sentidos aos contextos de exclusão das camadas populares das escolas que geram demandas para a EJA, com o qual muitos estudantes se identificaram.

4.1.1 O estudante de pedagogia no espaço do sistema municipal de educação: trabalho como limites e possibilidade de formação.

As singularidades dessa turma de pedagogia são também marcadas pela condição de trabalhador, em especial em empregos com vínculos frágeis, sem as garantias de direitos trabalhistas, 84% dos estudantes dessa turma são trabalhadores, desses, 42% atuam como estagiários ou bolsistas e dessa forma procuram garantir o acesso ao IES privado.

No sistema municipal de Educação de Sorocaba, por meio de um convênio com a empresa Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), os estagiários do curso de pedagogia são recrutados. Realizam um processo seletivo que consta de avaliação de português e matemática, após a aprovação compõe uma lista em que são classificados pela média das notas obtidas nas avaliações. Podem ser recrutados estudantes desde o 1º semestre do curso de Pedagogia e atuarão como “aluno educador” no ensino fundamental, creches e com estudantes com deficiências por até dois anos.

Dados obtidos por meio do questionário aplicado aos estudantes desvelam que 56% de estudantes trabalham há 1 ano ou menos, o que demonstra que o acesso ao mercado de trabalho, ainda que por meio de um vínculo frágil, deu-se após o acesso ao curso de Pedagogia, assim se de um lado ao tornar-se estagiário o estudante pode garantir seu acesso ao IES, ao mesmo tempo esse acesso é que permite que o mesmo seja incluído no mercado de trabalho.

Na maioria das vezes, os estagiários recrutados atuam de forma a “cobrir” profissionais não contratados pelo sistema de Ensino por meio de concurso público, compondo as equipes de adultos que atendem crianças na creche (0 a 3 anos), sendo contados como adulto responsável pelo cuidar/educar na relação adulto/criança, atuam também como cuidadores de estudantes com deficiências, no atendimento da rotina de higiene e alimentação e para tanto recebem eventualmente formações realizadas pelo sistema municipal.

Embora o Sistema não apresente de forma explícita a atuação dos estagiários como profissionais que ocupam “cargos” com uma remuneração mais baixa, é possível encontrar no site da prefeitura artigos que propagam a formação que os mesmos recebem, com o sentido de divulgar, em meias palavras, essa apropriação do trabalho dos mesmos de forma positiva para o município: “Os futuros profissionais atuarão nos Centros de Educação Infantil, Anos iniciais do Fundamental, do 1º ao 5º ano, e com estudantes com necessidades educacionais especiais em todas as faixas etárias.” (SOROCABA, 2016)¹⁷

A precariedade do vínculo trabalhista se desvela pela falta de condições de trabalho (atuam como cuidadores¹⁸ e auxiliares de educação¹⁹, tendo como “supervisão”, prevista em comunicado de Seleção, o diretor da escola) o que se soma a baixa remuneração (em 2014 quando do último Comunicado de Seleção - em anexo - para estágio remunerado, era previsto como Bolsa Auxílio e Benefícios: R\$ 500,00 por mês e auxílio transporte de R\$128,00).

O mesmo Comunicado de Seleção estabelece que os estagiários do Curso de Pedagogia serão contratados para desenvolver atividades, entre outras, relacionadas a projetos da Secretaria da Educação:

- a) Necessidades Educacionais Especiais Atividades: Atuar como suporte ou apoio para alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas, auxiliando-os nas atividades de vida diária. [...]
- b) Educação Infantil Atividades: Assessorar o docente responsável no ambiente escolar se reportando a este na definição de suas ações e na maneira como interagir com o aluno e os demais membros da equipe; [...]
- c) Alfabetização Atividades: Atender as orientações da Equipe Gestora e Pedagógica. Participar dos encontros de formação promovidos pela instituição. Apoiar os professores regentes de classes, nas atividades ao atendimento aos alunos. Auxiliar em quaisquer atividades correlatas a educação, determinadas pela direção da unidade escolar. [...] (COMUNICADO DE SELEÇÃO, 2014)

¹⁷ <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/sedu-promove-integracao-para-650-estagiarios/> acessado em 25/01/2017

¹⁸ Parte dos profissionais são terceirizados, contratados pela empresa MV Serviços Terceirizados para a prestação do serviço, porém como a demanda é maior que o contrato, estagiários atuam também como cuidadores.

¹⁹ Cargo previsto para ser ocupado por concurso público, com formação de ensino médio, para atuar no cuidar das creches (0 a 3 anos), com remuneração de R\$ 1.728,94 por 32 h semanais (outubro/2016)

Podemos observar que, para além do estágio com foco na docência, o objetivo é garantir a ocupação de funções e cargos que na vacância não permitem o pleno atendimento da criança. Isso se evidenciou ainda mais, no início do ano de 2017, quando cerca de 33 creches reduziram o atendimento em período integral devido à falta de profissionais. Em resposta ao apelo da comunidade, a Secretária da Educação apresentou como solução a contratação de cerca de 400 estagiários.

[...]. Desta forma, as 52 turmas das 33 creches que reduziram o período de atendimento, deverão ter: 52 novos auxiliares de educação aprovados em concurso público. 10 auxiliares de educação devido ao retorno à sala de aula de 7 professores afastados, 9 auxiliares de educação em reposição aos aposentados e exonerados. - Total de 71 auxiliares de educação **atuando com o apoio de 400 estagiários**. (JORNAL CRUZEIRO DO SUL, 2017, grifo nosso)

Essa realidade vivida por muitos estudantes que atuam como estagiários, constrói a situação trabalhista e econômica da turma. Logo, dos que responderam ao questionário, 52% declararam uma renda familiar de 1 a 3 salários mínimos (cerca de R\$ 3.000,00 bruto) e 48% declararam renda familiar de 4 a 6 salários mínimos (cerca de R\$ 6.000,00 bruto).

Observamos que, ao iniciarem sua formação como pedagogos, em muitos casos, ao buscarem o mercado de trabalho, se veem diante de uma realidade de submissão a exploração de seu trabalho, em espaços que contrariam sua profissionalização, embora estejam ocupando o espaço/tempo da escola.

Analizamos que essa marca demonstra ao pedagogo em formação, conscientemente ou não, o quanto muitas vezes as políticas educacionais de governo, que nos discursos se afirmam como produtoras de uma educação de qualidade social, estão a serviço da desvalorização e desprofissionalização do professor.

Um dos artigos divulgados pela Secretaria da Educação de Sorocaba (SEDU) apresenta a seguinte afirmação de uma aluna de pedagogia de 3º semestre (não pertence ao IES estudado) ao receber uma “formação” do sistema municipal para atuar como “aluna educadora” (estágio remunerado): “Tudo que foi passado no curso é o que acontece no dia a dia dos professores e estudantes, **e isso é muito importante pois na teoria é uma coisa e na prática muita coisa muda**. Isso não só na educação, mas acredito que em todas as profissões é assim.” (SOROCABA, 2016, grifo nosso).

Essa afirmativa nos leva a analisar a possibilidade de a “formação” oferecida pela SEDU aos estagiários, com foco, muitas vezes, apenas na rotina do cuidar, ao invés de propiciar a objetivação das internalizações do conhecimento pedagógico oferecido no IES, desqualifica o

conhecimento adquirido, provocando no estudante um distanciamento entre teoria e prática, o que desnuda uma contradição.

Assim, é comum ao acessar o espaço/tempo da escola como estagiário de pedagogia, para dessa forma ter a oportunidade de objetivar aos conhecimentos pedagógicos apropriados no processo de sua formação no IES, ocorrer na prática, pela disfunção imposta pelo sistema educacional estudado, a desvalorização e desprofissionalização, pondo em cheque a formação recebida no ensino superior.

O Sistema Municipal de Educação de Sorocaba não contrata estagiários para atuarem na modalidade EJA, a maioria das oportunidades está relacionada ao espaço da creche (0 a 3 anos), por ser uma grande demanda da secretaria e a mesma não dispor de servidores suficientes para seu atendimento. Essa realidade somada ao fato de não estar previsto estágio no currículo na modalidade EJA, acaba por distanciar ainda mais a realidade da EJA do cotidiano de formação dos estudantes.

Na turma estudada, apenas uma estudante fez estágio remunerado na modalidade EJA, porém não com vínculo com a prefeitura municipal, mas com o Estado, visto que sua realização ocorreu em um presídio do município. Essa oportunidade foi marcante para estudante, sendo compartilhada pela mesma em entrevista. Outros estudantes que compuseram o grupo de estudo com a mesma, também foram impactados com a oportunidade de vivenciar em lócus (presídio) a realidade da modalidade EJA.

Observamos que a possibilidade de acessar o estágio na EJA e poder vivenciar a prática que ocorre em um presídio contribuiu muito para que a mesma desnudasse os desafios encontrados, desde a falta de vagas para atender toda a demanda, como a complexidade enfrentada pelo professor ao atuar em uma sala de aula com grande rotatividade.

Pelo o que a gente viu lá, tem pessoas que dá tanto valor para aquilo. Eu penso assim, acho que é o lugar em que o professor é mais valorizado, a própria professora que falou com a gente, que deu a entrevista pra gente, ela falou que sente muito o respeito, que ela tem dentro do presídio, ela nunca teve aqui fora enquanto professora, ela está lá desde 2003 e antes ela trabalhava na rede municipal e lá ela não teve aquele respeito, aquela valorização e ela não está falando em dinheiro, porque o salário não é diferente, não é concursado o professor pra trabalhar na rede prisional, ele não precisa ser concursado, é um processo seletivo que é feito, então ele não tem as garantias do servidor público, nada...mas a questão da valorização pessoal, do respeito com que ela é tratada lá dentro, é igual ela fala: _ Existe risco? Existe, não dá para dizer que não, mas a valorização e o respeito que ela recebe lá acaba compensando. É muito bacana. (ENTREVISTA COM ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 2, 2016)

Ao vivenciar essa possibilidade do estágio na modalidade EJA a estudante consegue entender que, para além da fragilidade do vínculo trabalhista, o professor tem possibilidade de realizar-se no trabalho desenvolvido junto aos estudantes da EJA, o que a estudante relaciona com uma possível valorização pessoal, que podemos considerar como uma possibilidade de oposição à desvalorização profissional imposta pelo sistema.

Toda essa experiência possível foi também compartilhada na jornada de Pedagogia, que teve na arte seu foco, a estudante apresentou como um valor no IES, a arte que a mesma encontrou desenvolvida no presídio, contribuindo assim para desconstruir preconceitos.

[...] a gente pode fazer até um trabalho social usando a arte, porque a gente usou a arte de um detento, ele trouxe os desenhos dele que a gente expôs ao longo da jornada, as lembrancinhas que nós oferecemos foram feitas no presídio, não deixa de ser arte também o trabalho que eles fazem lá, eles pegam madeira de palet que vai ser descartado, jogado fora e transforma naquilo que a gente ofereceu, no porta lápis e naquela caixinha e “N” coisas que eles fazem lá dentro, então se fosse um outro tema talvez a gente não **conseguiria trazer**. (ENTREVISTA COM ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 2, 2016)

Consideramos que a oportunidade vivenciada por uma única estudante da turma estudada, ao acessar estágio remunerado em EJA (presídio) e ter oportunidade de compartilhar suas experiências com a turma de estudantes universitários durante as vivências com a linguagem fílmica, contribuiu duplamente no processo de formação: em relação aos estudantes para que pudessem discutir possibilidades da EJA entre os pares, já em relação a professora contribuiu para demonstrar o quanto a possibilidade de construir a relação entre a teoria e a prática, por meio do estágio, é significativa na construção da Práxis docente.

Porém, por se tratar de uma oportunidade individual (embora socializada) não transforma a ausência de possibilidades de estágio do currículo do curso, bem como do Sistema Municipal de Educação, limitações que tendem a desconstruir a teoria e apontar para um praticismo.

Na busca de enfrentar as limitações dos contextos de formação, entendemos que ocupar o espaço/tempo do IES com um trabalho criativo emancipador ganha maior relevância no processo de formação.

Observamos também que nos espaços/tempos estudados, tanto professora quanto estudantes, têm vínculos trabalhistas frágeis, normatizados de forma a buscar controle do trabalho desenvolvido. Tal condição aproxima esses atores do processo de ensino e aprendizagem, criando a possibilidade de que os mesmos se identifiquem como membros da

classe trabalhadora, que por meio da apropriação de conhecimento podem ressignificar sua práxis e ocupar brechas para realização de um trabalho criativo emancipador.

4.1.2 Vazios e silêncios na EJA no sistema de ensino municipal de Sorocaba. Contexto de (de) formação do sistema.

Uma das principais relações entre o curta-metragem “Vida Maria” e a EJA, em especial no município de Sorocaba, estão nos vazios e silêncios. Mediados por esses sentidos apresentamos o cenário do sistema de ensino de Sorocaba em que é oferecida a EJA das séries iniciais para as “Marias” e “Josés” do município, pois as condições de trabalho e acesso à EJA impactam também no processo de formação dos estudantes de pedagogia, sujeitos dessa pesquisa.

Tomando como cenário o site oficial da Secretaria da Educação que, como canal de comunicação público, esboça em seus objetivos divulgar e informar os munícipes sobre os serviços prestados pela secretaria da educação. Nesse sentido, ao buscar em suas possibilidades de acesso qualquer informação sobre a modalidade EJA oferecida pelo município só encontramos vazios e silêncios.

O único espaço reservado a EJA está presente no link programas e projetos e ao acessar sua página a única “voz” (informação) disponível são as salas disponíveis no município²⁰. Nesta planilha são informadas as salas que oferecerão a EJA no município, 13 salas distribuídas nos bairros mais carentes da cidade, todas elas caracterizadas como multisseriadas (informação que não permite entendimento pleno pelo cidadão). Dessas salas, duas funcionam em escolas de educação infantil, com todas as limitações de mobiliário que as mesmas apresentam para acesso de jovens e adultos. O link também informa que as aulas têm início em 09/03 (silêncio sobre os dias letivos que deverão ser cumpridos), e que o horário das aulas é das 19:15 às 21:30 h, isso é 2 h e 15 min diárias (silêncio sobre a carga horária total oferecida).

Tabela 1. Estudantes matriculados na EJA escolas Municipais – Sorocaba SP

NOME DAS ESCOLAS	Nº DE CLASSES
E.M. Ary de Oliveira Seabra Rua: Juvenal de Paula Souza, nº 285, Bairro: Novo Cajuru	01 sala - 01 cl. multisseriada
E.M. Darlene Devasto Rua: Ary Anunciato, nº 208, Bairro: Jardim Atílio Silvano	01 sala - 01 cl. multisseriada
E.M. Éden Rua: Salvador Leite Marques, nº 700 - Éden	01 sala - 01 cl. Multisseriada
E.M. Irineu Leister Rua: Odete Nanci Giraldi, nº 67, Bairro: Jardim Ipiranga	01 sala - 01 cl. multisseriada

²⁰ Documento em anexo.

EM "Dr.Hélio Rosa Baldy" Rua:Tarcizo Geraldo Dário, 163 : Jardim São Guilherme	01 sala - 01 cl. multisseriada
E.M. Léa Edy Alonso Saliba Rua: Miguel Stefan, s/nº, Bairro: Jardim Marcelo Augusto	01 sala 01 cl. Multisseriada
E.M. Maria de L. Ayres de Moraes Rua: Vicente Miranda, nº 300, Bairro: Santa Marina	01 sala - 01 cl. multisseriada
E.M. Maria Ignez Figueiredo Deluno Rua: Rubens Peline, 156, Mineirão	01 sala- 01 cl. multisseriada
EM Milton Leite Oliveira Rua: Antonio Moreira Alves, 248, Bairro: Brigadeiro Tobias	01 sala 01 cl. multisseriada
E.M. Norma Justa Dall'ara Rua: Profª Eny Ap. Garcia Chagas, 35 - Bairro: Jardim São Carvalho	02 sala - 01 1º Termo / 01 2º Termo
E.M. Tereza Ciambelli Gianini Avenida Rio Claro, nº 350, Bairro: Nova Sorocaba	01 sala - 01 cl. multisseriada
CEI Nº 10 Eglatina Rocco Perli Rua: Joaquim Machado, 732 – Aparecidinha	01 sala - 01 cl. Multisseriada
Cei nº. 28 Rauldinéia Esteves Machado Vinculada a E.M. Edward Frufru Marciano da Silva	01 sala - 01 cl. Multisseriada
total	14 salas

Fonte: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam-acesso> em 06/07/16

Não há nenhum texto que apresente o “programa Alfa-vida”, nem informações de como a população deve fazer para acessá-lo, fragilmente apenas são apresentadas as salas em que a EJA é oferecida. Um olhar mais atento ao site oficial da Secretaria da Educação desnuda também que a EJA se configura como algo totalmente à parte da escola, pois ao acessar o link creches e escolas municipais a tabela que apresenta as escolas municipais que oferecem ensino fundamental não traz nenhuma alusão a EJA, silêncio, vazios, ela simplesmente inexistente.

A carga horária oferecida aos estudantes da EJA justifica-se não por questões pedagógicas, mas por ser a carga que atende ao tipo de atribuição ao professor, que se dá como carga suplementar de trabalho (prevista na lei de plano de cargos e salários)²¹. Assim o professor tem um cargo vinculado ou à educação infantil ou ao ensino fundamental regular e, anualmente, por meio de inscrição, tem atribuído como complemento de sua jornada até 10 h de carga suplementar.

Por não se incorporar e não constituir salário base para nenhum efeito legal e valer apenas para o ano letivo ao qual corresponda a atribuição, (des) profissionalmente o vínculo do professor às aulas da EJA como carga suplementar é marcado pela descontinuidade e provisoriedade, ao mesmo tempo esse professor constitui o único recurso humano

²¹ O artigo 31 da lei Nº 8119 (2007) do município de Sorocaba prevê que docente poderá, além da jornada obrigatória, assumir carga suplementar de trabalho, de atividades educacionais desenvolvidas no turno inverso, cujo total não ultrapasse 44 (quarenta e quatro) horas semanais, incluindo-se a HTP, não se incorporando e não constituindo salário base para nenhum efeito legal e vale apenas para o ano letivo ao qual corresponda a atribuição.

disponibilizado pelo sistema, para atender a EJA no período noturno, pois as escolas nesse período não dispõem nem de suporte pedagógico, nem funcionários de apoio, o que contribui para inseguranças e falta de acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido.

Os dados do Censo de 2015 apresentam a seguinte realidade da EJA no município de Sorocaba: dos 11.697 estudantes atendidos, 4371 correspondem ao ensino Fundamental e 6966 ao ensino Médio, desses 4.071 do EF e 6.680 do EM são atendidos por escolas do sistema estadual, 294 do ensino fundamental (séries iniciais) são atendidos por escolas municipais e 366 EF e 286 do Ensino Médio por escolas da rede particular.

Gráfico 3. Estudantes da EJA atendidos no sistema de Ensino de Sorocaba

Fonte: INEP – Censo Escolar 2015

A heterogeneidade se faz presente na sala da EJA, com a presença significativa de adultos, o que dialoga com o perfil econômico da cidade, que mesmo em tempo de crise, abre portas de empregos na indústria, espaço que emprega não só jovens, mas apresenta oportunidades aos adultos.

Outra possibilidade de reflexão diante do contexto analisado é a demanda continua criada pelos insucessos na escola regular, pois estão presentes na EJA representantes de todas as faixas etárias, mesmo a legislação brasileira regulando o direito/dever do acesso/permanência e aprendizagem de todos na educação básica, os que procuram a EJA desnudam que o sistema educacional ainda não é para todos. Sendo esses ainda os que procuram sobreviver ao fracasso imposto, pois muitos sequer chegam a buscar a EJA.

Ao observarmos que o atendimento para as séries iniciais do ensino fundamental, pelo Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba atendeu no ano de 2015 a 294 estudantes e analisando que a maioria desses estudantes buscam a EJA, em especial, para apropriação do processo de alfabetização e letramento, buscamos relacionar esse número de atendimentos ao número de analfabetos²² do município identificados em 2010, momento em que município possuía 13.192 cidadãos declarados como analfabetos. É possível inferir que em cinco anos o universo de analfabetos atendidos pelo sistema municipal girou em torno de 1000 estudantes (considerando o ciclo de 2 anos para o processo de alfabetização e letramento), assim em relação aos 13.192 analfabetos (dados de 2010) a porcentagem de atendimento foi incipiente, o que provavelmente está relacionado às precariedades do sistema no oferecimento de estrutura física, recursos humanos e materiais adequados, além dos silêncios de informação ao cidadão.

Gráfico 4. Comparação entre nº de analfabetos (Censo de 2010) e média de atendimentos no período.

fonte: IBGE. <http://www.deepask.com/goes?page=sorocaba/SP-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio> acesso em 16/01/2017

Voltamos nosso olhar para o outro autor do processo de ensino e aprendizagem da EJA, o professor, encontramos no Censo escolar de 2014 apresentado pelo INEPDATA (acesso em 23/05/2016) dados singulares, os docentes da Educação de Jovens e Adultos de Sorocaba: 102 professores atuam na EJA do ensino fundamental, desses, 79 são do sistema estadual, 16 do

²² O levantamento foi elaborado a partir dos censos demográficos disponibilizados pelo DATASUS que, por sua vez, utiliza fontes do IBGE. <http://www.deepask.com/goes?page=sorocaba/SP-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio> acesso em 16/01/2017

município e 9 da rede privada, já no ensino médio, de um total de 142 docentes, 135 são do sistema estadual e 7 da rede privada.

No sistema municipal de Sorocaba, no referido ano, 16 professores do sistema municipal de ensino atuaram na EJA, desses 100% eram mulheres, todas elas com ensino superior completo com licenciatura.

Gráfico 5. Sexo professores da EJA – sistema Estadual - Sorocaba

Fonte: Sinopse estatística da Educação Básica 2015

Ao declararem sua etnia temos o seguinte universo de professoras: 12 se declararam brancos, 2 pretos, 2 pardos.

Gráfico 6. Etnia de professores da EJA- Sistema Estadual Sorocaba

Fonte: Sinopse estatística da Educação Básica 2015.

Quanto à faixa etária, temos o seguinte contexto de professores da EJA no Sistema municipal de educação de Sorocaba: 01 de 33 a 40 anos, 9 de 41 a 50 anos, 06 mais de 50 anos.

Gráfico 7. Faixa etária professores da EJA – Sistema Estadual Sorocaba

Fonte: Sinopse estatística da Educação Básica 2015

Observamos que é significativa a presença da mulher, adulta, branca, com vínculo de trabalho efetivo, porém atuando na EJA com carga suplementar na composição do professorado da EJA do Sistema Municipal de Sorocaba.

O sistema municipal iniciou um processo de fechamento de salas a partir de 2009, fato que aparece na entrevista com as estudantes de Pedagogia ao compartilharem suas próprias experiências ou suas descobertas por meio da elaboração do curta-metragem sobre memórias de egressos da EJA.

Maria 5- Eu voltei a estudar depois de 30 anos. Na EJA em 2007, um pouco de fundamental, porque eu parei na 6ª série. Parei de estudar para casar, eu casei com 15 anos. Aí fiquei 30 anos casada e daí que eu voltei a estudar. Eu fiz EJA presencial **na EM Leonor, a minha turma foi a última**, depois não abriu mais turma de EJA na escola, fiz lá a EJA de fundamental e do Ensino Médio. (ENTREVISTA COM ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 5, 2016, grifo nosso)

A escola municipal a que a estudante se refere oferecia EJA para séries finais do ensino fundamental e ensino médio até 2008, porém o Sistema Municipal encerrou esse atendimento, que era considerado de muita qualidade pela comunidade.

[...] E fiz **uma EJA do ensino médio, mas não era assim uma classe, era por eliminação de matéria**. Você fazia os exercícios em casa na apostila, o professor corrigia e você ia lá só para fazer uma prova. Se você fosse bem, você eliminava uma matéria, você não tem uma

pontuação boa você estudava mais e voltava outro dia para fazer uma prova. Para mim foi uma vantagem para terminar rápido, no entanto estudando uma EJA vejo que perdi muito em matéria de conhecimento. Se fosse presencial teria aprendido muita coisa.[...] (ENTREVISTA COM ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 6, 2016, grifo nosso)
 [...] A gente achou muito importante, até então eu tenho uma história também de ter concluído o ensino médio através do supletivo, então para mim foi muito significativo, porque eu entrei na faculdade, na verdade assim, sem saber praticamente nada, porque eu casei muito nova, eu parei de estudar quando eu casei, eu estava no sexto ano. Eu parei. **Ai quando eu quis voltar para a sala de aula foi, na verdade não foi sala de aula, eu fiz a prova. Sabe aquela prova que você faz, se você tira a média você vai para o ensino médio.** Depois eu fiz a EJA, aí na sala de aula, então tive muitas dificuldade[...](ENTREVISTA COM ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 8, 2016)

Os relatos acima indicam que o município estudado, seguindo uma possível tendência do Sistema Estadual de Educação, passou a oferecer o maior número de vagas em ensino à distância ou semipresencial. Não pretendemos aprofundar a análise dessas possibilidades de oferecimento da EJA, porém destacamos que nas mesmas, a possibilidade de realização de um trabalho criativo emancipador se reduz, devido à distância de tempo/espaço em que professor e estudantes se encontram.

A gente fez o trabalho com a vizinha, uma amiga minha, e ela relata, ela contou que parou de estudar porque tinha que ajudar em casa como todos, e ela teve os filhos dela e ela via essa necessidade porque os filhos vinham pedir ajuda para ela da escola, e ela não sabia ajudar os filhos, então forma isso incomodava ele e esse fator e também pela questão de emprego, ela relata no vídeo que era difícil, então ela viu essa necessidade. Ela voltou pra EJA e ela conta que ficava feliz, porque os filhos vinham pedir ajuda e ela conseguia ajudar, não precisava mais pedir para eles pedirem para um tio ou tia. Mas só que **ela teve que parar o estudo, porque ela arrumou um emprego no horário que tinha as aulas e como só tinha a noite e ela ia trabalhar justamente nesse período, ela teve que parar.** Ela relata que ficou triste porque ela viu que é importante, ela gosta, estava vendo melhoria com os filhos, melhoria com o emprego, só que ela arrumou justamente no horário da EJA e como não tem alternativa ela teve que parar de novo. (ENTREVISTA COM ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 5, 2016)
 E também tem a dificuldade igual daquele vídeo da moça, só tem noturno, muitas escolas também não possui esse ciclo, a escola é longe da casa, eles enfrentam muitas dificuldades e os que conseguem terminar são guerreiros, são sobreviventes. (ENTREVISTA COM ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 4, 2016)

Ao realizarem o curta-metragem com uma estudante da EJA das séries iniciais do ensino fundamental, as estudantes de pedagogia observaram que a oferta realizada pelo Sistema Municipal de Educação não dá conta de atender as singularidades da classe trabalhadora, ao restringir espaços e tempos que não propiciam o atendimento de todos e cada um que necessitam da EJA.

O contexto do Sistema Municipal de Educação apresentado ecoa na sala de aula em que se dá a formação dos estudantes, podendo afetar o valor social atribuído pelos mesmos a modalidade EJA, pela precária condição de oportunidades de atuação, bem como precária condição de trabalho. Porém, contraditoriamente, demonstraremos no capítulo seguinte, que o trabalho criativo emancipador realizado contribuiu para construção do valor da EJA como direito relacionado à dignidade humana, opondo-se assim às precariedades ao dar voz àqueles que são a razão de ser da modalidade: os estudantes.

4.2. Foco nos atores: Tecendo sentidos próprios – a pesquisadora como autora e atora.

As vivências proporcionadas pelo cinema no espaço da Universidade influenciaram nossa identidade como professora de história de escola pública, dessa forma ao final dos anos 80, ousamos trazer o cinema para sala de aula do curso noturno, para estudantes trabalhadores em sua maioria. Para tanto, enfrentamos inúmeros conflitos com a direção da escola, outros colegas professores e mesmo com os estudantes que, desconfiados, iam para “sala de vídeo” entendendo que não era uma aula, mas um momento de diversão. Tais conflitos foram vencidos por meio de planejamento e da necessidade de demonstrar competência técnica na tentativa de conquistar a credibilidade necessária para desenvolver nosso trabalho, considerado inicialmente “sob suspeita”.

Se a princípio considerávamos as obras cinematográficas como ferramentas para contextualizar conteúdos da disciplina História, posteriormente observamos que a linguagem do cinema impactava os estudantes para além de mobilizá-los para o estudo dos conteúdos, atuando como vivências marcantes e permitindo que os mesmos, além de internalizar significados sociais, construíssem sentidos singulares.

Nosso percurso profissional e de profissionalização (a oportunidade de cursar mestrado em educação) permitiu-nos atuar como atores em um curso de formação para professores e gestores da educação básica, a licenciatura em Pedagogia.

Nesse percurso como professora no espaço/tempo de um IES, com limites e possibilidades que apresentaremos no contexto dessa pesquisa-ação, desnudou-se a contradição de dicotomia na práxis no processo de formação. Se de um lado os saberes para internalização dos estudantes são pautados em teorias de uma educação emancipadora, de outro, as restrições limitadoras da prática do professor, ora advindas das normatizações da administração do IES, ora singularmente construídas ou agudizadas pela ação da coordenação local do curso, contribuem no engessamento da autonomia e criatividade dos atores do processo de formação. Percepção essa agudizada em nossa atuação no cargo de supervisora de ensino, no sistema

municipal de Educação, que nos permite observar uma grande demanda pela constituição da práxis na formação docente

Inferimos que nessa pesquisa-ação, enquanto sujeito que vivencia e tem a oportunidade de investigar suas vivências, assim como os estudantes, estamos em processo de formação, para podermos de fato realizar um trabalho criativo emancipador.

4.2.1 Estudantes da Pedagogia: os adultos no espaço/tempo do IES.

No 6º semestre do curso de Pedagogia noturno, dos 62 estudantes matriculados, três não compareceram ao longo do semestre, assim dos 59 que cursaram o referido semestre, 32 responderam ao questionário disponibilizado com objetivo de jogar luz às singularidades desses atores da pesquisa.

Ao focarmos na faixa etária desses atores, observamos que é possível estabelecer semelhança em relação ao universo dos estudantes universitários e a demanda da EJA, pois além de um universo de heterogeneidade, encontramos um número significativo de estudantes vivendo o ciclo de vida adulta.

Gráfico 8. Faixa etária de estudantes do 6º semestre de Pedagogia

Fonte: Questionário participação de estudantes 6º semestre Pedagogia

Dos estudantes que responderam ao questionário, 40,6% iniciaram seu percurso no ensino superior com mais de 24 anos, cerca de 60% teriam realizado um percurso relativamente contínuo entre a educação básica e o ensino superior.

Observamos que uma singularidade nessa turma de estudantes de Pedagogia é a presença de um significativo número de adultos, tal singularidade, objeto de estudo de muitos pesquisadores, tem acrescentado maior complexidade ao trabalho pedagógico desenvolvido por

professores que, como essa pesquisadora, tenham compromisso em contribuir com o acesso, permanência e sucesso de todos os estudantes.

Tal complexidade ainda não aparece descrita em Masetto (2009) que, ao analisar a necessidade de vínculo afetivo entre professor e estudantes no ensino superior, designa como adultos os professores formados e profissionais, porém ao referir-se aos estudantes os caracteriza como:

[...] estamos falando **de jovens** (grifo nosso) que trabalham com o desenvolvimento de seu auto-conhecimento, de sua auto-estima, na busca de segurança diante da profissão escolhida, na descoberta de sua posição política, no desenvolvimento de sua sociabilidade formando seus grupos de amizade e relacionamento, na constituição e seus grupos e trabalho, na procura de um professor que os oriente na conquista de uma formação profissional competente, que os apoiem nesse trabalho, os entusiasme e incentive nas dificuldades e nos sucessos, estejam abertos ao diálogo, às perguntas, às dúvidas. (MASETTO, 2009, p. 9)

Hoje, se faz necessário acrescentar a essa análise do autor a presença de adultos, com suas singularidades e riquezas de experiências, como atores que estão no momento ideal de aprendizagem (considerando a desconstrução de idade certa para aprender, bem como a concepção de aprendizagem de Vygotsky já apresentada) e possuem esse direito, entre outros, para viver sua dignidade humana.

Nesse sentido, Nóvoa (apud Pereira e Vieira, 2006) analisa a chegada dos “seniors” ao ensino superior, afirmando que não basta garantir acesso dos adultos ao ensino superior, esse deve ser acompanhado por uma creditação de suas experiências, reconhecendo seus saberes adquiridos em contexto não-escolar, além disso, criar condições adequadas à frequência e ao sucesso escolar.

Para tanto, são imprescindíveis práticas pedagógicas que oportunizem dispositivos de diversificação dos percursos escolares, além de condições logísticas (horários noturnos, disponibilidade dos professores, etc.) e do recurso a tecnologias de ensino à distância. “Se não formos capazes de compreender que um estudante-adulto vive uma realidade social e profissional muito diferente do estudante jovem estaremos a alimentar mais um equívoco.” (NÓVOA APUD PEREIRA E VIEIRA, 2006, p. 125)

A complexidade para que os adultos ocupem com pertencimento os espaços/tempos nas escolas, tanto na modalidade EJA como no ensino superior, está relacionada com desafios, limites e contradições para além dos sistemas de ensino.

[...] Na verdade, meu sonho foi sempre fazer o ensino superior, mesmo quando eu casei. Quando eu entrei na Universidade eu queria fazer o curso de nutrição, que não tem nada a ver com a Pedagogia. Só que o curso era mais caro, eu acho assim, pela minha idade... no mercado de

trabalho acho que seria um pouco mais complicado. Mas quando dei início assim, no primeiro semestre eu já me apaixonei pela Pedagogia. Aí quando eu fui fazer estágio eu falei, é isso mesmo que eu quero [...] (ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA 8, 2016)

Observamos que a estudante destaca os preconceitos do mercado de trabalho quanto à inserção do adulto como um fator de exclusão na escolha do percurso de profissionalização, esse fator acaba atuando como um norteador da escolha da licenciatura de Pedagogia, pois a estudante entende que essa escolha profissional poderá ser exercida no mercado de trabalho.

[...] Eu achei interessante que a gente está na faculdade, mas não sabemos as dificuldades que tem das outras pessoas estarem retomando seus estudos. Você só passa a perceber isso a partir do momento, que você também começa a ser aluno, depois de tantos anos. Eu também fiquei fora da escola muitos anos, embora fiz meu ensino médio no tempo que deveria ter feito mesmo. Mas sempre quis também ter uma graduação [...] foi pelas dificuldades e correrias da vida que acabei não concluindo essa parte. Trabalhei numa empresa onde tive grandes dificuldades de crescer [...] Você tinha que estudar. A diretoria sempre falava você tem a capacidade e competência, mas a gente exige o curso superior e eu fui perdendo essas oportunidades pelo fato de não ter o curso Superior. Eles davam muito valor. Eu acabei saindo dessa empresa e eu falei assim [...] a partir de hoje eu vou voltar a estudar. [...] (ENTREVISTA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 8, 2016)

O retorno ao estudo no espaço/tempo do IES no ciclo de vida adulta vem, várias vezes, revestido com marcas vividas no mercado de trabalho, assim os estudantes indicam que a busca de apropriação do conhecimento pode constituir-se como possibilidade de resposta às demandas do mercado.

Porém, garantir o acesso ao IES privado significa enfrentar obstáculos, diferente da universidade pública em que o acesso dialoga com a necessidade de domínio de conhecimentos prévios a fim de competir com sucesso em um vestibular ou na classificação do ENEM (Exame nacional do Ensino Médio); o IES privado apresenta uma seleção financeira. Faz-se necessário, para realização da matrícula, alguma forma de garantia do pagamento do referido curso, o que no espaço pesquisado pode se dar por meio de bolsas, financiamentos, estágios remunerados.

[...] E Deus registrou lá no céu, porque a partir daquele momento comecei a procurar os cursos e Deus preparou que eu trabalhasse aqui na Universidade e abriu as portas assim do curso superior. Porque financeiramente eu não tinha essa condição, depois de estar trabalhando aqui e ter iniciado o curso, teve esse corte feio e eu sai, então para mim é como se eu estivesse sendo derrotada. Mas eu disse assim: - Não vou desistir, eu gostei, eu gosto do curso. Eu não quero voltar atrás, quero ir para frente. Aí eu consegui o estágio. Então quando eu fiz essa disciplina a gente se identifica, porque a gente retomou os estudos. Então a gente acaba se identificando. Teve gente que não teve nem essa oportunidade, de ter feito Ensino Médio, se você passa por essas angustias e dificuldades, imagina aquelas pessoas, que não sabem ler uma placa, uma identificação; e a gente se depara com tudo isso. (ENTREVISTA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 8, 2016)

[...] a princípio eu entrei fazendo psicologia, mas eu gosto da psicologia que tem na pedagogia, aí mudei de curso. Professor - Você já estava trabalhando na Universidade?

Maria 5 - Já estava trabalhando na universidade, senão não seria possível, porque aqui a gente tem a bolsa de 100%, então que fiquei mais encantada para fazer a faculdade. Sem eu trabalhar aqui na universidade seria mais difícil e depois você se envolve com os alunos aqui e eu sempre tive vontade de estudar, mas na época a prioridade era cuidar de casa, filhos, marido, então ficou para mais tarde. Aí depois que o meu marido faleceu eu voltei a estudar. Os filhos já estavam todos crescidos, alguns casados. (ENTREVISTA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 5, 2016)

O fato de garantir uma fonte de rendimento que possa arcar com os custos do IES por meio de estágio remunerado ou bolsa possibilita, para muitos estudantes, o acesso à licenciatura em Pedagogia, porém, ao mesmo tempo, contraditoriamente observamos, ao refletir sobre o contexto do sistema municipal que oferece o estágio remunerado, um espaço também de precarização e de, muitas vezes, negação da práxis docente, o que se apresenta como limite para o trabalho criativo emancipador.

Para além do obstáculo ao acesso, consideramos, como Paro (1997), que o cotidiano escolar, em qualquer nível, é permeado por práticas autoritárias que podem estar presentes na relação professor/estudante, onde o uso de práticas de dominação o expropriam de seu papel de sujeito da aprendizagem e na cultura autoritária, que muitas vezes se faz presente também na comunidade.

A ideia de que o autoritarismo é um fenômeno apenas político, encobre o autoritarismo da própria sociedade. Como mais um dos atores da educação, o adulto precisa estabelecer nos espaços/tempos da EJA e/ou do IES relações com os demais sujeitos e para tanto precisa enfrentar uma sociedade tradicionalmente autoritária (estática), onde as relações verticais (hierárquicas) se sobrepõem às horizontais (solidárias).

Um ano depois de ter perdido o esposo Maria 5 decide voltar a estudar. Foram aproximadamente 30 anos longe da escola. Ela nos conta que no início não foi fácil, pois ela se deparou com um ensino totalmente diferente daquele dos tempos de menina. Além disso, ela tinha preocupações com a casa, com o trabalho e com a família. Chegou a pensar em desistir, mas nesse momento contou com o apoio e incentivo dos filhos. Sabemos que, assim como nossa entrevistada, muitos que voltam a estudar na idade adulta encontram grandes dificuldades. **Com o passar dos anos o aprender vai ficando mais difícil e isso exige ainda mais estudo, concentração e dedicação.** (RELATO, MARIA 5, 2015, GRIFO NOSSO)²³

O relato acima, realizado por um grupo de estudantes sobre uma colega de classe de 55 anos egressa da EJA, serviu de roteiro para elaboração do curta-metragem sobre as memórias

²³ Os relatos serviram como roteiros para organização dos curtas-metragens e apresentamos nessa pesquisa relatos de duas estudantes adultas por considerarmos significativos.

de estudantes da EJA e desvela uma percepção do grupo, ainda não totalmente desconstruída, de que a idade biológica seria responsável por dificuldades na aprendizagem, mesmo diante de um percurso de formação de sucesso da estudante adulta, o grupo revela, algumas vezes no discurso, o conceito de que existe uma “idade certa” para aprender.

Esse (pré) conceito se faz presente também durante a entrevista dos referidos estudantes ao analisarem as memórias da colega de classe, Maria 5 (55 anos), expressando alguns significados relacionados a uma sociedade de ranço autoritário:

[...] Muita gente fala pra ela assim, mas por quê? você tá velha...(risos) Às vezes até amigos, colegas de sala, acha que ela... mas eu tenho ela como um exemplo. A gente vê todas as dificuldades que ela tem, em todos os sentidos, para vir para a faculdade, questões familiares, então é muito esforço... pra ela estar aqui, e o fato dela não querer parar demonstra que realmente ela veio na hora certa, porque não tem que "fazer nada com isso", mas só o prazer de estudar [...] já motiva gente, porque eu achava que tinha entrado na faculdade muito tarde, com 29 anos e quando eu vi ela e outras na nossa sala, mas não foram todos que persistiram. No começo do curso tinha uma senhora que era até mais velha que ela, não sei se vocês lembram, tinha uma que era deficiente... só que elas não conseguiram, e a Maria 5 demonstrou assim a força de vontade que ela tem. (ENTREVISTA COM ESTUDANTES PEDAGOGIA, MARIA 2, 2016)

Eu só fui saber que ela tinha terminado EJA só na época do trabalho, então acho que é também por causa do preconceito, da vergonha que a pessoa sente. Pra mim quando ela falou eu falei...Nossa...foi uma surpresa para todo mundo, mas foi muito bacana. (ENTREVISTA COM ESTUDANTES PEDAGOGIA, MARIA 3, 2016)

Se, de um lado desnudamos no discurso dos estudante indícios de (pré) conceito em relação aos estudantes adultos acessando o IES, observamos que esses mesmos estudantes, ao serem desafiados a compor um curta-metragem sobre egressos da EJA, tiveram a oportunidade de estabelecer um diálogo entre a intencionalidade do grupo e ao mesmo tempo a intencionalidade do indivíduo (a estudante Maria de 55 anos, entre outras que demonstraram interesse em ocupar esse espaço para contar suas histórias), criando condição de voz para a adulta Maria 5 colocar-se como protagonista de seu percurso escolar, inclusive apresentando seus sucessos e conquistas. Dessa forma, o grupo de amigos que até então “impunham” a ela um conceito de membro frágil, ressignificaram conceitos e resgataram a determinação da estudante:

Eu também fiz com a Maria 5 a entrevista e achei extraordinário...eu também não sabia que ela tinha feito EJA, ficamos sabendo só na época e vendo ela fazendo o vídeo, contanto a história dela, ela se emocionou muito contanto a história dela, eu também me emocionei vendo o vídeo dela, foi assim ...demais. Então é um exemplo, ela se sente muito orgulhosa das coisas dela, terminando EJA, entrando no ensino superior, e ela já está “super” animada para fazer a pós o ano que vem. Ela fica falando todo momento e chama todo mundo, ela está chamando a sala inteira. - Vamos gente, vamos fazer o ano que vem. E a gente fala: _ Mas Maria, isso... aquilo..., mas ela fala a gente não pode parar, vamos fazer uma Pós. E tenho certeza, que depois que ela fizer a pós, ela não vai parar. Ela vai continuar fazendo as coisas dela, mesmo com toda as dificuldades, ela trabalha o dia inteiro, ela tem os netos dela, tem a

família dela, os filhos, então é uma motivação muito grande. (ENTREVISTA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 4, 2016)

Eu só fui saber que ela (Maria 5) tinha terminado EJA só na época do trabalho, então acho que é também por causa do preconceito, da vergonha que a pessoa sente. Para mim quando ela falou eu falei...Nossa...foi uma surpresa para todo mundo, mas foi muito bacana. (ENTREVISTA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 3, 2016)

Não é todo dia que a gente encontra alguém que saiu da EJA, quer ser um educador, quer ser pós graduado em psicopedagogia e que não quer parar[...] (ENTREVISTA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIO 1, 2016)

Ao obedecer simplesmente à legislação, aceitando a matrícula do adulto e não propiciar um espaço/tempo que permita um processo de ensino e aprendizagem que dialogue com as singularidades desse ciclo de vida, a escola se torna apática, reproduzindo práticas de imobilismo reprodutor, sem gerar as respostas que atendam às necessidades de um processo de pertencimento e aprendizagem para um trabalho criativo emancipador.

Maria 5 nos conta que na faculdade se deparou com um novo desafio, a tecnologia. Segundo ela esse foi um dos motivos que a fizeram, novamente, pensar em desistir. Lembra que em seu tempo de escola as únicas que precisava para estudar eram lápis, papel e memória. Os conteúdos enviados por e-mail assustavam, pois ela não tinha contato nenhum com computadores ou qualquer outro dispositivo tecnológico. Mais uma vez saiu em busca do conhecimento que fosse capaz de ajudá-la a superar mais esse desafio. E assim iniciou um curso de informática que lhe ensinou os primeiros passos desse novo caminho que iniciara. A ajuda dos colegas, da faculdade e do trabalho, foi fundamental. Pois em aproximadamente três anos de curso muita coisa evoluiu na era tecnológica. Toda essa evolução fez com que ela se rendesse ao uso de computador, tablet e celular, segundo ela, esses aparelhos fazem parte de sua rotina sem os quais ela ficaria perdida [...] As dificuldades encontradas foram superadas e hoje ela prefere esquecer, certa de que tudo valeu a pena. É um exemplo para muitos que têm tudo que precisam e não aproveitam. Pessoas como ela provam que recomeçar é sempre melhor que desistir ou viver no conformismo. Ela, e tantos outros que decidiram recomeçar, merecem nosso respeito. (Relato Maria 5, 2015)

Se, porém, há condicionantes para que o adulto, como ator, possa pertencer aos espaços de ensino e aprendizagem, exercendo toda sua dignidade, há também possibilidades, por meio de um esforço coletivo consciente de professores e estudantes, de se criarem práticas cotidianas que possibilitam o trabalho criativo emancipador. Por meio de uma transgressão intencional na superação da cultura autoritária, originada na internalização de conhecimento crítico da realidade e no aproveitamento das contradições do sistema, torna-se possível agir no cotidiano escolar na perspectiva ético-política, na dimensão técnica, utilizando momentos de ensino e aprendizagem que atendam todos e cada um.

Antes de vencer os preconceitos da cultura do espaço/tempo universitário, o estudante adulto, muitas vezes, teve que vencer ranços autoritários da própria sociedade. Analisamos, pautados em Chauí (2001), que a sociedade brasileira conserva uma “cultura senhorial” construída historicamente e que marca a história de vida de todos e cada um que se constituem

humanos nesse espaço/tempo: “Como marca significativa desta sociedade temos a hierarquização do espaço social que cria uma sociedade verticalizada, característica de uma estrutura autoritária com raízes históricas construídas na desigualdade, exclusão e violência.” (CHAUI, 2001, p. 96)

Podemos destacar que a organização núcleo-familiar muitas vezes apresenta marcas de um ranço autoritário com raízes na internalização do princípio liberal de igualdade formal, onde as diferenças são vistas, em geral, como inferioridade, não reconhecendo no outro um sujeito de direitos (processo de “coisificação”), marcas de uma sociedade “senhorial”, que chegam ao espaço/tempo do IES, em especial dessa turma estudada, por meio de histórias que demonstram os limites, mas também a possibilidade de mudança.

[...] a minha mãe, por ela eu desisto da faculdade, porque ela foi criada para crescer, trabalhar, casar e ter filhos e eu fui criada assim também, tanto que quando eu comecei a fazer a faculdade eu tinha 29 anos, da minha família eu vou ser a primeira, de toda a família, de todos os primos, eu vou ser a primeira a terminar uma faculdade. Hoje mesmo minha mãe estava falando: - a fia quando você pegar seu diploma eu vou ficar muito emocionada, eu vou chorar. Ai eu falei pra ela: - mas a senhora nem queria né... (risos) (ENTREVISTA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 2, 2016)

Se para a gente já é difícil, eu faço estágio...e para a gente já tem uma dificuldade, para estudar para as provas a gente já tem uma certa dificuldade...para eles então, eles já estão fragilizados e aí chegam na sala de aula e escutam: _ ah, você não fez isso direito. Já pensou, vai para a escola para escutar alguma coisa desse tipo, sendo que muitas vezes na casa, as mulheres que muitas vezes não voltam a estudar por causa do marido. Por ciúmes, por muitas coisas assim, então é difícil para eles. Eles estão lá, mas eles têm casa, eles têm família, eles têm tudo para lidar, então não é aquela coisa estou aqui, vou aprender, estou com a minha cabeça totalmente limpa, não aqui está a milhão[...] (ENTREVISTA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 3, 2016)

[...] Casei cedo e minha mãe ficou sete anos sem falar comigo. Quando resolvi estudar, que é o que o meu marido não queria, agora ele está na torcida para ver como as notas saíram... (risos) (ENTREVISTA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 6, 2016)

No universo estudado, consideramos que, ao dar voz a esses estudantes, utilizando entre os trabalhos realizados a possibilidade de produção de um curta-metragem que apresentasse memórias de estudantes da EJA, contribuiu-se para que os estudantes adultos apresentassem seus medos e preconceitos vivenciados na relação com a família e outros estudantes, refletindo sobre suas internalizações e podendo, dessa forma, ressignificá-los.

4.2.1.1 Mulheres no espaço/tempo do curso de Pedagogia.

No universo dessa turma do ensino superior observamos um número preponderante de mulheres, cerca de 97% da turma. O questionário aponta que 55% das mulheres se declararam brancas, 32% pardas e 14% negra, o que inferimos pode ser efeito de políticas afirmativas que estabelecem cotas para o ensino superior, possibilitando assim maior acesso, ainda que pequeno, dos negros às universidades.

Ao analisar o processo histórico denominado de “feminização” do magistério (Louro, 1997), evidenciam-se as mudanças ocorridas na sociedade brasileira no final do século XIX, que apontaram para a necessidade de educação para a mulher, com objetivo de modernização da sociedade, higienização da família e garantia da aprendizagem da puericultura.

Nesse processo ocorreu o abandono das salas de aulas pelos homens devido à urbanização e industrialização, relacionado aos baixos salários do magistério e a afirmativa ideológica de que o magistério estava associado à maternidade.

Na família ideal, a mulher não deveria trabalhar fora, porém era legítimo “trabalhar” como professora para preparar-se para ser boa dona de casa, esposa e mãe (um conceito de desconstrução de trabalho, pois era visto como uma doação e não um processo de profissionalização), o que se pautava na ideia de que o trabalho de professora aperfeiçoava o trabalho de mãe.

Tal conceito se fez presente na justificativa das mulheres adultas que buscaram a licenciatura de Pedagogia:

[...] o momento em que mais se arrependeu de ter parado seus estudos foi quando os filhos cresceram e foram para escola. Eles tinham os trabalhos escolares para fazer em casa, mas, apesar de ter frequentado até a 7ª série, o conhecimento que possuía não dava conta de ajudá-los. Isso fazia ela se sentir muito mal, segundo suas palavras, “uma mãe incompleta”, sentia vergonha de não poder ajudar seus filhos. O ensino havia evoluído, e ela não conseguia resgatar as lições decoradas nos tempos de escola. (RELATO, Maria 5, 2015)

No processo de “feminização do magistério”, as mulheres foram muitas vezes definidas como trabalhadoras dóceis, dedicadas, pouco “reivindicadoras”, a inculcação dessas ideias ao longo da história do processo de profissionalização/proletarização acabou por influenciar discussões em relação a salário, carreira, condições de trabalho das professoras, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que contribui para inculcar uma desvalorização ao trabalho docente, a possibilidade de ingressar na carreira do magistério ainda aparece como possibilidade de ascensão social, o que se expressa em dados levantados em questionário sobre a escolaridade dos pais e mães.

Sobre a escolaridade das mães dos estudantes do Curso de Pedagogia sujeitos dessa pesquisa-ação: 3% das mães concluíram o ensino superior, o que em números reais indica que apenas uma mãe do grupo estudado concluiu o referido nível de ensino; 50% das mães não chegaram a concluir o ensino fundamental; 25 % das mães concluíram apenas o ensino fundamental e 22% concluíram o ensino médio. Nesse universo, os estudantes apontaram que 16 % das mães cursaram EJA, dessas, 80% cursaram EJA do ensino fundamental (40% séries iniciais e 40% séries finais) e 20% EJA do ensino médio.

Já em relação à escolaridade dos pais, o quadro apresenta como semelhança que apenas 1 pai concluiu o ensino superior; a maioria, 51,6% dos pais dos estudantes, não chegaram a concluir o ensino fundamental; 10% concluiu o ensino fundamental e 32,3% dos pais concluíram o ensino médio. Desse universo, 22% dos pais cursaram a modalidade EJA, sendo 42,9% do ensino fundamental (séries finais) e 57,1% do ensino médio.

Gráfico 9. Escolaridade dos pais dos estudantes do 6º semestre de Pedagogia

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes do 6º semestre de Pedagogia

Gráfico 10. Acesso dos pais à modalidade EJA

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes do 6º semestre de Pedagogia

Diante dessa realidade, observamos a expectativa de se buscar no processo de profissionalização possibilidades de ingresso no mercado de trabalho. Ponderamos que a busca pela formação desvela a pretensão de se romper com o ciclo de exclusão das mulheres em relação aos saberes escolares e com a negação desse direito que vem a ferir a dignidade humana.

Com toda certeza, na minha família, toda família da minha mãe, eu tenho quatro primos apenas que são formados, que fizeram faculdade, o resto todos pararam, meu irmão mais velho fez a 5ª série e parou, não quer voltar. Vendo esse incentivo, vendo essa importância, e a minha alegria maior ainda é ver que todos eles me incentivam e que principalmente eu sirvo de exemplo para outros. Eu sirvo de exemplo para outros também, então eles reconhecem, vem até mim, para mim é uma grande alegria e para eles também. Ver que eu estou terminando, ver o meu sacrifício também. (ENTREVISTA DE ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 1, 2016)

[...] ela fez até a 4ª série e o meu pai também fez até a 4ª série e para eles “nunca fez falta”. A gente sabe que teria sido diferente se tivessem estudado, mas eles nunca tiveram a oportunidade e por isso não fez falta, trabalharam, sofreram, mas conseguiram sobreviver. [...] (ENTREVISTA DE ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 2, 2016)

Na minha família também é assim, meus pais não estudaram, fizeram até a 4ª série. Mas principalmente minha mãe sempre me incentivou muito. Todas minhas irmãs são formadas e é a maior alegria dela. Pedagogia também. Ela fala: _ Ah se eu tivesse estudado. A gente fala: _ Dá tempo ainda. Mas ela diz: _ Não eu já sou velhinha, tenho um monte de netos (risos). (ENTREVISTA DE ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, MARIA 3, 2016)

Inferimos que as estudantes dessa turma de Pedagogia expressam que todo o esforço para o acesso, permanência e sucesso durante o processo de formação para atuarem como professoras está marcado por uma história social e familiar de luta, como membros da classe

trabalhadora. Inserir-se na oportunidade de profissionalização é um passo na ressignificação da própria história, buscada com a expectativa de uma possível ascensão social, mesmo contextualizada numa profissão agredida, muitas vezes, por processos de desvalorização.

CAPÍTULO 5

APRESENTANDO RESULTADOS SOBRE AS POSSIBILIDADES DE REALIZAR UM TRABALHO CRIATIVO EMANCIPADOR.

Na apresentação dos resultados dessa pesquisa-ação no espaço-tempo de formação de pedagogos (no IES privado estudado) para atuarem na modalidade EJA, destacamos três categorias de análise: 1) o fruir do curta-metragem “Vida Maria” e possibilidades na formação do pedagogo; 2) o fazer de curtas-metragens e as memórias de estudantes universitários egressos da EJA; 3) o trabalho criativo e a didática da Pedagogia histórico-crítica.

Por meio da fruição com o curta-metragem “vida Maria”, que ocorreu durante aula para formação de futuros professores para modalidade EJA iniciamos o processo de inserção da linguagem fílmica no referido processo de formação, com vistas a um trabalho criativo emancipador. Para tanto buscamos atuar com uma didática histórico-crítica. A linguagem fílmica foi considerada como instrumento disposto para realização do trabalho criativo emancipador, por meio de sujeitos que fizeram uso da mesma segundo suas decisões e intencionalidades.

A categoria sobre o fazer de curtas-metragens constituiu-se em diálogo com a fruição inicial e nasceu numa ação de transgressão em que criamos a interdisciplinaridade com a disciplina de Metodologia de História e geografia e ocupamos o espaço/tempo da realização de um trabalho de pesquisa previsto pela APS vinculada a essa disciplina com o desafio para que os estudantes buscassem memórias de egressos da EJA para produção de curtas-metragens de autoria. A produção de curta-metragem, tendo por tema as memórias de egressos da EJA, permitiu aos estudantes criarem segundo a sua capacidade de imaginar e fantasiar com base numa série de fatores, entre eles, a experiência acumulada enquanto sujeitos de sua época, de seu ambiente, de sua história.

Assim nesse capítulo apresentamos as relações tecidas por significados e sentidos dos sujeitos dessa pesquisa, entre as investigações sobre as vivências com a linguagem fílmica, inicialmente tendo por foco a fruição do curta-metragem “Vida Maria” e, posteriormente, a produção de curtas-metragens dos estudantes, apresentando memórias de ex-estudantes da EJA.

As vivências foram realizadas por todos os estudantes da turma, porém 32 envolveram-se para além da sala de aula, preenchendo questionário, participando de entrevistas semiestruturadas. Observamos que essa maior participação se relacionou as estudantes adultas que, consideramos foram as que mais se identificaram com a produção dos curtas sobre

memórias da EJA. Assim, para além da sala de aula, essas estudantes decidiram ter um compromisso mais profundo com o pensar sobre o processo de formação.

Estes registros contribuíram para apresentarmos a relação do trabalho criativo emancipador com a didática histórico-crítica almejada. Desta forma a terceira categoria constituiu-se em um momento de análise dos registros dos estudantes em relação a internalização dos saberes sobre a EJA, bem como refletir sobre a possibilidade da aproximação do que consideramos como trabalho criativo emancipador com a didática Histórico-Crítica.

Em meio às contradições de uma escola capitalista que busca induzir ao “imobilismo reprodutor”; apresentamos nossa incursão no universo da formação de pedagogos para atuação na modalidade EJA, por meio de questionário, entrevista semiestruturada, observação do cotidiano escolar e participação de vivências com a linguagem fílmica, analisados nos limites e possibilidades dos atores do processo de ensino e da aprendizagem, no espaço/tempo do ensino superior estudado.

5.1 O fruir do curta-metragem “Vida Maria” e a formação do pedagogo

“Coisas de Goiás: Maria
Maria. Das muitas que rolam pelo mundo.
Maria pobre. Não tem casa nem morada.
Vive como quer.
Tem seus mundos e suas vaidades. Suas trouxas e seus botões.
Seus haveres. Trouxa de pano na cabeça.
Pedaços, sobras, retalhada.
Centenas de botões, desusados, coloridos, madre – pérola, louça,
Vidro, plástico, variados, pregados em tiras pendentes.
Enfeitando. Mostruário.
Tem mais, uns caídos, bambinelas, enfeites, argolas, coisas dela.
Seus figurinos, figurações, arte decorativa,
criação, inventos de Maria.
Maria Grampinho, diz a gente da cidade.
Maria sete saias, diz a gente impiedosa da cidade.
Maria. Companheira certa e compulsada.
Inquilina da casa velha da ponte.[...]”
 (Cora Coralina)

Em aulas expositivas-dialogadas na disciplina de formação para atuação na modalidade EJA, os estudantes tiveram acesso a textos legais, bem como a apresentação de saberes sobre a modalidade EJA, por meio de autores críticos, saberes e legislações que já apresentamos nessa pesquisa em capítulo próprio.

O envolvimento e a participação em sala de aula continuavam envolvidos em silêncios e distanciamentos. Assim, propusemos um momento de fruição com o curta-metragem “Vida Maria” seguida por momentos de aprendizagem pautado na didática histórico-crítica:

problematização e busca de identificação da prática social inicial dos estudantes em relação aos que tem negado o acesso aos saberes escolares.

Ao apresentarmos a observação das aulas, bem como participação na fruição da obra cinematográfica “Vida Maria”, desvelamos essa vivência como um universo rico para analisar as atitudes dos atores da educação, com vistas na busca de evidências da constituição de um espaço/tempo de sujeitos que constroem bases culturais que lhes permitam posicionar-se frente à realidade social tendo em vista suas possibilidades de transformações.

Tivemos como objetivo durante essa vivência oportunizar a "leitura do mundo" tendo como foco o adulto afastado do espaço/tempo da sala de aula, por meio da mediação de uma linguagem cinematográfica. Ao permitir essa vivência através de um trabalho criativo emancipador (processo investigado nessa pesquisa), visamos favorecer a internalização dos conteúdos da disciplina, bem como a reflexão sobre práticas sociais através da leitura e análise de imagens e de ferramentas utilizadas pelo curta.

Ao considerarmos que os universos reais e fictícios projetados na tela simulam contextos e cenários que retratam valores individuais e coletivos, entendemos que os mesmos podem e devem ser discutidos e ampliados por meio do debate com os sujeitos do processo, para que possam atuar como motivadores, criadores, multidisciplinares e interdisciplinares. Assim, ao promover o debate, por meio da problematização das vivências, estaríamos construindo a capacidade de perguntar, o desejo de pesquisar, e a coragem de se confrontar com as respostas encontradas.

Assim, foi essencial problematizar a obra cinematográfica apresentada durante o processo de formação, buscando não desconstruir a poética apresentada por seu autor, mas complementar a mesma com os significados sobre a complexidade da EJA, bem como com os sentidos atribuídos pelos estudantes aos contextos de exclusão das crianças das camadas populares das escolas.

O curta “Vida Maria” deu visibilidade e sensibilizou os estudantes para refletirem sobre a condição da mulher e para além da poética os momentos vivenciados pautados da didática histórico crítica permitiram problematizar e inferir relações com as práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos preenchendo os vazios e silêncios do filme com experiências e vozes femininas.

Observamos que o filme provocou emoções nas estudantes que, inicialmente, o tomaram como tradutor de uma “verdade acabada”, portanto apresentaram dificuldade e até certa relutância em problematizá-lo e refletir sobre suas possibilidades e também limites na tradução de uma aproximação sobre o real.

“Vida Maria” sugere uma reprodução no destino das mulheres inseridas e submetidas ao espaço doméstico, a narrativa fílmica conduz para certo determinismo a uma vida comum, confinada à pobreza e às cercas que limitam a vida da mulher ao trabalho da casa e aos filhos. Sugere que, ao não ter oportunidade de estudo, não há possibilidade de transformação de vida.

Figura 1. Vida Maria

Fonte: <http://www.revistaprosaveroearte.com/vida-maria-um-curta-metragem-que-todos-os-alunos-devem-assistir/>

No curta, a pequena Maria ao “desenhar” seu nome no caderno revela seu encantamento com o aprender da língua, porém o processo de aprendizagem é interrompido pelas demandas domésticas impostas por uma mãe que foi vítima do mesmo processo.

Figura 2. A mãe como obstáculo para alfabetização

Fonte: <http://www.revistaprosaveroearte.com/vida-maria-um-curta-metragem-que-todos-os-alunos-devem-assistir/>

Embora possamos refletir que o curta-metragem aborda uma temática social corriqueira e coerente com a realidade de muitas famílias brasileiras, problematizamos com os estudantes a exclusão, o tratamento dado à figura feminina, que se limita ao trabalho doméstico,

evidenciando a privação da mulher aos limites da pobreza e do trabalho do lar num ciclo reprodutor.

Para tanto, foi necessário no trabalho criativo emancipador com o referido instrumento pautar-se em uma metodologia que permitiu sua contextualização, bem como uma problematização dos argumentos apresentados na narrativa do curta, para não correremos o risco de, ao prescindir de uma metodologia reflexiva, não desnudarmos os silêncios do filme.

Figura 3. Vida Maria

Fonte: <http://www.revistaprosaveroearte.com/vida-maria-um-curta-metragem-que-todos-os-alunos-devem-assistir/>

A figura feminina do curta-metragem, Maria, pronuncia poucas palavras ao longo do vídeo. O curta apresenta vazios e silêncios, podemos analisar que entre eles estão a questão de quais as condições sociais oferecidas para que se possa acessar, permanecer e concluir com sucesso um processo de aprendizagem de qualidade social. O risco de não problematizar é culpabilizar a vítima, restringindo à família, em especial à mãe, a impossibilidade de acesso à escola.

Outro silêncio do filme é o da possibilidade de valorizar outros saberes como significadores do cotidiano, saberes esses construídos ao longo da vida, o filme inicia e termina com foco na escrita no caderno, construindo a impressão de que o acesso à leitura e à escrita seriam suficientes para uma ruptura com uma vida aparentemente sem realização pessoal.

Figura 4. Envelhecida, Maria vela a mãe

Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/532128512199715534/>

Em “Vida Maria” em meio aos espaços vazios e aos silêncios, a poética do autor demonstra em seu recorte de tempo apresentado enquanto Maria percorre o espaço da casa e depois enquanto o vento vira as folhas do caderno, que o distanciamento das Marias ao direito de internalizar os saberes escolares, afeta suas histórias pessoais e familiar, o que inferimos junto com os estudantes como o ferir da dignidade humana.

Na busca por valorizar e desenvolver a capacidade de crítica e de análise de situações dos estudantes, bem como que os mesmos estabelecessem paralelos com a experiência singular e os conhecimentos já desenvolvidos, procuramos entender, por meio de um questionário e de entrevistas, se a fruição do curta-metragem “Vida Maria” contribuiu na internalização de significados na formação sobre a EJA, além de constituírem-se como possibilidades de espaço/tempo para expressão dos sentidos pessoais. Assim, questionamos se o curta-metragem “Vida Maria” contribuiu na aprendizagem sobre os limites sociais que impedem o acesso à escola na idade considerada “certa” para aprendizagem:

Gráfico 11. Contribuição do curta “Vida Maria” na reflexão sobre limites sociais impactando o acesso ao ensino

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes do 6º semestre de pedagogia

Observamos que 39% dos estudantes ainda retrataram o curta como representação de uma realidade acabada, a metodologia utilizada de problematizar o curta-metragem em seus limites e possibilidades para expressar a realidade complexa das crianças excluídas da escola, que acabam por constituir a demanda da EJA, tocou a percepção de 55% dos estudantes, o que inferimos estar ligado a um percurso escolar que tomou a linguagem fílmica como reveladora de uma “verdade acabada”, o que em parte foi desconstruído por utilizarmos uma metodologia que pretende problematizar, não a poética, mas as possibilidades de desnudar para além do demonstrado no curta.

Gráfico 12. A linguagem fílmica como instrumento para prática educativa

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia.

Refletindo sobre o curta-metragem, o uso da linguagem fílmica como prática educativa foi considerado por 80,6% dos estudantes como instrumento, que por meio de imagens e sons provocam sensações, que fortalecem e permitem a aprendizagem. Consideramos que ao demonstrarem essa percepção os estudantes validam o instrumento da linguagem fílmica como significativo na apropriação de saberes. Essa percepção será reforçada por argumentos apresentados durante entrevista:

Professor – O vídeo “Vida Maria” de alguma forma fez vocês pensarem sobre a condição dessas pessoas que vão para a EJA?

Passa né de mãe para a filha, essa questão de não poder estudar, quando a filha dela começou, a mãe já pediu para deixar, porque era mais importante cuidar da casa, cuidar dos filhos, a gente vê que ela tem um monte de filhos. Com a minha mãe também foi assim, ela chegou até a quarta série na época, meu vô tirou ela da escola para começar a ajudar dentro de casa. Era ela, mais duas irmãs e sete filhos homens, então tinha que ajudar a cuidar da casa. Porém hoje, embora não tenha terminado os

estudos. Ela tem uma resistência em voltar a estudar, porque acha que está velha e tudo o mais, **mas ela me incentiva**, me ajuda muito. A gente conversa, meu irmão também está na faculdade. Eu queria que ela perdesse esse medo, essa vergonha. **Porque hoje ela reconhece, ainda que ela não tenha tido a oportunidade.** (ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA 1, 2016, grifos nossos)

Analisamos que, Maria 1, embora inicialmente busque tomar o vídeo como verdade “acabada”, ao relacionar o mesmo com a realidade vivenciada pela história de sua família, consegue desvelar os limites sofridos por sua mãe, porém reconhece que sua formação em pedagogia é uma estratégia de superação desse ciclo de distanciamento das mulheres da família aos saberes escolares.

[...] porque realmente para ela (mãe) é difícil, quando ela vê meu sacrifício, a correria e tipo assim, eu tive que abrir mão de trabalhos para poder dar conta de estágios, fazer todas as coisas, então ela não entende muito bem como que funcionam essas coisas. Porque ela foi criada de uma maneira diferente, bem aquela história do vídeo mesmo, então eu percebo assim, que para ela tanto faz, por mais que ela se esforce, a hora que ela vê eu fazendo as coisas da faculdade ela fala que queria me ajudar, mas no fundo, no fundo, a gente sente, que por ela eu abandono tudo e vou trabalhar, cuidar da vida, porque para ela o estudo não é importante, [...] É um vídeo que retrata bem a realidade que a gente viveu ou pelo menos vive na minha família. (ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA 2, 2016, grifo nosso)

Para Maria 2, o curta-metragem se constituiu também como uma oportunidade de refletir sobre a história de sua família, a estudante revela as resistências que sofre em seu lar, em especial pela mãe, que internalizou o distanciamento das mulheres dos saberes, porém a estudante ao acessar o IES, na idade adulta, provocou uma transformação nesse ciclo reprodutor.

[...] antigamente era bem mais difícil, para ela foi muito mais difícil, quando ela completou uma idade que assim conseguiu se soltar dos pais, dos irmãos, que ela era a mais velha e tinha que cuidar de todos, ela casou...casou, engravidou, e foi cuidar filhos (risos), se estava difícil antes, ficou pior. Mas para ela é o maior orgulho. (ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA 3, 2016)

Ponderamos que, por meio da oportunidade de refletirem sobre o curta-metragem “Vida Maria”, muitos estudantes estabeleceram não só relação de significado e sentido com estudantes da EJA, mas refletiram sobre a próprio percurso escolar e seus desafios:

[...] eu pude perceber através do vídeo a história da minha mãe, a história da minha avó. Estava ouvindo a colega e a minha família é o oposto, a minha mãe, por ela eu desisto da faculdade, porque ela foi criada pra crescer, trabalhar, casar e ter filhos e eu fui criada assim também, tanto

que quando eu comecei a fazer a faculdade eu tinha 29 anos [...] (ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA 2, 2016)

O relato de Maria 2 aponta que a mesma, para poder acessar o espaço do IES, teve e tem que agir com resistência aos aspectos incorporados à sua família, em especial na figura da mãe, de uma cultura senhorial, que destina o espaço doméstico à mulher.

Porém, para além de reduzir o espaço da mulher ao doméstico, Maria 2 aponta para o aspecto do trabalho submetido ao capital como um valor para sua mãe, para ela o estudo é um “sacrifício”, que exige dedicação e tempo, e o mais importante seria “cuidar da vida”, que significa trabalhar, o que de forma mais direta garantiria o salário para o viver cotidiano. Não estão incorporados aos valores da mãe a ideia de apropriar-se de conhecimentos para profissionalizar-se, assim em um olhar de “imobilismo reprodutor”, trabalhar seria apenas submeter-se às condições do empregador e receber em troca um salário.

Observamos que, inicialmente, uma das características dos estudantes, como da protagonista do filme “Vida Maria”, era de permanecer em silêncio. Inferimos que ao longo do percurso na educação básica, na maioria das vezes, os alunos foram ensinados, ainda que de forma inconsciente por seus professores, a comportar-se como expectadores, internalizando que nada tinham a dizer no espaço/tempo da sala de aula. Assim, com exceção de conversas paralelas que às vezes ecoam na sala, os estudantes mesmo sendo desafiados, sentiam-se mais confortáveis em permanecer em silêncio.

No entanto a fruição do curta-metragem “Vida Maria” e o desafio de pensarem sobre sua narrativa levaram muitos estudantes da sala a encontrarem suas próprias vivências, histórias de suas mães que não superaram as determinações de distanciamento da escola, assim como o desvelamento de mães que conseguiram romper com esse ciclo e buscaram no conhecimento formas de transformar suas vidas. Ao olharem para seus próprios percursos escolares, conseguiram significá-los como processo de transformação da própria história familiar. Entendemos que o curta-metragem possibilitou em sua fruição a constituição de um maior pertencimento ao espaço/tempo da sala de aula e este propiciou condições para romperem com o silêncio.

Como pessoas param de estudar, começam a trabalhar, mas entendo que no geral como pessoas param de estudar não por imposição da família, porque as pessoas querem melhorar de vida. Eu tenho um pouco desse filme, porque parei de estudar para poder trabalhar, mas tenho uma consciência pesada. Como casei cedo tive que ajudar a sustentar a casa e deixar de estudar por um bom tempo, depois voltei. Fiz fundamental na escola regular, daí eu parei, comecei a fazer o primeiro ano do ensino médio, mas não dava para conciliar com o trabalho, trabalhava na fábrica,

era muito difícil para mim chegar no horário de entrar na escola, eu chegava atrasada. (ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA 6, 2016)

O relato de Maria 6 é a voz de uma estudante adulta, comprometida com sua aprendizagem, que mesmo ao enfrentar um câncer durante o último semestre, não abriu mão de estar presente no IES em todos os momentos possíveis. No relato, a estudante demonstra a identificação da mesma com a fruição do curta-metragem e relacionando-o com sua história de vida, inclusive às condições de trabalho a que foi submetida enquanto membro da classe trabalhadora, bem como aos desafios que teve que enfrentar para poder ocupar o espaço/tempo do IES, como uma oportunidade de ascensão social.

No processo de ensino e aprendizagem, enquanto a professora e os estudantes foram estabelecendo relações com suas experiências de vida e verbalizando as mesmas, rompendo com o silêncio, nos apropriamos não só das singularidades dos estudantes que compõe a modalidade EJA, mas em especial, dos saberes, experiências e singularidades dos estudantes da pedagogia com quem tecíamos, ao transformar as determinações do IES, o trabalho criativo emancipador.

5.2 O fazer de curtas-metragens e as memórias de estudantes egressos da EJA.

Dialogando com a fruição de “Vida Maria” buscamos no espaço/tempo da APS vinculada a disciplina de Metodologia de História e Geografia desenvolver a oficina de História (prevista em plano padronizado) na relação com os conteúdos da EJA que estavam sendo ministrados.

Numa ação de transgressão desafiamos os estudantes do 6º semestre de pedagogia a produzirem curtas-metragens sobre memórias de egressos da EJA, considerando as memórias como fonte histórica.

Nos pautamos em Bittencourt (2009) que aponta para a importância do trabalho com fontes documentais em sala de aula, com o objetivo de que os estudantes possam compreender o processo de produção do conhecimento histórico, bem como a utilização das fontes históricas, de forma a reconhecer suas múltiplas linguagens e entender que são, muitas vezes, criados sem a intenção didática.

Para introduzir os documentos históricos no âmbito da didática, é necessário inicialmente entender que os mesmos se dividem em três tipos: escritos, materiais (objetos da

arte ou do cotidiano, construções) e visuais (audiovisuais, imagens fixas ou em movimento, músicas, etc.).

Na análise dos documentos, professores e estudantes devem levar em conta os objetivos e procedimentos, a autora sugere inicialmente descrever o documento a fim de mobilizar os saberes já existentes, explicar o documento relacionado a esses saberes anteriores, situar o documento em relação ao contexto e sua autoria, identificar a natureza do documento e suas características, a fim de chegar aos limites e ao interesse do documento e elaborar em relação ao mesmo um pensamento crítico.

Para além do fruir e refletir sobre a arte cinematográfica, a possibilidade do fazer arte cinematográfica abre horizontes significativos para educadores e estudantes da EJA, que podem apropriar-se de saberes para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias, tendo em vista os benefícios que proporciona à formação desses autores da educação, novos olhares, sensações e vivências, que podem gerar reflexões que se prolongam por toda a vida.

Tal possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem, a partir dos conhecimentos construídos individual e socialmente, pode também se constituir como estímulo da capacidade imaginativa e criativa de cada um, uma linguagem para inserção do professor e do estudante da EJA como sujeitos na sala de aula e ao longo da vida.

Há alguns anos atrás, desafiar os estudantes a produzirem um curta-metragem teria como obstáculo a falta de acesso à tecnologia, porém atualmente no grupo desafiado, tal fato não se constituiu como obstáculo, visto o pleno acesso à tecnologia necessária. Podemos considerar, como Glauber Rocha, que a linguagem fílmica pode em seu fazer adentrar a sala de aula tendo “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”.

Após a fruição com o curta-metragem “Vida Maria”, problematizações sobre as marcas sociais e escolares que os estudantes da EJA carregam e o estudo sobre a memória como fonte para analisar o processo histórico, os estudantes foram desafiados a apresentar como trabalho de APS um curta-metragem em que registrassem memórias de egressos da EJA. Para tanto dialogamos sobre recursos importantes da linguagem fílmica e destacamos a importância do roteiro. No dia destinado à apresentação dos grupos fomos brindados com cerca de 14 curtas.

Os alunos buscaram apresentar memórias de pessoas próximas, familiares, vizinhos, amigos e em especial colegas de sala, que tiveram a EJA como experiência em seu percurso escolar.

As apresentações foram marcadas por muito interesse dos estudantes e também muita emoção diante das histórias de vida apresentadas. Mostraremos, nesta análise, três curtas-

metragens criados pelos estudantes que tiveram como protagonistas estudantes do 6º semestre da pedagogia, por entendermos que a linguagem fílmica se transformou em um canal de comunicação e possibilidade de significações e sentidos dos percursos escolares.

O curta-metragem intitulado de “O que vi da vida” de 8 minutos foi elaborado por um grupo de estudantes e teve como protagonista Maria 5, ela relata que na véspera da filmagem um colega do grupo queria que a mesma ocorresse em sua casa, mas ela foi firme em afirmar que a história era dela e que, portanto, seria filmado em sua própria casa. É possível observar durante o curta alguns cortes que foram necessários devido a protagonista estar muito emocionada e, por esse motivo, ter chorado em muitos momentos de seu relato.

Figura 5. Cenário curta-metragem “O que vi da vida” – Maria 5

Fonte: Curta-metragem “O que vi da vida” – Maria 5

O cenário foi cuidadosamente organizado para apresentar as memórias de Maria 5, em primeiro plano um lápis e um terço, atrás Maria 5 sentada em sua cama tendo ao lado uma Rosa e a foto do falecido esposo, detalhes cuidadosos, que ajudaram a contextualizar as memórias de Maria 5. Durante a narrativa de suas memórias enquanto adulta estudante, temos um suave fundo musical.

Os tempos da narrativa foram marcados por palavras significativas escritas aos poucos em um caderno pelas mãos da protagonista. Letras firmes e legíveis iniciaram escrevendo seu

nome, marca significativa de sua vida, foram registradas ao longo do curta as palavras superação, dificuldade, vida e novamente seu nome.

Figura 6. Marcando tempo da narrativa : registros em um caderno de palavras significativas

Fonte: Curta-metragem “O que vi da vida” – Maria 5

O nome registrado no caderno demonstra que o grupo de estudantes teceu intertextualidade com o curta “Vida Maria”, mas diferentemente do mesmo, romperam o silêncio com uma narrativa emocionada, e o registro de outras palavras no caderno demonstram uma história de transformação.

A estudante Maria 5 seduziu seu grupo com sua História de luta e determinação:

[...] o momento em que mais se arrependeu de ter parado seus estudos foi quando os filhos cresceram e foram para escola. Eles tinham os trabalhos escolares para fazer em casa, mas, apesar de ter frequentado até a 7ª série, o conhecimento que possuía não dava conta de ajudá-los. Isso fazia ela se sentir muito mal, segundo suas palavras, “uma mãe incompleta”, sentia vergonha de não poder ajudar seus filhos. O ensino havia evoluído, e ela não conseguia resgatar as lições decoradas nos tempos de escola. (RELATO, MARIA 5, 2015)

Ponderamos que, ao se voltarem para suas próprias memórias, as estudantes buscaram dar um novo sentido ao percurso escolar que viveram, refletindo sobre os obstáculos vividos e ao mesmo tempo sobre as possibilidades, demonstrando que cada um, ao longo de sua História, foi construindo respostas aos desafios sociais e escolares vividos.

Uma das estudantes utilizou como recurso para construir seu curta-metragem, inspirado em suas próprias memórias, a auto narração, bem como o desenho, que embora inanimado, ganhou vida na tela por meio de sua voz e traçado.

Assim, ao fazer o curta, Maria 9 pode refletir sobre suas memórias como mulher, pobre, nordestina, na luta pelas possibilidades de estudar e com apoio de sua família e rede de amigos, bem como sua determinação para realizar seu sonho de acesso, permanência e sucesso de aprendizagem.

Figura 7. Roteiro do curta-metragem - Maria 9

Fonte: curta-metragem Maria 9

Ao significar suas memórias, a estudante apresenta sua família, em especial sua mãe de nome Maria, que em nada se parece com a Maria descrita no curta “Vida Maria” pois, embora analfabeta, acalenta o sonho de ser alfabetizada, buscando sempre em cada espaço em que

ocupam como migrantes, acesso às salas de aula do Mobral²⁴ (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Outra diferença em relação à Maria do curta-metragem é o apoio oferecido à filha em seu sonho de estudar, abrindo inclusive mão da convivência com a mesma para que ela pudesse acessar as poucas oportunidades de estudo disponíveis.

Minha mãe Maria de Lourdes, de uma família de 7 irmãos, perdeu os pais muito cedo, viveu por um tempo com os avós e irmãos que logo foram separados, o seu grande sonho, era ler e escrever, principalmente o de escrever cartas para seus irmãos agora separados, enquanto vivia com seus avós não lhe permitiram estudar porque ela precisava ajudar na roça, e nas tarefas de casa, a “Maria” era uma analfabeta que nunca desistiu do sonho de escrever cartas. O meu pai estudou até a 3ª. Série era analfabeto funcional. (RELATO, MARIA 9, 2015)

Ao relatar a luta de sua mãe na busca pela alfabetização, Maria 9 demonstra que, para ela, o acesso ao saber, em especial ao domínio da língua portuguesa, relaciona-se ao exercício da totalidade de sua dignidade humana, como o compartilhar de cartas com familiares distantes.

[...] Então o sonho dela (mãe), em todos os lugares que ela ia, ela ia estudar. Eu fui a primeira a aprender a ler, porque eu sou a filha mais velha, nós somos em quatro. Todo mundo que aprendia a ler e a escrever ela pedia para ensinar para ela. Eu tentava e ela nunca conseguia, aqui na universidade fui entender que ela tinha dislexia, porque ela conhecia todas as letras, ela falava B com a Ba. Ela escrevia conforme a gente ia ditando, mas ela não conseguia juntar as letras. Ela morreu sem saber ler e escrever. Ela sabia só escrever o nome dela. Todos os lugares que ela morava depois que ela casou, sempre tinha EJA, ela frequentava todos, ela usou a cartilha “Caminho suave”, ela pagava para pessoas ensinarem para ela, eu tentei ensinar, meus três irmãos. Ela frequentou o Mobral, ela frequentou escolas da EJA, mas ela não conseguia. **Porém ao mesmo tempo ela era uma costureira eximia, todos os lugares que ela era costureira, ela ensinava os outros, ela sabia fazer conta de matemática na cabeça melhor que a gente**, antes da gente. E a minha sogra, quando conheci ela meu marido tinha 16 ou 17 anos, e ela também tinha essa dificuldade, só que eu não sei por que que ela não aprendia. Eu escrevia as cartas para ela, eu que preenchia os documentos, tudo ela pedia para mim. Então eu convivi muito com isso e acho muito interessante. É muito marcante e muito triste, porque a gente via que eles tinham vontade, porém eles não conseguiam. (ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA 9, 2016, grifo nosso)

²⁴ Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar. (fonte: <http://www.educabrasil.com.br>, acesso em 16/09/2017)

Maria 9 utilizou o fruto do curta-metragem “Vida Maria” e, posteriormente, seu próprio curta-metragem para significar a luta da mãe pela alfabetização e suas dificuldades, porém não se limitou a esse relato, ponderamos que ao reconhecer e valorizar os saberes que a mãe internalizou, demonstra o conhecimento de desconstruir o (pré) conceito que toma o analfabeto como alguém desprovido de saberes.

Figura 8. Curta-metragem estudante Maria 9

Fonte: curta-metragem Maria 9

Por meio de um relato oral e do registro de seu desenho, Maria 9 apresenta também em seu curta-metragem, todo seu percurso para ter acesso, permanência e sucesso na escola, seu relato demonstra os vários obstáculos, que devem ser vencidos e as estratégias criadas para isso.

E de **novo as opções era morar com parente**, ou pagar para ir todas as noites no “caminhão dos estudantes”, não era barato, na verdade era o caminhão do leite que pertencia à um dos fazendeiros, que durante o dia entregava o leite, e a noite colocava tábuas de uma ponta a outra na vertical, que se transformavam em confortáveis bancos. Este fazendeiro tinha 3 filhos que estudavam a noite na cidade, cerca de 60 km, então ele aproveitava e ganhava um dinheiro extra de quem quisesse estudar também, no caso nós 1ª. turma de formandos da escola, para o meu pai era muito caro, mais tentamos, depois de 3 meses, depois muito, vento poeira e chuva, noites dormidas na estrada por causa das cheias dos rios, conseguiram arrumar um ônibus velho, era muito velho, mais bem melhor que o caminhão, agora tínhamos “o ônibus dos estudantes”, tentei mais um pouco, mais não tinha como pagar. (RELATO, MARIA 9, 2015)

Para o acesso, o primeiro desafio era chegar à escola, visto a sua grande distância, estratégias como morar com parentes, ser transportada por caminhões ou ônibus são relatados por Maria 9. É possível relacionar o relato singular de Maria 9 com as dificuldades e distâncias

que até hoje devem ser vencidos por que busca acessar a escola, em especial estudantes da classe trabalhadora.

Maria 6, também, ao apresentar sua própria memória como estudante da EJA, escolha feita por ela e demais membros de seu grupo, pode olhar e constituir sentido para sua história. Na época da realização do curta, a estudante também lutava contra um câncer, o fazer do curta-metragem contribuiu para valorizar seu percurso escolar e autoestima.

[...] Foi assim como um reflexo da vida, um filme mesmo passa na cabeça, uma memória volta de quando tudo começou ... teve uma primeira professora que foi bem ruim, brava. Eu lembrei que o ensino Fundamental foi muito bom, tinha umas professoras muito boas, que davam aula na escola particular e o material que elas davam para uma gente. Só que eles falaram assim, esse é um segredo dentro de uma pessoa, não pode falar nada, não é para falar, a gente está ajudando vocês. Na época eu não entendia. Hoje eu vejo que foi uma coisa que contribuiu muito, a gente aprendeu muito, eram professoras dedicadas, que puxavam, foi muito gratificante porque na EJA mesmo eu não aprendi muita coisa, foi apenas uma eliminação de matérias, o conhecimento básico que eu tenho foi da base do ensino fundamental. (ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA 6, 2016)

O fazer do curta-metragem permitiu também às estudantes de pedagogia internalizarem percepções de aprendizagens sobre a EJA, registros apresentados no questionário ao serem indagadas sobre o desafio de apresentarem, por meio de curtas-metragens, as memórias de adultos que tiveram oportunidade de voltar a estudar, concorreu para apropriação de significados, bem como constituição de sentidos. Apresentamos as percepções dos estudantes sobre a referida vivência, ponderando que a mesma contribuiu no realizar de um trabalho criativo emancipador.

Inferimos que, no processo de formação, realizar o curta-metragem sobre memórias de egressos da EJA, ao envolver pesquisa dos estudantes para organização dos roteiros, criar por meio de estratégias de cenários, músicas, palavras, contextos e apresentação de personagens principais para valorizar suas histórias, colaborou para diminuir o distanciamento provocado pela ruptura entre teoria e prática, agudizados pela falta de estágio, pelos contextos do sistema municipal e do próprio IES apresentados.

Apresentamos, na tabela abaixo, percepções dos estudantes sobre as aprendizagens internalizadas pelo fazer do curta-metragem:

Tabela 8. Significações sobre a EJA

Significação do contexto social de estudantes da EJA
Conhecer a histórias dessas pessoas, as marcas que trazem consigo, e como superaram todas as dificuldades e hoje estão terminando uma faculdade foi incrível
Uma reflexão sobre a cultura de cada um . Onde pessoas deixaram de estudar para sustentar a família, outros por não terem condições adequadas.
Permitiu que podéssemos nos aproximar e entender quais os motivos para desistência da escola que as questões sociais influenciam muito na vida das famílias que não são favorecidas e nos fez refletir sobre a superação a garra dessas pessoas que tiveram oportunidade e foram em busca de seu sonho.
Avaliarmos as condições em que essas pessoas viveram e as oportunidades que deixaram de ter
Conhecer os motivos , que muitas vezes eram parecidos, que fizeram os adultos abandonar os estudos.
Significação das possibilidade da EJA
Ampliar nossos olhares sobre a importância da EJA, especialmente a pessoas de origem humilde que até terem essa oportunidade não conseguiam entender a importância do conhecimento escolar em suas vidas . Foi possível notar grandes transformações na vida de pessoas que nunca viram no estudo uma possibilidade de emancipação e que adquiriram esse olhar através da EJA
Alfabetizar tais pessoas é proporcionar para elas grandes mudanças, uma nova visão de mundo , a chance de ter uma vida melhor pelo menos com mais oportunidades.
E os estudantes que, por inúmeros motivos param de estudar, e voltam passando pela EJA dando continuidade aos seus estudos, eles resgatam a possibilidade de sonhar em ingressar em um curso técnico ou em uma faculdade, melhorando sua condição social.
O aluno da EJA que entrevistamos buscou memórias sobre seu processo de escolarização na EJA e a mesma permitiu o aluno ter uma visão melhor sobre o mundo, sobre a leitura e escrita e melhorou sua profissão .
Significação de suas próprias memórias e percurso escolar
Mostrar as dificuldades e os problemas enfrentados para chegarem onde hoje estão . Eles têm o orgulho de mostrar que conseguiram pôr mais difícil que foi o caminho percorrido nunca perderam a esperança nem o sonho de estudar.
No meu caso especificamente, revivi várias emoções, relacionadas a uma série de lembranças de muitas pessoas próximas, inclusive a minha, que acalentaram durante anos o sonho de cursar a faculdade , [...] hoje a faculdade é a realização de um sonho, temos conseguido realizar todos, porém não sei dizer hoje se a utilizarei, para começar uma carreira, na idade que estou, vou tentar. Mais a minha vivência de mundo, transformaram-me em uma empreendedora, trabalhei muito com vendas, comércio, por isso fica difícil hoje, começar uma carreira, me vem a impressão que já passou, uma pena, gostaria de ter começado lá atrás, e não me sentir fora do lugar.
Permitiu a compreensão da importância e do quanto foi significativo o retorno aos estudos para se sentirem incluídos na sociedade e como pessoas capazes de transformar a sua própria história .
A refletir o quanto o indivíduo pode se tornar pessoas de direitos, e podendo mudar sua condição humana e o seu papel que ocupa na sociedade
Significação sobre processo de formação inicial vivido

Permitiu que a aprendizagem fosse mais aprofundada , mostrando de perto as dificuldades e as conquistas de cada educando desta modalidade.
Aprendizagem por meio de suas vivências anteriores.
Significação sobre a vivência como possibilitadora de aprendizagem significativa
Permitiu que nós jovens pudéssemos perceber como a realidade deles foram duras, difícil e que muitas vezes as memórias estavam perdidas e que nesse trabalho, elas foram trazidas de volta para esse aluno de EJA e como essas memórias são importantes para a aprendizagem
Uma reflexão sobre a falta de oportunidades na vida de muitas pessoas, e sobre ter esperança e motivação para recomeçar que a maioria das histórias tinham as mesmas respostas sobre abandonar a escola.
Trabalhar com memórias nos permitiu vivenciar as histórias contadas e conhecer a vida dessas pessoas, e dessa forma nos trouxe um olhar mais apurado com relação a EJA. Pois quando a pessoa toma conhecimento da leitura e escrita ela conquista a sua liberdade e abrem-se novas expectativas.
Um método de expressar e traduzir as vivências acolhidas e ouvidas. Uma forma sensível para transpor os relatos em conteúdo de estudo.
Permitiu o contato ainda mais próximo a essa realidade , uma experiência muito válida e que sem dúvida nos acrescentou muito, pois fala de sonhos que precisaram ser interrompidos pelos mais variados motivos.

Fonte: Questionários dos estudantes de pedagogia

Os estudantes demonstram importantes internalizações de significados relacionados ao contexto de vida de estudantes da EJA: histórias singulares com marcas de dificuldades sociais, possibilidades de superações e o reconhecimento da cultura de cada um.

Já em relação às possibilidades da modalidade EJA, por meio do fazer da linguagem fílmica, os estudantes universitários puderam ampliar o olhar sobre a importância da EJA na vida dos estudantes, em especial apontam que a mesma cria a possibilidade de transformação e emancipação para o exercício da cidadania e dignidade humana.

O fazer do curta possibilitou aos estudantes da pedagogia, em especial aos adultos, ressignificarem seus percursos escolares, valorizando suas lutas e permitindo aos demais colegas desconstruírem preconceitos em relação ao adulto estudante.

Os estudantes também significaram esse momento vivido em seu processo de formação como de aprendizagem aprofundada e pautada em vivências, bem como a estratégia de busca das memórias e sua representação por meio de linguagem fílmica, como oportunidade de perceber a realidade, refletir sobre as possibilidades, expressar, ouvir e aprender.

Por meio do questionário, procuramos evidenciar a percepção dos estudantes em relação a contribuição da arte em sua formação:

Tabela 9. Respostas predominantes em relação a percepção dos estudantes de Pedagogia sobre a

arte no processo de formação

Indagações: percepções sobre a arte no processo de formação	Desnudaram limites	Observaram possibilidades
o curso de pedagogia possibilitou o acesso às múltiplas linguagens	29% estudantes	71 % estudantes
A arte possui saberes específicos que devem ser ensinados		100% estudantes
O professor deve valorizar a criatividade	3% estudantes	97% estudantes
Ao utilizar a arte considerar o respeito à diversidade cultural	3% estudantes	97% estudantes

Fonte: questionário de estudantes de Pedagogia

Os estudantes de pedagogia, ao refletirem sobre a contribuição da arte em seu processo de formação, em especial da arte cinematográfica, apontaram um espaço significativo de contribuição da mesma, assim observaram, durante o curso, a garantia de acesso às múltiplas linguagens, entre elas, a linguagem fílmica.

A totalidade dos estudantes destaca a necessidade de apropriação dos saberes da arte, que necessitam ser ensinados e aprendidos para garantia de sua fruição e fazer, além disso a maioria aponta para a valorização da criatividade e o respeito à diversidade cultural como princípios essenciais na significação da arte no processo formativo.

Ponderamos que o fazer do curta-metragem, aliado aos estudos teóricos realizados e à fruição do curta-metragem “Vida Maria”, constituíram-se em oportunidade de os estudantes realizarem um trabalho criativo emancipador. Na vivência dessa transgressão, professor e estudantes universitários, por meio do instrumento da linguagem fílmica, transformaram o cotidiano de “imobilismo reprodutor”, deixando, ao menos nas referidas vivências, de atuarem como expectadores em uma sala de aula, em que nem ao menos um monólogo ocorria, visto que no monólogo o professor exerceria a objetivação de um trabalho autônomo.

O trabalho criativo emancipador, produzido no espaço da transgressão do professor, mas compartilhado no exercício de sua objetivação com os estudantes, ao possibilitar processos de criação em arte, para além de mobilizar para a aprendizagem da base teórica desenvolvida no processo de formação, configura-se também como uma faceta do processo de formação, ao ser realizado de maneira singular e intencional e materializar os sentidos dos estudantes.

Professores e estudantes, no processo de formação, ponderaram que para criar utilizando a linguagem cinematográfica se faz necessário conhecer procedimentos e saberes culturais

vinculados ao fazer artístico. Ao apropriar-se da linguagem fílmica, a criatividade singular de cada autor pode fruir. Assim, não só o resultado do fazer do curta-metragem, mas toda constituição de seu processo, constituiu-se num diálogo entre os saberes e criatividade da arte com o ato educativo emancipador, o realizar de um trabalho criativo emancipador, pois, nessa vivência, professora e estudantes trabalharam mediados, em especial por uma práxis criadora.

Ponderamos que os estudantes realizaram seus projetos pessoais e singulares, assumindo em muitos momentos, em especial os adultos, o papel de protagonista dos curtas-metragens, apresentando seus percursos escolares. Nesse processo, o trabalho criativo emancipador permitiu que os mesmos ocupassem espaços de autonomia, necessária para a concretização de uma formação significativa.

5.3 O trabalho criativo emancipador e a didática da pedagogia histórico-crítica.

No contexto descrito de limites e possibilidades, o processo de transgressão se objetivou pela criação de estratégias para realização de um trabalho criativo emancipador, tendo a didática da pedagogia histórico-crítica como nossa possibilidade de “vir a ser”.

Os momentos de aprendizagem tiveram por base que a prática social do estudante pudesse adentrar o espaço/tempo da sala de aula e constituir-se como ponto de partida e posteriormente de chegada do processo de ensino e de aprendizagem.

As estratégias que utilizaram a linguagem fílmica em seu fruir e fazer atuaram como possibilitadoras no sentido de trazer para o contexto da sala de aula percepções dos estudantes sobre a realidade da EJA e criaram diálogos com sua própria realidade.

Tendo a didática da pedagogia histórico-crítica como direção possível, entendemos o momento de problematizar como necessário para que os atores que pretendiam realizar o trabalho criativo emancipador exercitassem o processo crítico de questionamento acerca da prática social estudada, nesse estudo pelo fruir do curta-metragem “Vida Maria”, tomado como instrumento capaz de ser indagado no desvelamento de silêncios e contradições.

Não se tratou de questionar a poética do autor, mas de desconstruir junto com os estudantes a ideia concebida de que a linguagem fílmica apresenta “verdades acabadas”. Assim, buscamos, mesmo com certa resistência dos estudantes, olhar o filme para além da poética apresentada pelo autor.

Já no momento de instrumentalização, buscamos respostas aos questionamentos, por meio dos estudos dos autores listados no item acerca dos Saberes apresentados para formação do professor com foco em sua atuação na EJA, em especial as reflexões de Oliveira (2004) sobre o ciclo de vida adulta e as análises de Haddad e Di Pietro (2000) e Arroyo (2005) sobre

as complexidades e singularidades da EJA como direito que dialoga com o respeito à dignidade humana. Saberes científicos que deram suporte para as análises das vivências com a linguagem fílmica. Professora e estudantes dispuseram desses instrumentos teóricos e da linguagem fílmica em seu fruir e fazer para a compreensão e solução das problematizações levantadas.

Procuramos encontrar evidências do momento da catarse nos registros realizados pelos estudantes tanto no questionário, quanto nas entrevistas, observando se ocorreu a interiorização dos saberes relacionados às singularidades e complexidade da EJA, para além das avaliações previstas e controladas pela hegemonia do IES. Ao darmos voz aos estudantes e permitirmos seus registros, analisamos a incorporação dos saberes sobre a EJA e a própria significação do percurso escolar da história dos estudantes.

Tabela 2. Respostas predominantes em relação à percepção dos estudantes de Pedagogia sobre os estudantes da modalidade EJA – – pensamento hegemônico

Indagações: percepções sobre estudantes da EJA	reproduções	desconstruções
Possuem pré-requisitos para aprendizagem	99% estudantes refletiram que nem sempre os estudantes da EJA apresentam os pré-requisitos necessários para aprendizagem.	Apenas um estudante desconstruiu o (pré) conceito de que seria necessário apresentar pré-requisitos para aprender.
Possuem dificuldades cognitivas	50% dos alunos pesquisados afirmaram que os estudantes da EJA possuem dificuldades cognitivas, o que dialoga com a expectativa de que os adultos não estão preparados para o processo de ensino e aprendizagem.	50% dos estudantes apresentaram resposta que visualiza o estudante da EJA como aberto e disponível ao sucesso no processo de ensino e aprendizagem.
Necessitam de apoio externo (psicólogo, psicopedagogos)	50% dos estudantes entendem que apenas o ato pedagógico não é suficiente para a garantia da aprendizagem dos estudantes da EJA. Desnudando um olhar patológico sobre o adulto que volta à escola.	50% dos estudantes observa que o espaço/tempo da EJA é suficiente para permitir a aprendizagem dos adultos que voltam à escola.
A carência social compromete a aprendizagem	Quase 80 % dos estudantes entende que a carência social compromete a aprendizagem.	20% dos estudantes desconstruíram o (pré) conceito de que o pertencimento a uma determinada classe social é que garante a aprendizagem.
Buscam na escola um espaço social e não de aprendizagem	53% dos estudantes não reconhecem que o estudante da EJA busque na escola um espaço de aprendizagem.	47% dos estudantes reconhecem que os estudantes da EJA retornam à escola na busca de um espaço de aprendizagem.

Fonte: questionário respondido pelos estudantes do 6º semestre.

Observamos que um número significativo de respostas ainda reproduziram conceitos e valores internalizados por meio da cultura do Sistema Educacional, assim 99% estudantes refletiram que nem sempre os estudantes da EJA apresentam os pré-requisitos necessários para

aprendizagem, 50% dos alunos pesquisados afirmaram que os estudantes da EJA possuem dificuldades cognitivas, apontando para uma expectativa de que os adultos não estão preparados para o processo de ensino e aprendizagem, 50% dos estudantes entendem que apenas o ato pedagógico não é suficiente para a garantia da aprendizagem dos estudantes da EJA, que ponderamos desvelar um olhar patológico sobre o adulto que volta à escola.

Além dessas respostas, o fato de quase 80% dos estudantes entenderem que a carência social compromete a aprendizagem revela um (pré) conceito envolvendo a compreensão de quem são os estudantes da EJA, o que compromete a valorização de suas experiências e saberes. Os dados da tabela apontam ainda para um significativo número de estudantes que não reconhecem que o estudante da EJA busque na escola um espaço de aprendizagem.

Analizamos que, no contexto investigado, o estudo dos textos teóricos e as vivências fílmicas não foram suficientes para que parte dos estudantes se apropriassem de novos significados e sentidos a fim de desconstruir saberes que são compartilhados no senso comum, por meio de uma cultura do Sistema Educacional. Assim os (pré) conceitos como “idade certa para aprender”, o ciclo de vida adulta como biologicamente não ideal para aprendizagem escolar são ainda expressos por parte dos estudantes de pedagogia em suas respostas.

Porém ao observamos outras respostas, dos mesmos estudantes, que contraditoriamente se contrapõe a esses pré-conceitos, inferimos que não podemos considerar tais internalizações como um resultado final, definitivo, mas compreender no momento da catarse, o processo de ensino e aprendizagem, singularmente marcados também por suas histórias. Assim, os estudantes ao apropriarem-se dos saberes escolares sobre a EJA e constituírem sentidos, vão realizando as desconstruções necessárias dos (pré) conceitos e desvelando as possibilidades antes não consideradas.

Ponderamos isso diante das respostas apresentadas pelos estudantes demonstradas na tabela abaixo.

Tabela 3. Respostas predominantes em relação à percepção dos estudantes de Pedagogia sobre os estudantes da modalidade EJA - ressignificações

Indagações: percepções sobre estudantes da EJA	reproduções	desconstruções
Encontram na EJA possibilidade de aprendizagem	10% dos estudantes ainda suspeitam que a EJA não se configura como espaço de aprendizagem.	90% dos estudantes desconstruíram o conceito de não aprendizagem na EJA e validaram o referido espaço como de aprendizagem.
Não reconhecem a autoridade do professor.	15% dos estudantes tem a percepção de que os estudantes da	85% estudantes tem por percepção que o estudante da

	EJA não reconhecem o professor como autoridade no processo de ensino e aprendizagem	EJA entende o professor como uma autoridade no processo de ensino e aprendizagem.
Desenvolvem sentimento de pertencimento à escola		99% dos estudantes analisam que os estudantes da EJA desenvolvem sentimento de pertencimento à escola
Demonstram o empenho necessário para aprendizagem		Contraditoriamente, 99% dos estudantes analisou que os estudantes da EJA apresentam empenho necessário para o processo de aprendizagem.

Fonte: questionário respondido pelos estudantes do 6º semestre.

Observamos que um número significativo de estudantes (número composto, inclusive, por estudantes que contraditoriamente apresentaram (pré) conceitos nas questões da Tabela 2) demonstraram em suas respostas uma internalização de saberes ressignificados sobre os estudantes da EJA, assim: desconstruíram o conceito de não aprendizagem na EJA, validando o referido espaço como de aprendizagem; apresentaram a percepção de que o estudante da EJA reconhece no professor uma autoridade no processo de ensino e aprendizagem, analisaram a possibilidade dos estudantes da EJA desenvolverem sentimento de pertencimento à escola e de apresentarem empenho necessário para o processo de aprendizagem.

Ao refletirmos sobre o momento de aprendizagem previsto na didática Histórico-Crítica em que, ao retornarmos à prática social, a mesma é reelaborada, o que permite que professores e estudantes constituam novos elementos perceptivos, consideramos que no processo investigado essa pesquisadora e os estudantes de pedagogia, sujeitos dessa pesquisa-ação, apresentaram como percepção uma prática reelaborada para atuação junto ao EJA. Assim indagados sobre como conduziriam o trabalho pedagógico em uma sala de EJA obtivemos como resposta o apresentado na tabela abaixo:

Tabela 4. Como conduzir o trabalho pedagógico em uma sala de aula de EJA – percepção das práticas elaboradas

Perguntas	Percepção de Prática Pedagógica reelaborada
Textos que consideram o contexto do estudante	Todos os sujeitos dessa pesquisa entendem que os textos utilizados na EJA devem considerar os contextos de vida dos estudantes.
Estratégias que consideram contribuições de estudantes	Todos os sujeitos dessa pesquisa entendem que estratégias a serem utilizadas na sala de EJA devem considerar contribuições dos estudantes.
Utilizar múltiplas fontes	Todos os sujeitos dessa pesquisa consideram as múltiplas linguagens como importantes no espaço da sala de aula da EJA.
Contribuem como material vídeos.	Todos os sujeitos dessa pesquisa consideram que os vídeos são instrumentos importantes na sala de aula.
Ao utilizar vídeos o professor deve propor debates sobre o tema	Todos os sujeitos dessa pesquisa consideram que os vídeos devem estar contextualizados numa estratégia de debate de ideias.

Vivências e pesquisas por meio das múltiplas linguagens	Todos os sujeitos dessa pesquisa consideram que provocar vivências e pesquisas tendo por instrumentos as múltiplas linguagens é significativo no espaço de sala de aula da EJA.
---	---

Fonte: Questionário dos estudantes de Pedagogia.

Essas percepções foram reiteradas por estudantes em argumentos apresentados em entrevista:

Que dentro da sala ele seja acolhido pelo professor, ele já tem todas as dificuldades do dia a dia, família, o preconceito, tudo o mais... ai ele chega na sala de aula e o professor muitas vezes só vai lá para cumprir seu papel, eu preciso dar aula, mas eles precisam de aconchego dentro da sala de aula, porque senão para ele tanto faz se não tiver nada, na minha casa está melhor. Então o papel do professor também é muito importante na EJA, para ele acolher seus alunos, e os alunos deem continuidade, para que consigam terminar seus estudos e eleve a auto estima. (ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA 4, 2016)

Entendemos como outro ponto significativo da reelaboração da prática social o fato de 37,5% do trabalho de conclusão de cursos (TCC) elaborados pelos estudantes possuírem como universo de pesquisa a EJA. Muitos dos TCCs elaborados tiveram sua motivação desencadeada a partir do fazer do curta-metragem, quando puderam aproximar-se das memórias de egressos da EJA, o que suscitou um desejo de aprofundar a pesquisa iniciada.

Os TCCs versavam sobre as seguintes temáticas: a atuação do pedagogo no sistema prisional; a formação no processo da prática educativa: um caminho para a realização de um sonho; a importância da leitura na Educação de Jovens e Adultos; a leitura na EJA: um olhar crítico sobre a realidade; educação de Jovens e Adultos: uma segunda chance na construção da autoestima; reflexões sobre as memórias de egressos da EJA.

Os estudantes expuseram sua motivação para escolha desse tema, que dividimos em três impulsos motivadores: as memórias de si ou de pessoas próximas como significativas sobre a modalidade EJA; os desafios da EJA suas complexidades e singularidades; a vivência de estágio na EJA em instituição prisional.

- a) As memórias de si ou de pessoas próximas como significativas sobre a modalidade EJA:

Tabela 5. Relatos de estudantes em relação à motivação para desenvolver TCC sobre EJA

Motivações para escolha da EJA como universo de pesquisa para TCC
Conclui meu ensino médio na EJA e estou no último semestre da faculdade cursando pedagogia. (relato estudante pedagogia)
A motivação foi de uma amiga do grupo, a trajetória dela é incrível e como a EJA abre portas e é uma pena que não se tem a valorização dessa modalidade que tantos benefícios trazem às pessoas. (relato estudante pedagogia)

Ver o grande esforço de uma pessoa próxima para ultrapassar grandes barreiras para voltar a estudar. (relato estudante pedagogia)
Minha motivação foi conhecer a história da minha amiga da faculdade e ver o sonho dela se tornando realidade. (relato estudante pedagogia)

Fonte: Questionário estudantes de pedagogia.

b) A vivência de estágio na EJA em instituição prisional:

Tabela 6. Relatos de estudantes em relação à motivação para desenvolver TCC sobre EJA

Motivações para escolha da EJA como universo de pesquisa para TCC
O Trabalho como estagiária de uma das colegas do grupo. A vivência lá despertou o interesse. (relato estudante pedagogia)
Decidi falar sobre esse tema primeiramente para apresentar a possibilidade de atuação do pedagogo em espaços que não se restringe a escola, além disso, decidi aproveitar a experiência que tive enquanto estagiei em uma unidade prisional da cidade de Sorocaba. (relato estudante pedagogia)

Fonte: Questionário estudantes pedagogia

c) Os desafios da EJA suas complexidades e singularidades:

Tabela 7. Relatos de estudantes em relação à motivação para desenvolver TCC sobre a EJA.

Motivações para escolha da EJA como universo de pesquisa para TCC
Compreender a contribuição do EJA para o sujeito que deixou a escola. (relato estudante pedagogia)
A autoestima dos alunos da EJA. (relato estudante pedagogia)
Porque a educação é uma maneira de transformar através do conhecimento. (relato estudante pedagogia)
Muitos professores da EJA não trabalham a leitura de forma crítica e com leitura de mundo, fazem com que seus alunos aprendam só o ato de ler e escrever, sem contar com a realidade dos alunos e etc., essa foi a nossa motivação. (relato estudante pedagogia)
A formação de leitores críticos e Paulo Freire. (relato estudante pedagogia)

Fonte: questionário dos estudantes de Pedagogia.

Observamos que os três impulsos motivacionais dialogam com o processo de formação desencadeado por meio do trabalho criativo emancipador, as internalizações de saberes vinculados às memórias dos egressos da EJA, os saberes teóricos e a contribuição do estágio realizado por uma das estudantes em EJA do sistema prisional, compuseram para essa turma de estudantes, marcas de aprendizagem e reelaboração da prática social em que estão inseridos.

Entrevista realizada com os estudantes indagando o porquê de elegerem a EJA como um espaço de pesquisa demonstram o vínculo de muitas pesquisas com o trabalho criador desenvolvido, em especial o fazer de curtas-metragens para apresentarem memórias de egressos da EJA.

O nosso nasceu a partir do vídeo da minha avó mesmo, porque a gente vê que é difícil, tão difícil para eles, assim voltar, nosso tema era mostrar a importância do educando chegar assim e dar o show dele, porque ele

chega lá frágil, ele chega com ideia de não vou conseguir, porque para eles já é um grande sacrifício, não sacrifício não, mas é um desafio muito grande. Lá eles vão enfrentar muitos desafios, então cabe ao professor abrir essas portas, mostrar um caminho, fazer com que o aluno se sinta confortável, abrir oportunidades para ele conseguir se expressar, ele conseguir ter uma aprendizagem mais significativa. (ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA3, 2016, grifo nosso)

Apesar do TCC se basear na minha história, pesquisamos também outras histórias. Tenho uma cunhada que não sabe ler e escrever o sonho dela é aprender ler e escrever, até para ir em um mercado ela fica insegura, ela quer que eu dê aula para ela. Eles têm muitos saberes, eu vejo muita gente com preconceito dizendo assim: - Coitada não sabe ler e escrever, mas ela sabe muita coisa, mas muita coisa mesmo. Tem muitos saberes, ela não sabe ler e escrever. Mas eu vejo como uma pessoa quando não sabe ler e escrever, quando ela quer estudar, abre um leque de oportunidades para pessoa. Assim não saber ler e escrever limita um pouco a pessoa, vai pegar um ônibus, sempre ela depende de alguém para levar ela, como um deficiente, porque sempre tem que estar junto. [...].(ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA 6, 2016)

Analizamos que as respostas apresentadas pelas estudantes ressignificam seu próprio percurso escolar e o de seus familiares. Observam o resgate da dignidade no exercício no direito da aprendizagem vivenciado pelo estudante da EJA, valor ponderado ao longo do processo de formação.

O método do Paulo Freire, mesmo sendo da década de 60 é muito atual, ele alfabetizou inúmeras pessoas, sem terras, em lugares sem nenhuma estrutura, ele alfabetizou de forma significativa. É muito difícil encontrar uma EJA assim de qualidade, em Votorantim mesmo não existe EJA presencial, a pessoa vai lá só para pegar o diploma, mais nada, porque o mercado de trabalho exige, mas aprender, pegar um vínculo com o professor, aprender de forma significativa, não aprende. (ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA 6, 2016, grifo nosso)

Os saberes teóricos trabalhados no processo de formação dos estudantes de Pedagogia surgem em seus relatos, demonstrando que foram incorporados em seus significados, além de ganharem sentidos singulares por cada um deles.

No começo quando a gente começou a pesquisa a gente queria falar sobre leitura, alfabetização, só que depois da matéria, vendo as vivências, na minha casa, tudo mais, eu gostei muito desse assunto, dos adultos, da EJA e me interessou muito, eu tive receio de falar com a colega, achando que ela não iria querer fazer, que gostaria de falar sobre criança, mas ela também acabou gostando e nós começamos a pesquisar, **Paulo Freire, que embasou todo nosso TCC e a gente buscou esse olhar crítico dentro da Educação de Jovens e Adultos, de propiciar a esses jovens e adultos, como a gente falou na apresentação, de eles se verem como sujeitos da aprendizagem, na leitura e mundo.** Na entrevista que a gente fez com a professora, é tudo o que a gente explicou, na sala tinha uma senhorinha de 75 anos, a professora tinha uns 28 anos, e ela chamava

a professora de senhora: - A senhora vai corrigir? Um respeito muito grande, tem idade para ser filha, neta dela, e dentro daquela sala a gente vê o que já foi falado, eles dão valor para isso, porque eles sabem da importância, diferente de um adolescente, ele faz de qualquer jeito e só vai enxergar que era importante lá para a frente. E o adulto não, por ele já ter perdido essa primeira oportunidade, nessa segunda chance ele valoriza isso. Em Votorantim mesmo, só tem duas escolas, Votorantim não é uma cidade tão pequena e só tem duas escolas à noite. É muito pouco, só a noite, é muito pouco incentivado, é muito pouco falado. Até comentei, com a colega, se eu pudesse, eu tenho vontade de trabalhar com EJA, porque eu enxergo essa importância. Com as vivências que a gente teve aqui na faculdade, com as pessoas que eu conheço e com o trabalho que a gente fez, lendo Paulo Freire a gente viu muito isso, esse despertar para esse adulto e a educação é importante em todos os sentidos. Ela abre, ela tem esse poder de abrir a mente e fazer as pessoas enxergarem a realidade, no mundo em que a gente vive hoje, no Brasil em que a gente vive hoje, a educação ela é, acredito eu e todo mundo que partilha disso, o único meio da gente mudar o que a gente vive, é tendo pessoas pensantes e para pensar tem que educar, tem que estudar. (ENTREVISTA ESTUDANTE PEDAGOGIA, MARIA 1, 2016, grifo nosso)

Diante dos registros obtidos ao longo da pesquisa-ação observamos, no processo de formação, possibilidades de transformar os determinismos impostos pelo sistema e buscarmos desenvolver junto aos estudantes um trabalho criativo emancipador, tendo por inspiração a didática histórico-crítica. Foi possível a internalização de saberes significativos, tanto por parte dos estudantes, como na formação do próprio professor na ressignificação de seu trabalho e na tentativa de reconhecer-se no mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos na linguagem fílmica uma *mise en scène* que demonstra a autoria do diretor cinematográfico tecemos uma relação com os atores e sujeitos dessa pesquisa-ação, não só pela autoria dos registros, mas também do processo de trabalho criativo emancipador investigado pela mesma. Neste sentido tomamos como fundamento filosófico o materialismo histórico e dialético, a fim de romper com um olhar linear e explorar as possibilidades de transformação.

Analizamos a possibilidade de realizar um trabalho criativo emancipador no processo de ensino e aprendizagem realizado na formação dos pedagogos, como relacionada ao desenvolvimento humano, vinculada à possibilidade de internalização dos saberes escolares e tendo a negação dessa internalização como fomentadora da alienação e redutora da dignidade desses sujeitos.

Entendemos que as teorias apresentadas na tessitura da pesquisa bibliográfica, nos permitiram inferir a necessidade da apropriação desses saberes para um possível posicionamento consciente frente aos limites apresentados à realização da práxis pedagógica, limites esses vinculados a uma sociedade capitalista cada vez mais destrutiva e alienante por meio de ações neoliberais, que ecoam nos espaços/tempo do sistema municipal que recebe o professor/trabalhador e oferece de forma precarizada a EJA das séries iniciais do ensino fundamental, como também no espaço de formação inicial desses atores, o IES contexto dessa pesquisa-ação.

Observamos que embora a desqualificação do trabalho pedagógico nos espaços/tempos analisados, seja agudizada pela ação do Estado neoliberal, com ações autoritárias, revestidas de discursos ideológicos, não é determinante para que os atores escolares deixem de refletir sobre “o que”, “para quem”, “onde” do processo de ensino e aprendizagem compartilhando entre si a utopia de uma educação emancipadora.

Se nos espaços/tempos da escola pública, revestida da legalidade e discurso da Gestão democrática, que envolve entre outras possibilidades, o exercício da autonomia dos autores da educação, essa realização já é desafiadora, o espaço analisado por ser privado, não dispõe sequer do compromisso legal com a Gestão democrática. Porém, contraditoriamente é nele que formamos muitos dos professores que atuarão no espaço público e que em sua formação, muitas vezes, apenas por meio da transmissão de teorias tocaram em princípios de uma educação progressista, democrática e inclusiva.

Ao analisarmos os contextos de formação dessa pesquisa-ação, o IES e o Sistema Municipal de educação, observamos a materialização da relação público/privado em suas

contradições historicamente construídas. O IES recebe entre outros recursos públicos, os advindos dos estágios remunerados realizados no Sistema Municipal, por outro lado, o Sistema Municipal ocupa cargos públicos como de auxiliar de educação e cuidador, com estagiários remunerados, efetuando um processo de terceirização.

Assim, o referido espaço/tempo público privatiza boa parte dos trabalhadores da educação, em especial nas creches. Os sujeitos dessa pesquisa-ação, muitos deles estagiários remunerados, contraditoriamente vivenciam um vínculo frágil de trabalho, que muitas vezes se opõe ao processo de formação como professor, porém por meio dele é que podem acessar o espaço/tempo da formação do IES.

Observamos que em nenhum dos contextos, nem o IES, nem o Sistema Municipal de Educação, preveem ou propiciam estágio (supervisionado ou remunerado) na modalidade EJA, o que inferimos contribui para um distanciamento do estudante universitário das singularidades e complexidades da EJA.

Tais reflexões sobre o cotidiano do Sistema Municipal e do IES, nos mobilizaram para busca de condições de transformação por meio de uma educação emancipadora. Procuramos demonstrar no processo de formação realizado nestes contextos a necessidade de ir além da aparência, do imediato, entender a subjetividade das singularidades dos sujeitos, tecendo um diálogo entre o universal e o singular, o indivíduo e a condição humana, entendendo a unidade dialética entre esses sujeitos e os espaços/tempos de formação ocupados pelos mesmos, não como determinantes, mas como contexto de limites e possibilidades para a mediação do ensino e da aprendizagem.

Estivemos, nesse processo, desafiados a entender as complexidades não só da modalidade EJA, alvo de nosso processo de formação junto aos estudantes de pedagogia, mas também da internalização de significados e constituição de sentidos do próprio processo de formação.

Para que fosse possível a realização de um trabalho criativo emancipador, objeto de nosso estudo, foram necessárias ações de transgressão, visto o desafio de, enquanto atores da educação, estarmos cada vez mais atingidos, em nossa realização da práxis pedagógica, por movimentos de desprofissionalização, proletarianização e precarização.

Inferimos que a realização do trabalho criativo emancipador, possível a partir da transgressão diante das determinações do sistema, necessitou da consciência dos sujeitos para assumirem-se enquanto trabalhadores e, ao mesmo tempo, por meio do diálogo construído numa relação de horizontalidade, identificarem-se com os demais estudantes e sujeitos do processo.

Os registros da linguagem fílmica, além dos registros orais e escritos dos sujeitos da pesquisa-ação, ao objetivarem o trabalho criativo emancipador, propiciaram que o mesmo se constituísse como objeto para reflexão, pois ao dar-lhe existência, permitiu investigar as materializações dos significados internalizados e sentidos constituídos sobre o processo de ensino aprendizagem em pauta (atuação na modalidade EJA). Buscamos com o olhar pautado na teoria apresentada ao longo da pesquisa, analisar os registros, os contextos do IES privado e do Sistema Municipal e ponderar sobre as singularidades dos sujeitos da pesquisa-ação.

Consideramos que a construção da própria pesquisa no espaço/tempo da formação inicial do curso de Pedagogia pode contribuir na produção de ações de reflexão para formação dos atores envolvidos, permitindo a transformação de práticas de caráter reducionista (praticismo, teorismo), que tornam invisíveis as necessidades dos sujeitos sociais, ocultas por preconceitos e ideologia dominante, não só em relação a modalidade EJA, mas também no tocante aos estudantes adultos que acessam o IES.

Diante das categorias analisadas: o fruir do curta-metragem “Vida Maria” e possibilidades na formação do pedagogo; o fazer de curtas-metragens e as memórias de estudantes universitários egressos da EJA; o trabalho criativo e a didática da pedagogia histórico-crítica, podemos inferir as considerações que apresentaremos abaixo.

Na categoria que envolveu o fruir do curta-metragem “Vida Maria” e possibilidades na formação do pedagogo buscamos provocar uma transformação na percepção dos estudantes sobre a linguagem fílmica como portadora de uma verdade acabada e transmissora de um conteúdo neutro e universal.

Analisamos que o curta-metragem “vida Maria”, por meio da poética do autor com seus espaços vazios e silêncios, permitiu a professora e estudantes analisarem que o distanciamento das Marias do direito de internalizar os saberes escolares, afetou suas histórias pessoais e familiares, o que inferimos feriu a dignidade humana.

Os Estudantes universitários relacionaram essa poética às próprias marcas de suas Histórias, de seus familiares e amigos, o que significativamente aproximou o universo da EJA do processo de formação vivenciado.

Já na categoria o fazer de curtas-metragens os sujeitos foram desafiados a pensarem em relação às memórias de egressos da EJA e sobre as vivências com a linguagem fílmica durante o processo de formação para atuarem como professores da referida modalidade escolar.

Observamos que os estudantes, saindo do "imobilismo reprodutor", buscaram se empoderar de técnicas para elaboração dos curtas-metragens, apresentando roteiros, imagens, sons e símbolos que pudessem contribuir na apresentação da comunicação das memórias.

Nesse processo atentamos para o fato de os estudantes, em especial os adultos da turma de pedagogia, organizarem e expressarem suas compreensões relacionadas às memórias aos seus percursos escolares na EJA. Além disso inferimos que, por meio da linguagem fílmica, os estudantes internalizaram mais significativamente os saberes sobre a EJA, por poderem expressar criativamente os sentidos sobre essa modalidade.

Na categoria trabalho criativo e a didática da pedagogia histórico-crítica, entendemos que a didática pautada na pedagogia histórico-crítica almejada ao longo de nossa atuação como professora, embora as limitações do espaço/tempo do IES, contribuiu significativamente para realização de um trabalho criativo emancipador e possibilitou a realização de vivências e estratégias que permitiram a compreensão e encaminhamentos das problematizações postos pela prática social dos estudantes.

Para constituir os recursos fílmicos como instrumentos do trabalho criativo emancipador na apropriação dos significados sociais no ato educativo, foi essencial a metodologia da pedagogia histórico-crítica, sem a qual não seria possível superar os possíveis limites de ser apenas um espectador dos curtas-metragens.

Entendemos que na realização do processo de formação, a relação do trabalho criativo emancipador e a didática Histórico-crítica, realizada numa ação de transgressão, permitiu constituir a linguagem fílmica como instrumento para interiorização de significados culturais dos saberes sobre a EJA, bem como a constituição de sentidos e possibilitou tripla identificação: do professor com os estudantes, dos estudantes adultos com seus pares e dos estudantes universitários com os estudantes sujeitos da EJA por observarem neles a história de suas famílias e suas próprias histórias.

O instrumento da linguagem fílmica foi considerado tanto no fruir do curta-metragem “Vida Maria”, quanto no fazer de curtas-metragens, resgatando memórias de egressos da EJA e contribuiu para internalizar de significados sociais relacionados aos saberes sobre a EJA, em especial desnudando singularidades, valores sobre práticas pedagógicas relacionadas às práticas sociais, desconstrução de conceitos como "idade certa, para aprender", bem como preconceitos sobre o adulto estudante.

Assim, a professora aproximou-se da prática social inicial, que envolvia os estudantes, com destaque para os estudantes adultos, para, dessa forma, poder qualificar melhor o processo de ensino, partindo de uma zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, permitindo que a aprendizagem se tornasse mais motivada e significativa.

Como instrumentos no trabalho criativo emancipador, as vivências com a linguagem fílmica, permitiram aos sujeitos avançarem na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos reelaborando a prática social.

Analizamos a importância de utilizarmos uma metodologia no desenvolvimento das vivências, por meio da linguagem fílmica, tendo a prática social como ponto de partida e chegada, problematizando e buscando a instrumentalização no pensamento científico para a construção da catarse.

Podemos considerar que o trabalho criativo emancipador, ao dialogar com o espaço de autonomia do profissional/trabalhador da educação, conquistada numa ação de transgressão, revestiu-se pela possibilidade da práxis em suas múltiplas dimensões, em especial a práxis criadora e vinculou-se a um compromisso do professor com uma educação emancipadora, favorecendo mudanças na prática pedagógica que, pelo contexto, sofrem a pressão para submeterem-se ao "imobilismo reprodutor" determinado pelo sistema.

Possibilitar o fruir e o fazer da arte no processo de formação dos pedagogos para atuarem na EJA, principalmente da linguagem fílmica, mediada por uma metodologia pedagógica emancipadora, pode constituir-se em estratégia para que os estudantes alcançassem sucesso na aprendizagem, por encontrarem um canal de expressão de suas ideias e permitir um maior pertencimento dos estudantes ao espaço/tempo do IES.

Inferimos que as vivências realizadas desnudaram que o fracasso escolar, tanto na EJA, quanto no acesso do adulto ao espaço/tempo do IES, relacionam-se a práticas pedagógicas emergentes de um "imobilismo reprodutor" que padroniza o processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando as singularidades, que pautadas em uma suposta "normalidade" humana reproduz estereótipos relacionados ao adulto estudante, baseados em ideários pedagógicos reducionistas, distanciados da análise crítica da realidade e do enfrentamento dos problemas educacionais.

Consideramos que tais questões devem ser ponderadas no processo de formação inicial de professores para que possam produzir mudança na prática de "imobilismo reprodutor" e serem geradoras de uma práxis pedagógica que se objetive por meio de um trabalho criativo emancipador.

Analizamos que nossa hipótese inicial foi em parte validada, pois evidenciamos no processo de formação de professores para atuação na modalidade EJA, a realização do trabalho criativo emancipador objetivado pelos atores do processo de ensino e aprendizagem numa ação de transgressão ao sistema.

Porém, não se trata de uma ruptura com as limitações do Sistema, nem de um posicionamento que impacta o Projeto Pedagógico da instituição privada, mas de sujeitos que, atuaram mais significativamente como profissionais/trabalhadores da educação ousando mesmo diante de frágeis vínculos trabalhistas.

É necessário que tenhamos consciência também de nossas limitações, construídas muitas vezes na significação dos estudantes do próprio espaço/tempo vivido, pois o cotidiano vivenciado na universidade também forma. Como relatamos no espaço/tempo do IES, todo controle vinculado ao processo de avaliação relaciona-se aos ideais neoliberais de educação e reproduzem o foco no resultado e não no processo.

Para além das limitações inferimos que nessa possibilidade não só a dignidade de aprender significativamente dos estudantes foi considerada, mas também a dignidade do professor de ensinar significativamente e poder assim reconhecer-se em seu trabalho.

Além de observarmos internalizações significativas sobre os saberes da EJA e termos como percepção a contribuição da linguagem fílmica para essa internalização, as vivências impulsionaram a constituição dos estudantes como sujeitos do processo, propiciando espaço para vozes e experiências.

Assim, a formação não só dos estudantes de pedagogia, mas da própria professora, foi impactada pelas vivências fílmicas pois, por meio delas como instrumentos no trabalho criativo emancipador, a professora pode ter acesso às singularidades e saberes dos estudantes, além disso os sujeitos do processo do ensino e aprendizagem estabeleceram vínculos mais significativos para a mediação no processo de ensino e aprendizagem. As vivências fílmicas permitiram um espaço para as vozes dos estudantes, bem como a aproximação entre os mesmos como pares e entre eles e a professora.

O trabalho criativo emancipador ao trazer a possibilidade do exercício da criatividade no processo de formação, valorizou o potencial dos sujeitos envolvidos, humanizou o espaço tempo da sala de aula como espaço para descobertas, não só sobre os saberes da EJA, mas também sobre si e singularidades do grupo.

Temos por percepção que essa pesquisa-ação produziu espaços de valorização e recuperação do protagonismo e da autoestima dos estudantes e da professora, em especial, para os estudantes adultos que, como produtores de conhecimento e arte, criaram e usufruíram de suas produções. Inferimos que, ao incluir a criatividade e a arte no espaço/tempo da formação, permitindo aos sujeitos do processo serem criadores, críticos e transformadores, aproximamos-nos da realização da práxis pedagógica, por meio do trabalho criativo emancipador.

O trabalho criativo emancipador, nascido da ação de transgressão, permitiu resistência às estruturas educacionais rígidas e burocráticas que, a serviço do ensino de conteúdos descontextualizados, esquece do humano em sua singularidade e impõe aos sujeitos da educação uma heteronomia distante de seus interesses e motivações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa. **Autonomia monitorada como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)**. Tese (Doutorado). FEUSP, São Paulo, 2001.

ANDRÉ, M.E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, 1ª ed. Autêntica, 2005.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, p. 265-272, 2014.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BEISIEGEL, Celso de Rui. (1997). Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 4, p. 26-34.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A Política de Educação de Jovens e Adultos analfabetos no Brasil, in OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão Democrática da Educação**, São Paulo, Ed. Vozes, 2008.

BERNARDES, Maria Eliza M.; DA SILVA ASBAHR, Flávia Ferreira. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva**, v. 25, n. 2, p. 315-342, 2007.

BERNARDES, M. E. M.(2012). A consciência na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural. In Almeida, M. I. de (org.). *Políticas Educacionais e Impactos na Escola e na Sala de Aula* (pp. 2386-2398). Araraquara, SP: Junqueira&Marin..

BEZERRA, Paulo. Prefácio à edição brasileira. **VIGOTSKI, LS Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRAGA, Elisabeth dos Santos. História da pedagogia. Lev Vygotsky. **Revista Educação**. Editora Segmento.2010

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. 1997a. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes.

_____. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 19. jul. 2000b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União (DOU). Edição extra – seção 1, de 26/06/2014.

_____. Resolução CNE/CP nº02/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC. CNE. Brasília. Publicação em 01/07/2015.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP 01/2006. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. MEC. INEP. **Sinopse estatística da Educação Básica: censo escolar 2013**.

BRASIL. MEC. INEP. **Sinopse estatística da Educação Básica: censo escolar 2014**.

_____. Decreto nº 8752, de 09/05/2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 10/05/2016. Seção 1, p. 5-6.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz; MARTINS, Marcos Francisco. A catarse na Pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 14, n. 57, 2014.

CARROLL, Lewis. Alice no país das maravilhas. Tradução - Clélia Regina Ramos. Editora Arara Azul, eBooksBrasil.org, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

DE MORAES, Vinicius. **Nova antologia poética**. Editora Companhia das Letras, 2013.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Autores Associados, 2001.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia histórico-crítica. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 37-57, 2012.

ENGEL, G.I. (2000). **Pesquisa-ação**. Curitiba: Educar, v. 16, p. 181 - 191.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; DUARTE, Newton. As artes na educação integral: Uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-americana de estudos em Educação**, v. 6, n. 3, 2011.

FITTIPALDI, C. Conceitos centrais de Vygotsky: implicações pedagógicas. **Revista Educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.revista.ung.br/index.php/educacao/article/view/33/58>> Acesso em: 04 set 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, coleção leitura, 29ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. Artigo, Paraná: 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> . Acesso em: 20 de out. de 2017

GERALDI, J.W. Educação sem enxada e sem ritalina: Alfabeto, alfabetização e higienização. In: COLLARES, C.L.A.; MOYSÉS, M.A.A.; RIBEIRO, M.C.F. (Orgs.). **Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas Jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo. Cortez Editora, 1997.

HADDAD, S, PIERRO, Maria Lucia di. Aprendizagem de jovens e adultos avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em perspectiva**, 14(1) 2000.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **O Desenho cultivado da criança: práticas e formação de professores**. Porto Alegre: Ed. ZOUK, 2006.

_____. O pêndulo didático. In: SILVA, Dilma de Melo (org.). **Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade no estudo e pesquisa da arte e cultura**. (Publicação de trabalhos apresentados no VII congresso do Programa de Pós-graduação Interunidades em Estética e História da Arte da USP.) São Paulo: Terceira Margem, 2010ª, p. 59-65.

IABELBERG, Rosa; GRINSPUM, Denise. Escola e museu: lugares do aprender artes visuais. **Espaços da Mediação – A arte e suas histórias na educação**. São Paulo: MAC USP, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/brescolar-sinpse-sinopse>>. Acesso em: 23/05/2016

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. **VYGOTSKY, LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KUNS, Marinês Andrea; OLIVEIRA, Ana Paula Marques Cianni de. Cultura e Mídia | O desvendar da enunciação no curta-metragem vida maria. **Revista Comunicação Midiática**, v.8, n.1, pp.76-95, jan. /abr. 2013

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula in PRIORE, Mary Del. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. **História na sala de aula. São Paulo: Contexto**, p. 109-125, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 4-25, 2009.

MEC/ Ação Educativa, Secretaria da Educação de Jovens e Adultos. **Proposta curricular, 1º segmento do Ensino Fundamental**. Brasília, 2001. Site: www.mec.gov.br –

MAYORAL, María Rosa Palazón. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. In: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina (Orgs.), 2007

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Edições Lapplane, Unicamp, 2000.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, v. 44, n. 46, p. 15-28, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental – Proposta curricular para o primeiro segmento**. São Paulo/Brasília, Ação Educativa/MEC, 1999.

MÜLLER, Marcelo Rodrigo Mingotti. **A mise en scène de dentro para fora uma poética da direção cinematográfica**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a Estranha História Sem Fim. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3ª ed.. São Paulo: Contexto, 2005.

NOGUEIRA, Neide. Os temas transversais no ensino de artes visuais. 2004. in **Educação com arte**, São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais. 2004. 292p.: IL. - (Série Ideias, nº 31)

NOSELLA, Paolo. **A Dialética da administração escolar**. Caderno Cedes, São Paulo, v.11, p.9-24, 1982.

NÓVOA, Antônio. **Professores, imagens de um futuro presente**. Lisboa. Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**, v. 1, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico. In: **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico**. Scipione, 1993.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **XXII Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, setembro de 1999.

_____. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educ. Pesqui.** ago. 2004, vol.30, no.2, p.211-229. ISSN 1517-9702 .

PALACIOS, A., ROMANACH, J. **El modelo de diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)**. *Intersticios*, v. 2, n. 2, p. 37-47, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997.

PARRA, V.M. Agustina Palacios y Javier Romañach, El modelo de La diversidad. La bioética y los derechos como herramientas para alcanzar la plena dignidad funcional, Diversitás Ediciones, Madrid, 2006, 249p. In **Derechos y Libertades**.

PEREIRA, Fátima (2013). Initial teacher education for social justice and teaching work in urban schools: An (im) pertinent reflection. **Alberta Journal of Educational Research**, 59(2), summer, 162-180.

PEREIRA, Henrique Manuel S.; VIEIRA, Maria Cristina. **Entrevista: pela Educação, com Antônio Nóvoa**. *Saber (e)*, v. 11, p. 111-126, 2006.

PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Alberto Caeiro**. Editora Companhia das Letras, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In. KARNAL, Leandro (org). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 3ª ed.. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. São Paulo: Editora Vozes, 24 ed., 2013

REGO, Teresa Cristina; BRAGA, Elizabeth dos Santos Dos desafios para a psicologia histórico-cultural à reflexão sobre a pesquisa nas ciências humanas: entrevista com Pablo del

Río Educação e Pesquisa, vol. 39, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 509-540 Universidade de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 509-540, 2013

RIOS, Terezinha Azerêdo. A autonomia como projeto – Horizonte éticopolítico. **Revista Idéias**, São Paulo, v.69, p.13-18, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1982.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 3º ed. 2010.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

_____. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013

_____. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 11ª edição. Autores associados, 2013.

SILVA, Jair Militão. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. São Paulo: Papyrus, 1998.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. **Aplicação dos saberes na sala de aula: desafios para o professor**. **Notandum, Porto**, v. 11, n. 16, p. 46-52, 2008.

SIRGADO, Angel Pino. **A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais**. Em **Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, out. /dez. 1990.

TARKOVSKI. Andreaei Arsensevich. 1932-1986. **Esculpir o tempo/Tarkovski**; [tradução Jefferson Luiz Camargo]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes. 1998.

THEODORO, Janice. **Educação para um mundo em transformação**. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética e marxismo**. Capítulo de livro. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, 2007.

Diponívelem:<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacionvirtual/20100715081236/cp12.pdf>

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**, trad. Luiz Fernando Cardoso, 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEER, R. V. D; VALSNER, J; Vygotsky L. S. In: **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. "Arte e Catarse". In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (capítulo 9, pp. 249 - 272).

_____. "O problema e o método de investigação". In: **VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, (capítulo 1, pp.1-18).

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, v. 1991, 1983.

ZANI, Ricardo. Cinema e narrativas: uma incursão em suas características clássicas e modernas. **Conexão–Comunicação e Cultura**. Caxias do Sul: UCS, v. 8, n. 15, 2009.

ANEXOS

ANEXO A - ENTREVISTAS ESTUDANTES DO 6º ANO DE PEDAGOGIA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS.

Professor – O vídeo “Vida Maria” de alguma forma fez vocês pensarem sobre a condição dessas pessoas que vão para a EJA?

MARIA 1 – Passa né de mãe para a filha, essa questão de não poder estudar, quando a filha dela começou já pediu para deixar, porque era mais importante cuidar da casa, cuidar dos filhos, a gente vê que ela tem um monte de filhos. Com a minha mãe também foi assim, ela chegou até a quarta série na época, meu vô tirou ela da escola para começar a ajudar dentro de casa. Era ela, mais duas irmãs e sete filhos homens, então tinha que ajudar a cuidar da casa. Porém hoje, embora não tenha terminado os estudos. Ela tem uma resistência em voltar a estudar, porque acha que está velha e tudo o mais, mas ela me incentiva, me ajuda muito. A gente conversa, meu irmão também está na faculdade. Eu queria que ela perdesse esse medo, essa vergonha. Porque hoje ela reconhece, ainda que ela não tenha tido a oportunidade.

Professora- O fato de você ter conseguido estudar, ainda que sua mãe não tenha conseguido, faz você se sentir como quem está conseguindo vencer?

MARIA 1- Com toda certeza, na minha família, toda família da minha mãe, eu tenho quatro primos apenas que são formados, que fizeram faculdade, o resto todos pararam, meu irmão mais velho fez a 5ª série e parou, não quer voltar. Vendo esse incentivo, vendo essa importância, e a minha alegria maior ainda é ver que todos eles me incentivam e que principalmente eu sirvo de exemplo para outros. Eu sirvo de exemplo para outros também, então eles reconhecem, vem até mim, para mim é uma grande alegria e para eles também. Ver que eu estou terminando, ver o meu sacrifício também.

MARIA 2 – Sim, sem dúvida, mostra realmente, eu pude perceber através do vídeo a história da minha mãe, a história da minha avó. Estava ouvindo a colega e a minha família é o oposto, a minha mãe, por ela eu desisto da faculdade, porque ela foi criada para crescer, trabalhar, casar e ter filhos e eu fui criada assim também, tanto que quando eu comecei a fazer a faculdade eu tinha 29 anos, da minha família eu vou ser a primeira, de toda a família, de todos os primos, eu vou ser a primeira a terminar uma faculdade. Hoje mesmo minha mãe estava falando: - a fia quando você pegar seu diploma eu vou ficar muito emocionada, eu vou chorar. Ai eu falei pra ela: - mas a senhora nem queria né... (risos)

Porque realmente para ela é difícil, quando ela vê meu sacrifício, a correria e tipo assim, eu tive que abrir mão de trabalhos para poder dar conta de estágios, fazer todas as coisas, então ela não entende muito bem como que funcionam essas coisas. Porque ela foi criada de uma

maneira diferente, bem aquela história do vídeo mesmo, então eu percebo assim, que para ela tanto faz, por mais que ela se esforce, a hora que ela vê eu fazendo as coisas da faculdade ela fala que queria me ajudar, mas no fundo, no fundo, a gente sente, que por ela eu abandono tudo e vou trabalhar, cuidar da vida, porque para ela o estudo não é importante, ela fez até a 4ª série e o meu pai também fez até a 4ª série e para eles “nunca fez falta”. A gente sabe que teria sido diferente se tivessem estudado, mas eles nunca tiveram a oportunidade e por isso não fez falta, trabalharam, sofreram, mas conseguiram sobreviver. É um vídeo que retrata bem a realidade que a gente viveu ou pelo menos vive na minha família.

MARIA 3 – Na minha família também é assim, meus pais não estudaram, fizeram até a 4ª série. Mas principalmente minha mãe sempre me incentivou muito. Todas minhas irmãs são formadas e é a maior alegria dela. Pedagogia também. Ela fala, ah se eu tivesse estudado, a gente fala dá tempo ainda, ela diz não eu já sou velhinha, tenho um monte de netos (risos). Se gosta e tem a chance tem que aproveitar, antigamente era bem mais difícil para ela foi muito mais difícil, quando ela completou uma idade que assim conseguiu se soltar dos pais, dos irmãos, que ela era a mais velha e tinha que cuidar de todos, ela casou...casou, engravidou, e foi cuidar filhos (risos), se estava difícil antes, ficou pior. Mas para ela é o maior orgulho.

Professora – Depois pedi para vocês fazerem um vídeo envolvendo uma memória de quem tinha feito EJA e percebi um grande envolvimento de vocês. Queria que falassem dessa experiência.

MARIA 3 – Então o nosso foi sobre o tio da Beatriz, que ele foi fazer a EJA, não era alfabetizado ainda, mas ele trabalhava em obras, ele sabia como pedreiro, ele sabia fazer as contas, mas ele não sabia que tudo tinha uma fórmula, na alfabetização tem os verbos. Ele lógico, conversava, mas não imaginava isso. E foi uma satisfação muito grande para ele fazer a EJA. Até no vídeo, ele não queria que mostrasse o rosto dele, porque tinha vergonha, por não ter terminado os estudos na idade correta, porque hoje em dia tem muito preconceito, e os alunos muitos voltam com a auto estima lá embaixo.

MARIA 6 - A gente vê como o tio da Beatriz, como a minha avó que voltou a estudar, voltou assim...ela iniciou mesmo os estudos com 72 anos, assim ela era muito engraçadinha, então ela sempre foi assim solta, ela ficou mesmo solta quando meu vô faleceu, então ela correu atrás, porque como o tio da Beatriz, ela sabia pegar o ônibus, ela sabia contar, pagar as contas dela, mas ela sentia falta mesmo, a gente vê que ela sentia falta de ler, escrever. A maior alegria dela, com o caderninho dela, tanto que era o maior capricho o caderninho, as orelhinhas do caderno quase não tinha, era tudo retinho, tudo bem apagadinho, tudo muito bem feitinho. Teve quem falou: - Você vai aprender a ler e escrever com esta idade? 72 anos? Você quer aprender

para quê, para ler lá no cemitério? Falou assim para ela. Então, assim... teve a falta de incentivo, porém por outro lado a gente comemorou e ela chegou a ser alfabetizada e ela realizou o sonho dela (emocionada...)

Professora - E vocês que fizeram o curta com uma colega de classe, como foi essa experiência, que envolveu também, uma pessoa que vocês vínculo?

MARIO 1 - Uma pessoa que a gente tinha vínculo e como no caso anterior, só voltou a estudar depois que ficou viúva, essa é uma parte da história dela também, mas coragem terminar a EJA, terminar a EJA, entrar no ensino superior e agora está colando grau como professora.

Maria 2 - Sem contar que antes do curso de pedagogia, ela fez um curso técnico. E esse despertar dela para os estudos foi depois que os filhos já estavam grandes, que ela sentiu a necessidade de saber para ajudar os filhos. E ela pegou um gosto tão grande pelos estudos, que ela não consegue parar. Muita gente fala para ela assim, mas por quê? Você está velha... (risos) Às vezes até amigos, colegas de sala, acha que ela..., mas eu tenho ela como um exemplo. A gente vê todas as dificuldades que ela tem, em todos os sentidos, para vir para a faculdade, questões familiares, então é muito esforço...para ela estar aqui, e o fato dela não querer parar demonstra que realmente ela veio na hora certa, porque não tem que "fazer nada com isso", mas só o prazer de estudar já é para o fazer, já motiva gente, porque eu achava que tinha entrado na faculdade muito tarde, com 29 anos e quando eu vi ela e outras na nossa sala, mas não foram todos que persistiram. No começo do curso tinha uma senhora que era até mais velha que ela, não sei se vocês lembram, tinha uma que era deficiente...só que elas não conseguiram, e a Maria demonstrou assim a força de vontade que ela tem.

Maria 4 - Eu também fiz com a Maria a entrevista e achei extraordinário...eu também não sabia que ela tinha feito EJA, ficamos sabendo só na época e vendo ela fazendo o vídeo, contanto a história dela, ela se emocionou muito contanto a história dela, eu também me emocionei vendo o vídeo dela, foi assim...demais. Então é um exemplo, ela se sente muito orgulhosa das coisas dela, terminando EJA, entrando no ensino superior, e ela já está super animada para fazer a pós o ano que vem. Ela fica falando todo momento e chama todo mundo, ela está chamando a sala inteira. - Vamos gente, vamos fazer o ano que vem. E a gente fala: _ Mas Maria, isso... aquilo..., mas ela fala a gente não pode parar, vamos fazer uma pós. E tenho certeza, que depois que ela fizer a pós, ela não vai parar. Ela vai continuar fazendo as coisas dela, mesmo com todas as dificuldades, ela trabalha o dia inteiro, ela tem os netos dela, tem a família dela, os filhos, então é uma motivação muito grande.

Maria 3 Eu só fui saber que ela tinha terminado EJA só na época do trabalho, então acho que é também por causa do preconceito, da vergonha que a pessoa sente. Para mim quando ela falou eu falei...Nossa...foi uma surpresa para todo mundo, mas foi muito bacana.

Mario 1 Não é todo dia que a gente encontra alguém que saiu da EJA, quer ser um educador, quer ser pós-graduado em psicopedagogia e que não quer parar...

Maria 5 A gente fez o trabalho com a vizinha, uma amiga minha, e ela relata, ela contou que parou de estudar porque tinha que ajudar em casa como todos, e ela teve os filhos dela e ela via essa necessidade porque os filhos vinham pedir ajuda para ela da escola, e ela não sabia ajudar os filhos, então forma isso incomodava ele e esse fator e também pela questão de emprego, ela relata no vídeo que era difícil, então ela viu essa necessidade. Ela voltou pra EJA e ela conta que ficava feliz, porque os filhos vinham pedir ajuda e ela conseguia ajudar, não precisava mais pedir para eles pedirem para um tio ou tia. Mas só que ela teve que parar o estudo, porque ela arrumou um emprego no horário que tinha as aulas e como só tinha a noite e ela ia trabalhar justamente nesse período, ela teve que parar. Ela relata que ficou triste porque ela viu que é importante, ela gosta, estava vendo melhoria com os filhos, melhoria com o emprego, só que ela arrumou justamente no horário da EJA e como não tem alternativa ela teve que parar de novo.

Professora – Gostaria que vocês falassem sobre a arte cinematográfica durante o curso de Pedagogia. Vários professores usaram essa linguagem para passar uma mensagem, para trazer alguma reflexão. Vocês lembram algum vídeo que impactou vocês e gostaria de saber se de alguma forma isso contribuiu na formação de vocês? Quando vocês agora estão chegando ao final e olham esse percurso que vocês fizeram na Pedagogia, e essa linguagem de alguma forma contribuiu?

Mário 1 Eu acho que não tem maneira melhor do que a arte. Eu sou suspeito para falar de arte, mas quando se mostra um vídeo, um filme que traz um momento histórico e o assunto que é mostrado consegue passar de maneira clara, para todo mundo, não tem o que dizer, é batata... como dizia meu pai. Você pega um filme que trabalha com um histórico, por mais que não seja um vídeo documentário, mas o enredo, a maneira com qual os personagens se comportam, a época retratada, não tem mais como você transpassar uma informação do que com um vídeo. Uma linguagem cinematográfica.

Maria 3 Por exemplo o vídeo que nós falamos, se a gente lesse seria uma coisa, mas com o vídeo, o rosto, a alegria que ela expressava...eu não ia conseguir passar. Então acho que tem que ter, é muito significativo e é cultura mesmo, não dá para ter só os escritos sem os vídeos e toda arte, até as músicas que você apresentou para a gente.

Mário 1 Porque quando a gente tem um texto, que todo mundo está acostumado a ler, não só no ensino médio, no fundamental e até no Superior a maioria das disciplinas tem muito texto, mas quando você um vídeo.... Porque quando a gente lê, cada um interpreta de uma maneira, de uma tonalidade diferente...cada um imagina de uma certa forma, mas o vídeo está ali, explícito.

Maria 3 Tanto que a gente também procura no youtube os vídeos (risos). As vezes uma aula que a gente não consegue assimilar, um texto... a gente vai lá e busca umas vídeos-aulas, umas montagens que o pessoal encontra no youtube.

Maria 4 Sim a gente sempre lança mão e realmente funciona. Porque as vezes o texto é só o que a professora acaba falando.... Porque as vezes o professor passa para a gente de uma forma que a gente não consiga entender direito.

Maria 3 Um filme que chamou bastante minha atenção, não foi passado em sala de aula, mas foi uma indicação sua, "Como estrelas na terra, toda criança é especial", aquele filme é maravilhoso, para a gente entender a atitude do pai. E quando entra a arte, a exposição do professor.... É maravilhoso, se todos os professores tivessem um pouquinho daquele professor, seria...

Maria 3 Até tem um filme, "o aluno", quem não assistiu...assista porque é muito gratificante.

Maria 4 Até nas aulas, lembro daquela disciplina, relações étnico-raciais, é uma disciplina difícil porque é bem histórica, conta bem do passado e a professora passou um filme, e os filmes, documentários realmente mostram como que é. Eles mostram tudo, a época, fica super claro para a gente entender, perceber, então eu acho muito bom, necessário, fica mais fácil o entendimento, é um complemento.

Maria 1 De maneira geral não vou dizer que a gente teve professores de arte bons, a gente fazia cópias daqueles quadros famosos, e aquelas apostilinhas que vieram do governo e que enxugava tudo o conteúdo, então a gente não teve assim, não vou dizer que na escola a gente teve contato com a arte. Eu sempre gostei. Minha prima fala que eu tenho alma de velho. Porque eu gosto de coisas antigas, gosto de filmes, documentários, sobre história, gosto de músicas que tenham conteúdo, sou muito ligada a isso. E dentro da faculdade, depois da matéria de algumas professoras, nossa jornada pedagógica pude ver realmente a importância da gente propiciar isso na escola, todos os tipos de música, os vídeos, a dança, o teatro que é uma coisa que eu tenho um pouco de vergonha, mas a gente fez e viu como isso é bom pra criança, desenvolve, coordenação, ela se soltar, ela se expressar, a música que é um meio de expressão, assim eu sou apaixonada por música porque ela...a gente consegue escrever, expressar, que nem

as músicas que você trouxe contra a ditadura militar, eu gosto muito, a cultura desse momento da ditadura, a gente vê muito isso. A pessoa consegue colocar naquele poema aquilo que ela estava sentindo, aquela crítica. A arte propicia isso para a gente.

Professora - Vocês tiveram uma marca nesse grupo, que foi organizar a Jornada de Pedagogia dedicada a arte. Gostaria que vocês falassem como nasceu essas ideias, como vocês vivenciaram isso?

Maria 3 Eu não tive muito contato com a organização, mas no dia foi muito lindo, estava demais. As meninas cantando, a orquestra, estava muito lindo.

Maria 4 A sala toda concordou com o tema da Jornada da pedagogia. E a hora que apareceu tudo lá ficou demais. Tudo maravilhoso. Tocou de todas as formas, os instrumentos, o teatrinho, tudo...até a forma com que eles falavam, não era tão formal, era uma coisa mais descontraída, mais íntima.

Maria 3 Ficou gostoso de estar ali. Não foi aquela coisa cansativa. Contribuiu, foi divertido, nem vimos passar a hora.

Maria 2 No meu caso que participei da organização, a gente pensou em tudo, lógico que meu espírito crítico sabe que faltou muita coisa, mas de maneira geral foi muito gratificante, foi muito bom, a gente conseguiu fazer aquilo que a gente tinha pensado em fazer, ao escolher os palestrantes, a gente estava pensando exatamente isso, propiciar para o público, alguma coisa legal...

Mário 1 entretenimento.

Maria 2 - Mas do que passar conhecimento foi também passar essa ideia do entretenimento, então foi muito bacana. Os músicos que a gente trouxe, nós não conhecíamos, a gente deu um tiro no escuro, mas foi uma surpresa, porque estávamos muito apreensivos, pois nenhum de nós conhecia e a coisa aconteceu e todo mundo elogiou e para mim participar disso foi o momento, que eu mais me senti protagonista dentro da universidade. Porque a partir do momento que você entra na faculdade, eu pelo menos nunca pensei que eu fosse chegar na faculdade e ter uma posição, poder fazer alguma coisa, porque em todo meu ensino eu nunca fui representante de sala, eu nunca participei de grêmio, eu nunca fiz nada em escola absolutamente nada. (risos) então foi o momento mesmo que eu me senti mais protagonista, eu corri, fui atrás, todo mundo ajudou e a coisa aconteceu muito além do que a gente esperava. Eu hoje penso assim, deveria ter mais espaço para isso na faculdade, a gente devia desde do início do curso ter possibilidade de fazer essas coisas. Agora a gente sabe, que um curso de pedagogia de três anos é pequeno o espaço, não dá, não contempla tudo, mas quem sabe essas mudanças aí, quem sabe...

Mário 1 As pessoas pensam o ensino superior como formalidade e esquecem...mas em pedagogia a gente conseguiu passar que aprender e ensinar com a arte é muito mais fácil. A jornada nós começamos a programar em agosto de 2015, para realizar no dia 14 de setembro de 2016, antes de virar o ano a gente já tinha logo...e não criticando, mas as jornadas anteriores eram totalmente formais, com palestrantes que falava lá na frente, no máximo você dormia e você vinha para pegar o certificado para valer hora. E já que é um produto nosso, feito para nós, porque não ser algo agradável. Porque não o pessoal querer vir para a jornada, nós tínhamos pessoas de outros cursos assistindo nossa jornada. É uma realização.

Maria 1 Então eu achei nossa jornada a mais inovadora possível, porque nos outros anos era muito ruim. (risos). Vinha palestrantes sérios, às vezes falavam de assuntos...lembra...A gente ia na jornada e ficava conversando, a gente meio que dormia (risos), a gente não prestava atenção.

Maria 3 A gente não queria mesmo estar lá e foi uma surpresa.... Eu não ajudei muito, ajudei nas lembrancinhas, e foi assim extraordinário tudo, a orquestra, as meninas dançando, as criancinhas do balé, não tem como esquecer. A palestra nem parecia palestra, um bate papo super legal, não era aquelas palestras cansativas. Não tem do que reclamar.

Maria 1 E acho que isso que é o legal da arte, a arte aproxima, as dificuldades que a gente teve com as outras jornadas, é porque eram assuntos voltados só para pedagogia de maneira muito formal e a arte não, ela fala, ela aproxima todo mundo e a gente teve contato com a dança, com a orquestra, com contação de história. Eu tive a experiência num projeto que eu era aprendiz, eu assistir um concerto na Sala São Paulo, eu chorei horrores, porque eu acho a coisa mais linda do mundo e vendo isso na nossa jornada, toda essa experiência, poder propiciar isso para os nossos alunos, que eles tenham essa mesma emoção. Que eles quebrem: -Ah isso é coisa de rico, isso é coisa de mauricinho, isso é não é coisa para a gente, de quebrar isso. A gente teve isso, muita gente na nossa não teve contato com tudo que a gente teve na nossa jornada e fica esse incentivo para a gente propiciar isso para os nossos alunos, para que eles tenham contato com tudo, para que não haja preconceito, porque a arte aproxima todo mundo, ela tem esse poder. É isso que eu penso.

Maria 2 Com relação a essa aproximação a gente pode fazer até um trabalho social usando a arte, porque a gente usou a arte de um detento, ele trouxe os desenhos dele que a gente expôs ao longo da jornada, as lembrancinhas que nós oferecemos foram feitas no presídio, não deixa de ser arte também o trabalho que eles fazem lá, eles pegam madeira de palet que vai ser descartado, jogado fora e transforma naquilo que a gente ofereceu, no porta lápis e naquela

caixinha e N coisas que eles fazem lá dentro, então se fosse um outro tema talvez a gente não conseguiria trazer.

Professora - Gostaria de saber o que motivou vocês a fazerem o TCC voltado para a EJA? Porque vocês elegeram a EJA como um espaço que valia a pena ser estudado?

Maria 3 O nosso nasceu a partir do vídeo da minha avó mesmo, porque a gente vê que é difícil, tão difícil para eles, assim voltar, nosso tema era mostrar a importância do educando chegar assim e dar o show dele, porque ele chega lá frágil, ele chega com ideia de não vou conseguir, porque para eles já é um grande sacrifício, não sacrifício não, mas é um desafio muito grande. Lá eles vão enfrentar muitos desafios, então cabe ao professor abrir essas portas, mostrar um caminho, fazer com que o aluno se sinta confortável, abrir oportunidades para ele conseguir se expressar, ele conseguir ter uma aprendizagem mais significativa.

Maria 4 - Que dentro da sala ele seja acolhido pelo professor, ele já tem todas as dificuldades do dia a dia, família, o preconceito, tudo o mais... aí ele chega na sala de aula e o professor muitas vezes só vai lá para cumprir seu papel, eu preciso dar aula, mas eles precisam de aconchego dentro da sala de aula, porque senão para ele tanto faz se não tiver nada, na minha casa está melhor. Então o papel do professor também é muito importante na EJA, para ele acolher seus alunos, e os alunos deem continuidade, para que consigam terminar seus estudos e eleve a auto estima.

Maria 3 Se para a gente já é difícil, eu faço estágio...e para a gente já tem uma dificuldade, para estudar para as provas a gente já tem uma certa dificuldade...para eles então, eles já estão fragilizados e aí chegam na sala de aula e escutam: _ ah, você não fez isso direito. Já pensou, vai para a escola para escutar alguma coisa desse tipo, sendo que muitas vezes na casa, as mulheres que muitas vezes não voltam a estudar por causa do marido. Por ciúmes, por muitas coisas assim, então é difícil para eles. Eles estão lá, mas eles têm casa, eles têm família, eles têm tudo para lidar, então não é aquela coisa estou aqui, vou aprender, estou com a minha cabeça totalmente limpa, não aqui está a milhão...

Maria 4 E também tem a dificuldade igual daquele vídeo da moça, só tem noturno, muitas escolas também não possui esse ciclo, a escola é longe da casa, eles enfrentam muitas dificuldades e os que conseguem terminar são guerreiros, são sobreviventes.

Maria 2 No nosso caso a gente fez sobre a educação no presídio, se no mundo livre existe dificuldade, dentro de um penitenciária a dificuldade é maior, primeiro porque as escolas inseridas dentro do sistema prisional não tem condições de assumir todas as pessoas que tem interesse em estudar, porque apesar desse estudo dentro da penitenciária não ser obrigatório, muita gente que chega no presídio querem estudar, muitas vezes pelo simples fato de sair da

cela durante o horário da aula outros por interesse mesmo de estudar porque não tiveram a oportunidade, mas o sistema não consegue, não tem condições de absorver todas essas pessoas, então é bem disputado. E as dificuldades são enormes, é uma lista de espera, as pessoas vão lá demonstram o interesse e aí vai chamando. Como existe uma rotatividade muito grande, eles são transferidos de uma penitenciária para outra, ou tem progressão de regime, sai do regime fechado vai para o aberto, então tem uma rotatividade muito grande, até para o professor trabalhar é difícil, porque ele não começa e termina o ano com a mesma turma. Então é uma coisa bem rotativa, então são N dificuldades, eu que fiz estágio por um ano dentro do presídio, eu vi o esforço tanto do professor, quanto do coordenador, em estar sempre promovendo coisas para motivar eles a irem à escola. Muitos deles começam a estudar, como eu disse, para sair da cela e depois acabam desistindo e aí tem todo aquele trabalho. Vamos lá...tal, todo aquele esforço para que eles não desistam. Pelo o que a gente viu lá, tem pessoas que dá tanto valor para aquilo. Eu penso assim, acho que é o lugar em que o professor é mais valorizado, a própria professora que falou com a gente, que deu a entrevista pra gente, ela falou que sente muito o respeito, que ela tem dentro do presídio, ela nunca teve aqui fora enquanto professora, ela está lá desde 2003 e antes ela trabalhava na rede municipal e lá ela não teve aquele respeito, aquela valorização e ela não está falando em dinheiro, porque o salário não é diferente, não é concursado o professor pra trabalhar na rede prisional, ele não precisa ser concursado, é um processo seletivo que é feito, então ele não tem as garantias do servidor público, nada...mas a questão da valorização pessoal, do respeito com que ela é tratada lá dentro, é igual ela fala: _ Existe risco? Existe, não dá para dizer que não, mas a valorização e o respeito que ela recebe lá caba compensando. É muito bacana.

Mário 1 - Eu vou repetir as palavras que eu falei quando começamos a falar em educação, a EJA dentro do presídio, a EJA entra como uma segunda chance, a chance de mudar a história, independente do caminho que a pessoa que está participando da EJA tomou no passado, ali na EJA está a chance de reescrever e não existe maneira mais bonita de reescrever a história do que com educação, que é transformadora.

Maria 1- No começo quando a gente começou a pesquisa a gente queria falar sobre leitura, alfabetização, só que depois da matéria, vendo as vivências, na minha casa, tudo mais, eu gostei muito desse assunto, dos adultos, da EJA e me interessou muito, eu tive receio de falar com a colega, achando que ela não iria querer fazer, que gostaria de falar sobre criança, mas ela também acabou gostando e nós começamos a pesquisar, Paulo Freire, que embasou todo nosso TCC e a gente buscou esse olhar crítico dentro da Educação de Jovens e Adultos, de propiciar a esses jovens e adultos, como a gente falou na apresentação, de eles se verem como sujeitos

da aprendizagem, na leitura e mundo. Na entrevista que a gente fez com a professora, é tudo o que a gente explicou, na sala tinha uma senhorinha de 75 anos, a professora tinha uns 28 anos, e ela chamava a professora de senhora: - A senhora vai corrigir? Um respeito muito grande, tem idade para ser filha, neta dela, e dentro daquela sala a gente vê o que já foi falado, eles dão valor para isso, porque eles sabem da importância, diferente de um adolescente, ele faz de qualquer jeito e só vai enxergar que era importante lá para a frente. E o adulto não, por ele já ter perdido essa primeira oportunidade, nessa segunda chance ele valoriza isso. Em Votorantim mesmo, só tem duas escolas, Votorantim não é uma cidade tão pequena e só tem duas escolas à noite. É muito pouco, só a noite, é muito pouco incentivado, é muito pouco falado. Até comentei, com a colega, se eu pudesse, eu tenho vontade de trabalhar com EJA, porque eu enxergo essa importância. Com as vivências que a gente teve aqui na faculdade, com as pessoas que eu conheço e com o trabalho que a gente fez, lendo Paulo Freire a gente viu muito isso, esse despertar para esse adulto e a educação é importante em todos os sentidos. Ela abre, ela tem esse poder de abrir a mente e fazer as pessoas enxergarem a realidade, no mundo em que a gente vive hoje, no Brasil em que a gente vive hoje, a educação ela é, acredito eu e todo mundo que partilha disso, o único meio da gente mudar o que a gente vive, é tendo pessoas pensantes e para pensar tem que educar, tem que estudar.

Maria 4 - Quando a gente foi pesquisar, fomos buscar os lugares que tinham a EJA e perto de casa tinha CEEJA, e o sistema lá é diferente, na verdade EJA para mim era o adulto ir para sala de aula, ter aula com professor normal, só que está EJA não é assim, eu não sabia..., mas nessa EJA você vai, o professor te dá um livro para você estudar na sua casa, vai lá faz uma prova e passa. Simples assim...eu fiquei muito assustada com isso. (risos). Porque eu não conhecia. Lógico que não é fácil, você pegar um livro e estudar, acho que é até mais difícil. Eu conversei muito com a professora e ela disse que está lá só para tirar dúvidas mesmo. Você pega o seu livro e se você tem alguma dúvida, você anota, chega tira suas dúvidas e já faz a prova. Fiquei bastante assustada, para mim foi um choque, porque eu não sabia. (risos).

Professora - Qual a sua idade?

Maria 5- 55 anos.

Professora - Pensei que você fosse até mais nova. Queria que você falasse desse retorno à faculdade. Você veio para cá com 52 anos.

Maria 5- Eu voltei a estudar depois de 30 anos. Na EJA em 2007, um pouco de fundamental, porque eu parei na 6ª série. Parei de estudar para casar, eu casei com 15 anos. Aí fiquei 30 anos casada e daí que eu voltei a estudar. Eu fiz EJA presencial na EM Leonor, a minha turma foi a última, depois não abriu mais turma de EJA na escola, fiz lá a EJA de fundamental e do Ensino Médio. Daí eu prestei um Vestibulinho num curso técnico e me formei técnico em hospedagem.

Professora E o que te trouxe para a Pedagogia depois?

Maria 5 - Não sei, acho que a coordenadora do meu curso de hospedagem, muito menina, mas assim com uma garra que parecia que tinha muita experiência de pedagogia. Então acho que foi isso e mesmo as professoras de EJA. Eu tive professoras muito boas na EJA... professora de arte, apaixonada pela matéria, uma professora de língua portuguesa muito boa. Então foram essas coisas, a princípio eu entrei fazendo psicologia, mas eu gosto da psicologia que tem na pedagogia, aí mudei de curso.

Professor - Você já estava trabalhando na Universidade?

Maria 5 - Já estava trabalhando na universidade, senão não seria possível, porque aqui a gente tem a bolsa de 100%, então que fiquei mais encantada para fazer a faculdade. Sem eu trabalhar aqui na universidade seria mais difícil e depois você se envolve com os alunos aqui e eu sempre tive vontade de estudar, mas na época a prioridade era cuidar de casa, filhos, marido, então ficou para mais tarde. Aí depois que o meu marido faleceu eu voltei a estudar. Os filhos já estavam todos crescidos, alguns casados.

Professora - Estamos fazendo essa entrevista principalmente por causa da sua história, enquanto estudante e tudo o que envolveu sua formação. Em primeiro lugar eu queria saber sobre o vídeo "Vida Maria ", quando você assistiu o que você pensou, você conseguiu se ver um pouco nele?

Maria 6 - Como pessoas param de estudar, começam a trabalhar, mas entendo que no geral como pessoas param de estudar não por imposição da família, porque as pessoas querem melhorar de vida. Eu tenho um pouco desse filme, porque parei de estudar para poder trabalhar, mas tenho uma consciência pesada. Como casei cedo tive que ajudar a sustentar a casa e deixar de estudar por um bom tempo, depois voltei. Fiz fundamental na escola regular, daí eu parei, comecei a fazer o primeiro ano do ensino médio, mas não dava para conciliar com o trabalho,

trabalhava na fábrica, era muito difícil para mim chegar no horário de entrar na escola, eu chegava atrasada. E fiz uma EJA do ensino médio, mas não era assim uma classe, era por eliminação de matéria. Você fazia os exercícios em casa na apostila, o professor corrigia e você ia lá só para fazer uma prova. Se você fosse bem, você eliminava uma matéria, você não tem uma pontuação boa você estudava mais e voltava outro dia para fazer uma prova. Para mim foi uma vantagem para terminar rápido, no entanto estudando uma EJA vejo que perdi muito em matéria de conhecimento. Se fosse presencial teria aprendido muita coisa. Eu já era casada na época e não tive apoio da família. Casei cedo e minha mãe ficou sete anos sem falar comigo. Quando resolvi estudar, que é o que o meu marido não queria, agora ele está na torcida para ver como as notas saíram ... (risos)

Professora - Quando vocês trabalharam sobre compor um curta-metragem com uma memória de EJA, você e seu grupo acabaram olhando para sua história. Você já estava lutando contra o câncer e isso possibilitou olhar para sua história. O que significa isso para você?

Maria 6 - Foi assim como um reflexo da vida, um filme mesmo passa na cabeça, uma memória volta de quando tudo começou ... teve uma primeira professora que foi bem ruim, brava. Eu lembrei que o ensino Fundamental foi muito bom, tinha umas professoras muito boas, que davam aula na escola particular e o material que elas davam para uma gente. Só que eles falaram assim, esse é um segredo dentro de uma pessoa, não pode falar nada, não é para falar, a gente está ajudando vocês. Na época eu não entendia. Hoje eu vejo que foi uma coisa que contribuiu muito, a gente aprendeu muito, eram professoras dedicadas, que puxavam, foi muito gratificante porque na EJA mesmo eu não aprendi muita coisa, foi apenas uma eliminação de matérias, o conhecimento básico que eu tenho foi da base do ensino fundamental.

Professora- No TCC vocês tiveram como escolha aprofundar esse estudo sobre a EJA?

Maria 6 - Apesar do TCC se basear na minha história, pesquisamos também outras histórias. Tenho uma cunhada que não sabe ler e escrever o sonho dela é aprender ler e escrever, até para ir em um mercado, ela quer que eu dê aula para ela. Eles têm muitos saberes, eu vejo muita gente com preconceito dizendo assim: - Coitada não sabe ler e escrever, mas ela sabe muita coisa, mas muita coisa mesmo. Tem muitos saberes, ela não sabe ler e escrever. Mas eu vejo como uma pessoa quando não sei ler e escrever, quando ela quer estudar, abre um leque de oportunidades por pessoa. Assim não saber ler e escrever limita um pouco a pessoa, vai pegar um ônibus, sempre ela depende de alguém para levar ela, como um deficiente, porque sempre tem que estar junto. Uma pessoa pede um documento ela não sabe, ela é insegura, fui com ela para fazer o cadastro para casas, ela tem medo de chegar lá e não saber dar os dados para a mulher, ela ficou esperando ou uma irmã dela, alguém que pudesse ir com ela

Professora - Na semana de pedagogia essa turma resolveu pensar sobre uma arte, o que você achou?

Maria 6 - A arte é muito importante, no ensino fundamental a professora trabalhava com arte para falar de ditadura, trabalhava com música, trabalhou com "Cálice", é muito enriquecedor trabalhar com filme. Como uma criança não entende de uma forma, mas quando você traz uma imagem, uma música, ela nunca vai esquecer, porque as vezes por meio daquela forma de arte ela passa a entender.

Professora - Como profissional isso ficou como uma marca para você?

Maria 6 - Sim ... uma música, muito legal arte. No estágio mesmo eu peguei uma fase do folclore, uma pessoa fez um balangandã, um brinquedo, eles que fizeram e vi na hora da saída eles brincando. Aquele dia foi diferente para eles.

Professora Ao longo dos três anos de estudo você considera, que algum filme marcou sua formação.

Maria 6 - Aquele Babies, que você passou, cada país, cada cultura diferente. Aquele "Como estrelas na terra toda criança é especial", nossa muito bacana, aquele professor trabalhando de forma diferente. Tem esse do Pink Floyd, cada criança tem uma personalidade e depois entram na escola e na escola padronizadora. Teve sobre uma música, os idosos foram revitalizados pela música.

Professora - Você se sente preparada para exercer a profissão?

Maria 6 - Dá um medo frio na barriga. Mas eu vou planejar bastante, vou buscar tudo que eu aprendi. Quero continuar estudando.

Professora-Gostaria de falar mais alguma coisa sobre seu TCC?

Maria 6 - O método do Paulo Freire, mesmo sendo da década de 60 é muito atual, ele alfabetizou inúmeras pessoas, sem terras, em lugares sem nenhuma estrutura, ele alfabetizou de forma significativa. É muito difícil encontrar uma EJA assim de qualidade, em Votorantim mesmo não existe EJA presencial, a pessoa vai lá só para pegar o diploma, mais nada, porque o mercado de trabalho exige, mas aprender, pegar um vínculo com o professor, aprender de forma significativa, não aprende.

Professora - Gostaria que vocês falassem sobre o tema do TCC.

Maria 7- As novas tecnologias e a Pedagogia da autonomia.

Maria 8- Reflexões sobre memórias. A gente escolheu esse tema porque em uma disciplina de EJA teve um projeto de trabalho e nós quisemos aprofundar mais, o TCC veio para aprofundar mais esse assunto. A gente achou muito importante, até então eu tenho uma história também de ter concluído o ensino médio através do supletivo, então para mim foi muito significativo, porque eu entrei na faculdade, na verdade assim, sem saber praticamente nada, porque eu casei muito nova, eu parei de estudar quando eu casei, eu estava no sexto ano. Eu parei. Ai quando eu quis voltar para a sala de aula foi, na verdade não foi sala de aula, eu fiz a prova. Sabe aquela prova que você faz, se você tira a média você vai para o ensino médio. Depois eu fiz a EJA, aí na sala de aula, então tive muitas dificuldades, entrei na Universidade e para mim foi, assim quando eu tive essa disciplina, foi um pouco a minha história. Por isso achei muito significativo escolher esse tema.

Professora - E quando você fez a EJA despertou em você a vontade de fazer Pedagogia?

MARIA 8 - Na verdade, meu sonho foi sempre fazer o ensino superior, mesmo quando eu casei. Quando eu entrei na Universidade eu queria fazer o curso de nutrição, que não tem nada a ver com a Pedagogia. Só que o curso era mais caro, eu acho assim, pela minha idade no mercado de trabalho acho que seria um pouco mais complicado. Mas quando de início assim, no primeiro semestre eu já me apaixonei pela Pedagogia. Aí quando eu fui fazer estágio eu falei, é isso mesmo que eu quero. Gostei, eu adoro estudar, vou dar continuidade, claro...professor não pode parar nunca. E realmente o meu trabalho de TCC, nós escolhemos esse tema.

Maria 8 - O tema EJA do TCC, na verdade eu gostei da disciplina, gostei da matéria, a gente fez o trabalho. Eu achei interessante que a gente está na faculdade, mas não sabemos as dificuldades que tem das outras pessoas estarem retomando seus estudos. Você só passa a perceber isso a partir do momento, que você também começa a ser aluno, depois de tantos anos. Eu também fiquei fora da escola muitos anos, embora fiz meu ensino médio no tempo que deveria ter feito mesmo. Mas sempre quis também ter uma graduação, para mim foi pelas dificuldades e correrias da vida que acabei não concluindo essa parte. Trabalhei numa empresa onde tive grande dificuldades de crescer dentro dali. Você tinha que estudar. A diretoria sempre falava você tem a capacidade e competência, mas a gente exige o curso superior e eu fui perdendo essas oportunidades pelo fato de não ter o curso Superior. Eles davam muito valor. Eu acabei saindo dessa empresa e eu falei assim...de bobeira...a partir de hoje eu vou voltar a estudar. E Deus registrou lá no céu, porque a partir daquele momento comecei a procurar os cursos e Deus preparou que eu trabalhasse aqui na Universidade e abriu as portas assim do

curso superior. Porque financeiramente eu não tinha essa condição, depois de estar trabalhando aqui e ter iniciado o curso, teve esse corte feio e eu sai, então para mim é como se eu estivesse sendo derrotada. Mas eu disse assim: - Não vou desistir, eu gostei, eu gosto do curso. Eu não quero voltar atrás, quero ir para frente. Aí eu consegui o estágio. Então quando eu fiz essa disciplina a gente se identifica, porque a gente retomou os estudos. Então a gente acaba se identificando. Teve gente que não teve nem essa oportunidade, de ter feito Ensino Médio, se você passa por essas angústias e dificuldades, imagina aquelas pessoas, que não sabem ler uma placa, uma identificação; e a gente se depara com tudo isso.

Professora- Isso acabou te afetando, você ficou com interesse pessoal. E você Maria 9, você acabou buscando como tema a tecnologia, mas entendo que tem relação com o trabalho desenvolvida na disciplina de EJA, pois lá você também buscou a tecnologia.

Maria 9 - E na verdade assim, eu tinha várias opções, as outras opções iam demandar muito tempo. E desde quando eu tive as aulas com você, no semestre anterior, que falamos sobre o Pedro Demo, teve também com a outra professora, um texto do Gadotti que fala sobre a globalização e eu achei muito interessante e ao mesmo tempo, como eu estudei há muitos anos atrás e eu tinha... eu falo que é um contras te pra mim...eu sei o que é você ter que ir até uma biblioteca, você não ter nenhum recurso pra ir até aquela biblioteca conseguir um livro e hoje você comparando, com os recursos que a gente tem...que eu ainda estou aprendendo a lidar com eles...é tão fácil conseguir a informação, então eu quis usar isso, fazendo esse contraste de como era antigamente, porque eu estudei faz 27 anos que eu parei e agora eu retomei os estudos e eu sabia dessa dificuldade. Então quando a gente se depara com todos esses recursos, com tudo, nossa é incrível, verdade tem coisa que eu ainda não consigo acreditar, que está ali tão fácil, não precisa ir a lugar nenhum é só acessar e aí...

Maria 8 - É verdade, eu também falo para o meu marido, é surpreendente.

Maria 9- É verdade, nós não temos esses recursos. Como dificuldades com certeza seria maior. E como eu fiz os estágios, tudo na universidade me mobilizou também, porque quando tivemos aula com o professor X a gente também foi até as escolas ver os que eles tinham, os equipamentos, as tecnologias que eles tinham, então nós fizemos uma peça sobre isso. E então uma coisa vai levando a outra, foi despertando o interesse e agora fazendo os estágios eu via...poxa eu ia lá nas salas, eu via os computadores, tudo lá bonitinho, mas eu nunca vi ninguém usando os computadores. O meu filho está no Ensino Média, está terminando, e aí eu pergunto como que é? - Vocês utilizam? -Vocês vão lá no laboratório? - Mãe... (ele estuda desde da quarta série), ele falou que ele usou uma vez para poder ver um slide. Então quer dizer, não é utilizado, e eu acho isso uma pena. É uma fonte de informação muito importante e ao mesmo tempo eles

já nascem e já estão praticamente ali usando...toda criança ela sabe mexer, manusear mais do que nós que estamos aprendendo, só que ao mesmo tempo essa informação fica ali solta, porque não tem ninguém...eu acho que o professor tem que ser, porque ele é oficial, a escola é esse espaço porque ali ele vai poder filtrar essa informação, ele pode ser um cidadão mais crítico diante das informações que ele está recebendo. Meu próprio filho às vezes ele fala, então agora tudo que está na internet é certo? Não é. Quando a gente ouviu e já tem certeza daquela informação, senão a gente fala vai investigar direito. Então é isso. Eu acho que isso é um fator determinante, porque tem que ser visto com os olhos justamente para evitar isso...Saber o porquê, pesquisar a fonte, eu aprendi também agora fazendo os estudos do TCC, porque antes eu tinha uma noção superficial, e ao mesmo tempo estou aprendendo a utilizar. No início o meu celular, era v8, que abria, só que não tinha WhatsApp, eu não conseguia acessar internet, aí através do professor eu aprendi...eu não tinha FACE. Eu sou muito metódica, não quero ficar na internet perdendo tempo, prefiro ler um livro ou fazer outra coisa que me acrescente. Vou ler...e eu era resistente e parecia para as pessoas. Aí o professor falou, não adianta se vocês não utilizarem como que vocês vão lidar com esses alunos. Eles vão olhar para vocês e dizer: - como assim vocês não sabem? Eu fui mudando...só que a decisão mesmo veio agora, porque eu achei que é um assunto muito mais pertinente. Essa decisão nasceu, porque eu sempre adorei estudar, e eu sempre assim, desde pequena lutei, chorei, eu entrei escondido dentro da escola, para estudar eu não aceitava um não. Mesmo assim meus pais, minha mãe como também contei naquele vídeo, porque minha mãe chamava Maria, eu lembrei com o vídeo. Minha mãe, os pais dela morreram muito cedo e ela foi criada pelos avós, era uma família de sete irmãos, ela tinha que ficar varrendo, ela que ficar trabalhando na casa, ajudando a cozinhar e ela nunca pode estudar, mas era o sonho dela. E aí todos os irmãos foram cada um para um lugar e a forma dela poder se comunicar com eles era através de carta, só que ela não sabia escrever. Então o sonho dela, em todos os lugares que ela ia, ela ia estudar. Eu fui a primeira a aprender a ler, porque eu sou a filha mais velha, nós somos em quatro. Todo mundo que aprendia a ler e a escrever ela pedia para ensinar para ela. Eu tentava e ela nunca conseguia, aqui na universidade fui entender que ela tinha dislexia, porque ela conhecia todas as letras, ela falava B com a Ba. Ela escrevia conforme a gente ia ditando, mas ela não conseguia juntar as letras. Ela morreu sem saber ler e escrever. Ela sabia só escrever o nome dela. Todos os lugares que ela morava depois que ela casou, sempre tinha EJA, ela frequentava todos, ela usou a cartilha "Caminho suave", ela pagava para pessoas ensinarem para ela, eu tentei ensinar, meus três irmãos. Ela frequentou o Mobral, ela frequentou escolas da EJA, mas ela não conseguia. Porém ao mesmo tempo ela era uma costureira eximia, todos os lugares que ela era costureira, ela ensinava os outros, ela sabia

fazer conta de matemática na cabeça melhor que a gente, antes da gente. E a minha sogra, quando conheci ela meu marido tinha 16 ou 17 anos, e ela também tinha essa dificuldade, só que eu não sei por que que ela não aprendia. Eu escrevia as cartas para ela, eu que preenchia os documentos, tudo ela pedia para mim. Então eu convivi muito com isso e acho muito interessante. É muito marcante e muito triste, porque a gente via que eles tinham vontade, porém eles não conseguiam.

Professora - vocês que estão terminando o curso de Pedagogia, gostaria de saber como vocês veem a questão de trazer outras linguagens, por exemplo trazer a linguagem do cinema. Vocês tiveram que fazer algumas atividades que envolveram as linguagens da arte. Vocês sentem que isso de alguma forma contribuiu na formação de vocês?

Maria 8 - Com certeza contribuiu. Porque quando você aprende você vê as coisas com outros olhos. Quando fizemos a disciplina metodologia da arte, nós começamos a olhar as coisas de outra maneira, você dá mais valor. Antes não, eu vou às vezes no cinema, agora vontade de ir também a museus, gosto de ver quadros, saber a autoria, essa visão. Virou um valor para mim e um rico conhecimento para gente.

Maria 9 - eu não sou filha de artista, mas meu pai sempre gostou de arte. Ele se esforçou muito nessa parte, principalmente na música, musica raiz mesmo. Eu aprendi com ele a sensibilidade que passa para dentro de você.

Maria 7 - eu sempre gostei de ler muito e assistir filmes, as minis séries também, porque de uma certa maneira a gente aprendia algumas coisas, alguns livros a gente não conseguia ler e a mini série era o resumo do resumo, mas a gente aprendia coisas. Muitas coisas eu aprendi através de novelas mesmo, pois as que falam da história do Brasil, são as que eu gosto mais, pois elas me ajudam a entender o povo e me terminou me ajudando muito a dar valor. Mas museu é muito raro frequentar. Mas teatro é muito caro. Mas ajuda mesmo a gente. Pois a partir da crítica das histórias que eles contam para a gente, a gente começa a rever a vida e dar valor as coisas do dia a dia de outra maneira. Isso abre muito a mente. A gente fala preconceito, eu sempre li bastante, mas quando eu fui mora em São Paulo, eu estava com uns 20 anos e eu conheci uma pessoa que era gay e eu comecei a namorar meu marido que é negro. O meu pai eu acho que era um pouquinho racista, e eu entendi que de alguma forma eu tinha dentro de mim um pouco deste racismo e através de uma entrevista, não de racismo, mas o preconceito. Quando essa pessoa que hoje é meu melhor amigo, eu já o conheço há 27 anos, o fato dele ser gay, e conheci também pessoas de outra religião, ela falava que era kardecista. Quando eu vi tudo aquilo, eu sempre fui católica, e quando eu vi toda aquela realidade...eu percebi, como

uma entrevista que ouvi...o preconceito é internalizado...a gente não percebe, e depois quando a gente passa a conviver é que a gente vai quebrando isso. E foi isso que aconteceu comigo.

Maria eu gostaria de saber um pouco sobre a sua experiência como professora de Metodologia de Arte e movimento, foi uma disciplina que acabou impactando bastante os alunos. Que vivências você fez com estudantes a ponto deles ficarem tão motivados para linguagem da arte?

Professora Maria - Inicialmente eu fiquei um pouco preocupada, porque na verdade eu nunca tinha trabalhado com essa disciplina. Então precisava primeiro eu conhecer melhor a disciplina pra poder passar para eles. Ai na primeira aula, eu procurei trabalhar a fruição, a sensibilidade deles ... eu juntei varias músicas, clássicas principalmente, de autores conhecidos como Vila Lobos, Vivaldi, Mozart, mas também coloquei músicas como de Jorge Aragão que fez um arranjo bonito com "Ave Maria", as bachianas de Vilas Lobos. E ai eu pedi para os alunos no primeiro dia para eles ouvirem. Não era para ficar com caneta, não era pra ficar levantando, não ia ter imagem, era só para eles ouvirem. Eu fui passando as músicas e eles foram sentindo a música. Eles se soltaram ... eles gostaram muito e depois fui voltando e eles foram falando sobre o que sentiram. Eu me deparei com uma situação muito interessante...eu coloquei o "trenzinho caipira" de Vila Lobos e é uma música que o início dela é um trem que vai saindo devagarinho e vai pegando velocidade, mas quando eu perguntava para eles o que eles haviam sentido, eles afirmavam que parecia uma pessoa que estava sendo perseguida e de repente ela havia se livrado da perseguição e tudo ficava bem. Então eles não conheciam o barulho do trem. Então achei isso incrível, que é uma outra geração agora, das quatro turmas que eu trabalhei, apenas um aluno conheceu a música na época. Mas eles gostaram muito da questão de ouvir, perceberam que era possível educar a sensibilidade e então eu procurava trazer a cada aula músicas, vídeos e dei muita liberdade para eles falarem o que sentiam. Com relação aos PCNs eu trabalhei os três pilares que é a fruição, a produção e a reflexão. Eles foram se tornando mais desenvoltos...e até o trabalho final eu trabalhei, um pouco de teatro, de dança, música e eu vi que eles iam gostando porque eu procurei diversificar. Eu usei musicas brasileiras, africanas, eu usei para eles terem ideia da cultura. Usei um vídeo que eles gostaram muito; não sei direito se ele foi em todos os países ou se ele foi pegando imagens, mas é sempre o mesmo passo, mas ele vai pelo mundo inteiro e em cada lugar é uma maneira; é a mesma música, porém a maneira de dançar depende...Eu trabalhei também aquele vídeo "corações jovens", que emocionou muito...esse vídeo é um documentário, um grupo de pessoas idosas que cantam em coral...o interessante neste vídeo é que eles perceberam que as pessoas tem vida sempre, o quanto revigoravam as pessoas a partir do momento que elas cantavam...Culminou com a

apresentação do trabalho, eles ficaram livres para apresentar, apenas estabeleci algumas regras, que eles deviam ter como foco crianças, mas não infantilizado, nada de Xuxa, deveriam buscar no patrimônio cultural, histórias, músicas, para fazer algo diferente...

Entrevistadora - E a visita ao museu?

professora Maria - Foi muito interessante, para muitos deles foi a primeira vez que entraram em um museu...E foi um parto para eles, pois conhecer arte contemporânea é difícil... cada um observa de um jeito, são as idiossincrasias...Fomos também ao museu Afro...Eu percebi que durante essa disciplina, a classe muito numerosa se entrosou mais, teve muito respeito nas apresentações. Essa viagem eles gostaram muito, foi um dia muito agradável e os trabalhos depois, a APS relacionada a visita ao museu...

Entrevistadora- você teve apoio da universidade ou sentiu uma certa oposição?

Professora Maria - Eu fui fazendo, trabalhei os textos do Plano, mas fui mudando, colocando coisas que eu achava interessante e a viagem partiu dos alunos, foi a Maria que um dia, quando eu comecei a explicar e falei se quisessem visitar os museus e ela sugeriu fazer uma excursão e deu um ônibus e meio.

ANEXO B – RELATO – ESTUDANTE Maria 9

Existe o passado. Porém, quem recorta, escolhe, dimensiona e narra este passado é um homem do presente. Assim, uma vez produzido, todo texto histórico torna-se ele mesmo objeto de História, pois passa a representar a visão de um indivíduo sobre o passado. Karnal, Leandro (2007) p.7

Tenho 44 anos, sou brasileira, natural de Osasco, SP, filha de nordestinos, voltei a estudar fazem 2 anos, e atualmente faço 5º. Semestre de um curso superior, uma grande vitória.

Acredito que todos os brasileiros que nascem atualmente neste país, e são pobres, são, antes de mais nada, grandes guerreiros, mais tenho uma grande convicção de que já foi muito pior, é o que a história nos mostra, e o que realmente vivenciei, e agora pretendo contar através das minhas memórias escolares, relatando-as para que se possam comparar todas as transformações que presenciei, como sujeito desta mesma história.

A seca, grande conhecida dos nordestinos, desde muito tempo, os obrigam em grande maioria procurar condições de vida melhor, e por este motivo meus pais vieram de Pesqueira, Pernambuco, morar em São Paulo, onde se conheceram, casaram e logo tiveram filhos, eu era a primeira do total de 4 filhos, o ano era 1971.

Minha mãe Maria de Lourdes, de uma família de 7 irmãos, perdeu os pais muito cedo, viveu por um tempo com os avós e irmãos que logo foram separados, o seu grande sonho, era ler e escrever, principalmente o de escrever cartas para seus irmãos agora separados, enquanto vivia com seus avós não lhe permitiram estudar porque ela precisava ajudar na roça, e nas tarefas de casa, a “Maria” era uma analfabeta que nunca desistiu do sonho de escrever cartas. O meu pai estudou até a 3ª. Série era analfabeto funcional.

Eu cresci, o ano era 1978 aos 7 anos fui matriculada em uma escola, minha professora que eu achava linda se chamava Sueli, lembro-me da vacina que tomamos na escola, foi um terror chamamos de “revolverzinho” parecia um grampeador gigante que eles apertavam em nossos braços, até hoje tenho a cicatriz, nós os alunos chorávamos e gritávamos muito, eu tinha uma letra muito , muito pequena achava que quanto menor fosse, mais bonita era e a professora, arrancou uma folha do meu caderno, riscou com uma régua linha por linha com caneta, e colocou sob a folha do meu caderno, regulou as linhas e o tamanho e eu tinha um caderno de caligrafia, aprendi escrever maior e redondinho e cada vez foi ficando melhor, logo aprendi a ler.

No ano seguinte mudamos para uma escola novinha que fora inaugurada próximo de casa, de lá não lembro o nome da professora mais todos os dias cantávamos o hino nacional, com as mãos para trás, também foi a primeira vez que ouvi uma história infantil fiquei

apaixonada pela branca de neve, também foi lá que ganhei o meu primeiro livro, era um gibi do homem aranha, fiquei até a 3ª. Série.

E meus pais como bons, nordestinos resolveram voltar para sua terra. Voltamos para Pesqueira – Pe. Fui matriculada na escola e estudei a 4ª. e 5ª. séries lá, porém no ano seguinte as coisas não iam muito bem, e precisamos mudar para um povoado, onde não tinha escola para mim, somente para da 4ª. e 5ª. série, fiquei muito triste porque adorava estudar.

Então meus pais me enviaram para morar com uma tia que precisava de companhia, e que prometera cuidar de mim, e deixar eu ficar na casa dela enquanto estudava, a saudade era muito grande, e eu escrevi, uma carta pedindo aos meus pais para voltar depois das férias, já que graças a Deus eles já estavam dando aula para a 6ª. série em uma sala improvisada da escola infantil enquanto não inauguravam a escola da 5ª. a 8ª. série. A minha tia leu a carta ficou furiosa e eu voltei para os meus pais, e para a escola.

E coisas muito curiosas aconteceram, que só um tempo depois eu pude realmente constatar, eu tinha entre 12 e 13 anos, a única sala da 6ª. série existente era a nossa composta por 9 pessoas , 8 meninas e só 1 menino, eu era a caçulinha, o restante todos adultos, e inclusive 02 professoras contratadas pela prefeitura, ou seja era praticamente o início da implantação das escolas naquela região do nordeste, e eu estava lá, como “paulista” tinha um tratamento diferenciado, principalmente por ser tão jovem (para eles) e já está na 6ª. série.

Mais o mais interessante desta história é que eu uma criança fui convidada a substituir professoras que estavam afastadas, uma vez que eles não encontravam outros substitutos, e eu aceitei, e fui totalmente despreparada, desorientada, fui. Acertei as papeladas na prefeitura e estava lá pronta para começar. Esta região ainda hoje é formada por vários “povoados” cada povoado iria receber uma “escola”, uma sala com banheiro e mini cozinha, algumas ainda inacabadas, onde o único funcionário era a professora, que também preparava a merenda.

Estes povoados tinham distâncias diferentes, alguns podíamos ir a pé caminhávamos cerca de 7 ou 8km, mais ou menos, já em outros era preciso pegar o” pau –de arara”, e ainda andar mais um pouco.

Na primeira escola andava 7 ou 8 km, dei aula, fiz a merenda, cozinhei na latinha com álcool, não tinha fogão, e depois fui brincar de queimada com as crianças. Na segunda vez me senti a verdadeira chapeuzinho vermelho, pois eu precisava pegar um caminhão “pau- de- arara”, descer no meio da estrada deserta, atravessar uma vilinha, atravessar uma pequena floresta, e depois caminhar mais um pouco e lá na clareira, em um sítio funcionava a escola.

É muito bom lembrar destas histórias, saber que foram únicas para mim, e para aquela história local, e hoje saber que de alguma maneira contribuí para isto, mais o melhor de tudo é

perceber que houve uma transformação para melhor, não o que de fato seria o ideal, mais sem dúvida, um grande avanço.

E continuando nesta viagem através das minhas memórias, volto ao meu lugar preferido a sala de aula, agora finalmente nossa escola seria inaugurada, só deu tempo de usá-la por 2 meses, iríamos fazer parte da história ao sermos a 1ª. turma a se formar na escola nova, então foi programada uma linda festa de formatura e inauguração, não é todo mundo que tem esta oportunidade, chegado o grande dia, estávamos lá os 9 formandos, ano era 1986, contamos com a ilustre presença do Prefeito, tiramos foto com ele, e mais alguns políticos da região, tivemos direito, a convite, bolo em formato de livro, vestido de formatura, pagos por nós.

Foi inesquecível, da nossa diretora, Maria da Paz, recebemos cada um de nós uma gramática, um presente muito útil para todos, e nos convites confeccionados, lindas mensagens sugeridas pelos “paraninfos”, padrinhos da turma, tudo foi perfeito, meus pais não se cabiam em si de tanto orgulho. Afinal naquela turma só haviam pessoas da elite daquele povoado, e eu uma das pessoas mais humildes, estava lá com eles, apesar das realidades tão diferentes.

Voltando a falar da minha mãe, a Maria em todos os lugares que morávamos ela se matriculava no Mobral, para aprender ler, quando fiquei maior também tentei ensinar, mais ela não teve muito progresso conseguiu aprender apenas a escrever o seu nome, ela conhecia todas as letras do alfabeto, e a família das palavras, mais não conseguia formar as palavras e ler, no Mobral e em casa usávamos a cartilha Caminho Suave, não esqueço, hoje eu entendo que a minha mãe tinha Dislexia, por isso, não conseguimos alfabetizá-la uma grande frustração confesso.

E ainda nesta história local, preciso incluir o meu pai, que também faz parte desta uma vez que ele era um dos construtores destas escolinhas, no meio do nada, como pedreiro, ele saía de casa as segundas-feiras e só voltava as sextas-feiras, dormia e cozinhava nas obras, e trabalhava sozinho na maioria das vezes, e o salário com muito atraso, apesar de ele não ter a dimensão da sua grande contribuição na educação daquela região, eu sei e me orgulho muito, apesar de tantos contrastes, em uma família tão pequena, eles me proporcionaram uma verdadeira oportunidade, me tornando possível uma vida infinitamente melhor, assim como a chegada da educação naquela região que se transformava, pouco a pouco.

Retornando as memórias, apesar de todos os obstáculos, me formei na 8ª. série, mais tínhamos um novo desafio, novamente estava sem escola próximo de casa.

E de novo as opções era morar com parente, ou pagar para ir todas as noites no “caminhão dos estudantes”, não era barato, na verdade era o caminhão do leite que pertencia a um dos fazendeiros, que durante o dia entregava o leite, e a noite colocava tábuas de uma ponta

a outra na vertical, que se transformavam em confortáveis bancos. Este fazendeiro tinha 3 filhos que estudavam a noite na cidade, cerca de 60 km, então ele aproveitava e ganhava um dinheiro extra de quem quisesse estudar também, no caso nós 1ª. turma de formandos da escola, para o meu pai era muito caro, mais tentamos, depois de 3 meses, depois muito, vento poeira e chuva, noites dormidas na estrada por causa das cheias dos rios, conseguiram arrumar um ônibus velho, era muito velho, mais bem melhor que o caminhão, agora tínhamos “o ônibus dos estudantes”, tentei mais um pouco, mais não tinha como pagar.

Precisei morar com minha tia, viúva, aposentada, e eu também não conseguia ajudar com as despesas da casa, o que era justo, e as vezes sofria constrangimentos por isso, graças a Deus chegaram as férias voltei para casa.

Neste período conheci duas amigas, também filhas de um fazendeiro e uma professora aposentada que possuía uma casa na cidade e que elas usavam só para estudar, então a Sra. Dulce me convidou para ficar com elas na casa, sem me preocupar com despesas nenhuma, uma vez que conhecia minhas condições, porque serviria de incentivo às suas filhas, uma vez que era boa aluna, e vivia correndo atrás de maneiras para me manter estudando, apesar de todas as dificuldades. Sou eternamente grata a esta senhora, graças a sua generosidade, consegui fazer o 1º. Colegial, na época, e o 2º. Ano técnico em contabilidade, muito mais tranquila.

A situação só piorava e meu pai resolve mudar para o Recife atrás de uma falsa promessa de um político da região que prometeu trabalho, para ele e para mim, filha mais velha fomos então a família toda, esperamos durante 3 meses e nada, então ele voltou direto para São Paulo, neste meio tempo já estávamos perdendo o ano porque não tínhamos transferências da escola e nem paradeiro certo.

Chegamos em São Paulo, entrei em contato com uma amiga no posto telefônico da cidade, único telefone existente lá, e pedi para minha amiga solicitar minha transferência, e passei a aguardar.

Passaram-se meses e nada, o da minha irmã chegou, e o meu não, as aulas iam começar, fui até a escola, já não havia mais vagas, eu já estava muito desesperada não queria e nem podia perder mais um ano. Fui até a escola e perguntei qual série eu deveria cursar, uma vez que eu havia feito o 2º. Ano técnico, e naquela escola, tinha 1, 2, e 3 colegial, ela disse que o técnico não teria valor ali, e que eu teria de cursar o 2º. Colegial.

As aulas iam começar, o ano era 1990 avisei minha mãe que ia tentar estudar, fui acompanhada de minha irmã que já estava devidamente matriculada, e do meu namorado que estudava lá, e não concordavam comigo, me chamavam de louca o tempo todo.

Quando chegamos em frente ao portão, eles me desafiaram disseram que eu não teria coragem, eu sacudi os ombros e disse que não estava nem aí e que não ia perder mais um ano letivo, que disseram, então lá dentro eu nem te conheço quando você for expulsa, sacudi novamente os ombros, e entramos, procurei a ala dos 2º. Anos, a primeira sala do 2º. Ano que achei, entrei procurei um lugar, sentei e fiquei ,e assisti a aula, fui embora no final, e no dia seguinte fiz a mesma coisa, e continuei por um bimestre inteiro quase 3 meses.,

O meu plano era, eu vou esperar aparecer uma vaga, alguém sempre desiste, a minha transferência uma hora vai chegar, então como terá uma vaga, se não aparecer ninguém eu me matriculo e tudo dá certo e pronto. E aí fiz todas as provas fui muito bem, me destaquei, isto fazia parte da estratégia bons alunos, são bem vistos.

E então aconteceu o que cedo ou tarde poderia acontecer, a professora de matemática, ao fazer a chamada e tentar lançar a nota da minha prova na caderneta, me perguntou mais uma vez, já era rotina a pergunta, e a resposta também, Alessandra o seu nome ainda não está na caderneta e eu preciso lançar sua nota, então eu respondo ai professora eu já avisei na secretaria, e eles ainda não arrumaram! vou falar de novo.

E a professora diz, não eu preciso ir na secretária então eu aproveito e peço,

-Em desespero eu pedi não professora por favor não! -

- e ela pergunta como não? Eu e me aproximo e faço a revelação de que eu não existo para aquela escola, não tenho matrícula e nenhum documento que comprove que poderia estar ali. -

Ela ficou pasma, e eu cada vez mais nervosa começo a dizer eu não tenho culpa, - disparei a falar; a transferência não chegou, mais já tem 3 vagas na sala, eu não vou sair da escola, e comecei a tremer e chorar

-E ela me acalma e diz não tem jeito a diretora precisa saber, vou até lá, e eu tive de concordar, alguns alunos notaram outros não, mais não entendiam o que se passava

Passou um tempo, e a diretora me chamou na porta, quem é Alessandra? -Venha aqui por favor! E ela pergunta como você teve coragem de fazer isto? Já pensou se as pessoas lá fora descobrem o que você fez?

-E eu respondia, já tem 3 vagas na sala, eu não posso perder mais um ano, meu documento vai chegar, - e ela não interessa está errado, então eu chorava, e dizia e não vou sair.

Como já estava no final das aulas e era uma sexta-feira, ela mandou eu voltar para a sala, ela iria conversar comigo na segunda-feira, mais ela também não acreditava no que estava acontecendo, disse ela.

Voltei para a sala e todos os alunos me cercaram querendo saber o que estava acontecendo eu era boa aluna porque estava levando reprimenda da diretora?

- Então contei tudo aos meus colegas eram muitas exclamações, -nossa! - Você é louca! Que coragem! E agora? O que você vai fazer? - Eu chorava e respondia daqui eu não saio, vou procurar uma delegacia de ensino.

Voltei para casa, ouvindo as mesmas coisas do meu namorado e da minha irmã, viu, não falei, você é louca! - Contei tudo para minha mãe que ficou preocupada, tentou me acalmar, pedindo para ter fé que tudo ia dá certo, fui dormir.

No dia seguinte, naquela linda manhã de sábado, logo em seguida a minha descoberta, o carteiro me trouxe a liberdade, finalmente chegou a 1 transferência.

Na segunda-feira logo cedo levei o documento na secretária, e a noite fui para a escola, bem mais tranquila, logo depois a diretora chega na sala e me chama na porta, Alessandra por favor venha aqui ?, Já fui falando já trouxe a transferência, ela respondeu eu sei , eu quero saber por que você está no segundo ano, se aqui diz que você já vez, então relatei o que havia me dito na secretaria que o técnico não teria valor, - E ela responde , vou ter que reunir o conselho novamente para saber se você fica no 2º. ou vai para o 3º., verdade fiquei feliz, na semana seguinte ela voltou trazendo a notícia eu iria para o 3º. colegial, e as provas já estavam marcadas!

Fiquei em uma posição desconfortável com os colegas do 2º. e do 3º. Ano, os do 2º. Não entendiam porque só eu ia para o 3º., e os do 3º. Porque uma menina do 2º. ia para o 3º.? Até eu explicar para todo mundo, professores alunos demorou um tempo virei uma espécie de “celebridade na escola”, com o tempo as coisas se acalmaram.

Fui uma boa aluna, passei de ano, fiz formatura junto com meu namorado, hoje marido, e fui convidada a fazer uma homenagem a nossa professora de Física que era madrinha da turma.

Enfim eu CONSEGUI! Apesar dos meios tortos, venci, os obstáculos a burocracia, meus medos, e está vitória fez muita diferença na minha vida, foi possível tanto para mim quanto meu marido oportunidades de trabalhos melhores, e bem mais remunerados que nossos irmãos que por opção não quiseram se formar, naquela época era como se tivéssemos nos formando em uma faculdade, fomos os únicos da família. Portanto algo de muita importância em minha vida, e que decidi compartilhar.

ANEXO C - RELATO– ESTUDANTE Maria 5

A EJA como recomeço

Muitas pessoas tiveram negado, em algum momento de suas vidas, o direito ao acesso à escolarização, desse modo boa parte do conhecimento que possuem vieram de suas práticas.

As pessoas que procuram a EJA carregam consigo anseios e expectativas que devem ser levados em conta. Elas trazem uma bagagem de memórias marcadas por vivências que, ao serem resgatas e valorizadas, promovem reflexões capazes de permitir a construção de um futuro com perspectivas melhores.

Este é o caso Maria 5, que aos 15 anos deixou a escola para se dedicar ao casamento e aos filhos que vieram cedo. Ela nos conta que em seu tempo de menina a preocupação com os estudos estava em segundo plano, pois a vida que levava exigia maior dedicação ao trabalho e aos afazeres domésticos.

Segundo Maria 5 a criança entrava na escola e estudava até o 4º ano (chamada de 4ª série na época), depois realizava uma prova – espécie de vestibular – e só continuava estudando quem conseguisse a nota maior ou igual a cinco. Ela conseguiu atingir a média e pôde continuar estudando. Conseguiu uma vaga na Escola Estadual "Professor Júlio Bierrenbach Lima".

A escola em sua época era um lugar muito valorizado, quem conseguia estudar se dedicava muito, pois esta era a única maneira de se manter dentro dela. Os professores eram muito rígidos, mas muito respeitados, no entanto o ensino era baseado em memorização. Muitos alunos abandonavam a escola por que não conseguiam aprender e a repetência era algo comum.

Naquela época era muito comum as pessoas se casarem muito jovens. Com Maria 6 não foi diferente. Aos 15 anos, cursando a 7ª série, ela acabou abandonando a escola para se dedicar ao casamento. Logo vieram os filhos e o sonho de voltar a estudar foi ficando cada vez mais distante, adormecido.

Em suas memórias podemos notar a dedicação ao casamento, aos cuidados com a casa, com os filhos e a preocupação em ajudar o marido a prover a família. No entanto, aquele desejo de voltar a estudar sempre a acompanhou. Maria 6 narra sua história de vida, marcada por sentimentos, emoções e momentos de superação.

Segundo ela o momento em que mais se arrependeu de ter parado seus estudos foi quando os filhos cresceram e foram para escola. Eles tinham os trabalhos escolares para fazer em casa, mas, apesar de ter frequentado até a 7ª série, o conhecimento que possuía não dava conta de ajudá-los. Isso fazia ela se sentir muito mal, segundo suas palavras, “uma mãe

incompleta”, sentia vergonha de não poder ajudar seus filhos. O ensino havia evoluído, e ela não conseguia resgatar as lições decoradas nos tempos de escola

O ensino de sua época, apesar de ser muito rígido e respeitado, não dava aos alunos a possibilidade de refletir sobre o que era ensinado. Resumia-se em memorizar e depois reproduzir.

Como bem sabemos esse tipo de ensino, baseado na memorização (popularmente conhecido como decoreba), é ilusório, pois não é capaz de construir o conhecimento de fato. A memorização tende a atender um objetivo imediato, geralmente conseguir nota em um exame, é diferente de compreender, pois a compreensão é o processo de elaborar significados através da aprendizagem das ideias relevantes de um texto e da relação que se estabelece com outras ideias prévias.

Maria 5 conta que apesar da imensa vontade de voltar a estudar lhe parecia impossível, afinal eram tantas as obrigações que não sobrava tempo para isso.

O tempo passou, os filhos cresceram e no auge de seus 44 anos ela se viu cheia de dúvidas sobre o que seria de sua vida sem seu querido esposo que acabara de falecer aos 49 anos.

Um ano depois de ter perdido o esposo Maria 5 decide voltar a estudar. Foram aproximadamente 30 anos longe da escola. Ela nos conta que no início não foi fácil, pois ela se deparou com um ensino totalmente diferente daquele dos tempos de menina. Além disso, ela tinha preocupações com a casa, com o trabalho e com a família. Chegou a pensar em desistir, mas nesse momento contou com o apoio e incentivo dos filhos.

Sabemos que, assim como nossa entrevistada, muitos que voltam a estudar na idade adulta encontram grandes dificuldades. Com o passar dos anos o aprender vai ficando mais difícil e isso exige ainda mais estudo, concentração e dedicação.

Segundo ela os professores da EJA tinham uma forma diferente de ensinar, ela era constantemente convidada a participar, a expor suas ideias, coisa que nunca fizera na escola, isso de certa forma a incomodava, pois acreditava que o certo era a forma de antes, onde memorizava as lições e depois fazia a prova. No entanto o tempo lhe fez ver que a intenção dos professores era fazer com que ela se sentisse parte de todo processo e que se tornasse protagonista na construção de seu conhecimento.

A dificuldade encontrada por Maria 6 faz parte da realidade de muitos que decidem recomeçar o caminho dos estudos. O recomeço, após ter ficado muito tempo longe da escola, é marcado por medos e frustrações, uma vez que o real se depara com as memórias e ocorre o

momento de adaptação às novas formas de aprender. Todo esse conflito é comum, no entanto é superada pela coragem, determinação e força de vontade.

Apesar de todas as dificuldades ela não desistiu, pelo contrário, aproveitou as oportunidades que surgiram, agarrou-se a elas e superou cada obstáculo com dignidade.

Maria 6 concluiu o ensino fundamental e médio na Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal "Leonor Pinto Thomaz". Quando terminou percebeu que já não conseguiria ficar longe daquela rotina de estudos. Foi aí que decidiu fazer um curso técnico.

Sempre incentivada pelos filhos, ingressou no curso técnico em Hospedagem na Escola Técnica Estadual "Martinho Di Ciero" na cidade de Itu. Segundo ela foram momentos de muito aprendizado, onde ela pôde colocar em prática tudo o que aprendeu na EJA e sua experiência de vida.

Nesse momento ela já havia dado um salto em sua vida, conseguiu um emprego melhor, conquistou coisas que antes lhe parecia impossível. A retomada dos estudos serviu de estímulo para ir além. Novos sonhos e projetos de vida surgiram através dessa sede de conhecimento que parece não ter fim.

Após um ano e meio de curso técnico decidiu que continuaria estudando, assim iniciou a faculdade de Psicologia, mas problemas pessoais a impediram de continuar no curso. Segundo ela foram três meses maravilhosos que serviram para aumentar ainda mais sua sede de conhecimento.

Após pausa de um ano Maria 5 volta a estudar, dessa vez decide fazer Pedagogia. Segundo ela o curso lhe fez entender coisas que antes passavam despercebidas. Ela nos conta que se apaixonou pela Psicologia inserida no curso de Pedagogia e sente orgulho de poder ajudar seus netos com as tarefas escolares, coisa que não pôde fazer para os filhos. Além disso, se sente apta a orientá-los, não apenas no campo escolar, mas no que se refere à vida, pois todo conhecimento adquirido com os estudos aliado às próprias vivências a tornaram uma pessoa melhor.

Maria 5 conta que na faculdade se deparou com um novo desafio, a tecnologia. Segunda ela esse foi um dos motivos que a fizeram, novamente, pensar em desistir. Lembra que em seu tempo de escola as únicas que precisava para estudar eram lápis, papel e memória.

Os conteúdos enviados por e-mail assustavam, pois ela não tinha contato nenhum com computadores ou qualquer outro dispositivo tecnológico. Mais uma vez ela saiu em busca do conhecimento que fosse capaz de ajudá-la a superar mais esse desafio. E assim iniciou um curso de informática que lhe ensinou os primeiros passos desse novo caminho que iniciara.

A ajuda dos colegas, da faculdade e do trabalho, foi fundamental. Pois em aproximadamente três anos de curso muita coisa evoluiu na era tecnológica. Toda essa evolução fez com que ela se rendesse ao uso de computador, tablet e celular, segundo ela, esses aparelhos fazem parte de sua rotina sem os quais ela ficaria perdida.

Aos 54 anos Maria 5 se prepara para receber seu diploma de graduação em Pedagogia. Hoje consciente de sua idade, e cheia de planos para o futuro, nos mostra que para os sonhos não existem barreiras e que para realizá-los depende da capacidade e esforço de cada um.

As dificuldades encontradas foram superadas e hoje ela prefere esquecer, certa de que tudo valeu a pena. É um exemplo para muitos que têm tudo que precisam e não aproveitam. Pessoas como ela provam que recomeçar é sempre melhor que desistir ou viver no conformismo. Ela, e tantos outros que decidiram recomeçar, merecem nosso respeito.

ANEXO D – EDITAL INSCRIÇÃO PARA ESTAGIÁRIO REMUNERADO **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA ESTÁGIO 2015*****Comunicado de Seleção – 2014***

A Secretaria da Educação/Prefeitura de Sorocaba torna público a abertura de inscrições para vagas de estágio, a serem realizadas por meio do Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE.

Os estudantes regularmente matriculados e com frequência efetiva que estejam frequentando o ensino superior nos cursos Pedagogia, Letras, Artes, Dança, Educação Física, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Matemática e licenciaturas voltadas para a área da Educação, que residam ou estudem nos municípios de Alumínio, Araçoiaba da Serra, Boituva, Capela do Alto, Iperó, Itu, Mairinque, Piedade, Porto Feliz, Salto de Itu, Salto de Pirapora, São Roque, Sorocaba e Votorantim, serão contratados para desenvolver as atividades nos seguintes projetos da Secretaria da Educação:

a) Necessidades Educacionais Especiais**Atividades:**

Atuar como suporte ou apoio para alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas, auxiliando-os nas atividades de vida diária. Assessorar o docente responsável no ambiente escolar se reportando a este na definição de suas ações e na maneira como interagir com o aluno e os demais membros da equipe; Participar, junto com o docente responsável, do planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças; Executar atividades de estímulo às crianças na aquisição de hábitos saudáveis; Realizar o acompanhamento de atividades junto aos alunos fora do ambiente escolar; Estabelecer uma relação de parceria e participação ativa com toda equipe e comunidade escolar; Executar atividades diversas, sob ordem do Diretor de escola, respeitada a sua condição de educador em formação; Participar das formações do Programa, de reuniões e convocações na Unidade Escolar e/ou em local a ser estabelecido pela Secretaria de Educação.

Curso: Pedagogia.

b) Educação Infantil**Atividades:**

Assessorar o docente responsável no ambiente escolar se reportando a este na definição de suas ações e na maneira como interagir com o aluno e os demais membros da equipe; Participar, junto com o docente responsável, do planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças; Executar atividades de estímulo às crianças na aquisição de hábitos saudáveis; Realizar o acompanhamento de atividades junto aos alunos fora do ambiente escolar; Estabelecer uma relação de parceria e participação ativa com toda equipe e comunidade escolar; Executar atividades diversas, sob ordem do Diretor de escola, respeitada a sua condição de educador em formação; Participar das formações do

Programa, de reuniões e convocações na Unidade Escolar e/ou em local a ser estabelecido pela Secretaria de Educação.

Curso: Pedagogia.

c) Alfabetização

Atividades:

Atender as orientações da Equipe Gestora e Pedagógica. Participar dos encontros de formação promovidos pela instituição. Apoiar os professores regentes de classes, nas atividades ao atendimento aos alunos. Auxiliar em quaisquer atividades correlatas a educação, determinadas pela direção da unidade escolar. Auxiliar na preparação de material didático. Orientar alunos em atividades. Auxiliar professor em sala de aula. Planejar junto ao professor regente a rotina de trabalho pedagógico primando por ações educativas de alfabetização e letramento em sala.

Cursos : Pedagogia e Letras.

d) Escola Viva

Atender as orientações da Equipe Gestora e Pedagógica. Participar dos encontros de formação promovidos pela instituição. Auxiliar em quaisquer atividades correlatas a educação, determinadas pela direção da unidade escolar. Verificar, junto a outros profissionais, a entrada e saída de alunos recepcionando-os, conduzindo-os e entregando-os aos pais ou ao serviço de transporte. Participar das oficinas do meio, sob orientação, conforme rotina da unidade escolar. Desenvolver as atividades socioculturais, esportivas, proporcionando lazer saudável.

Cursos: Pedagogia, Letras, Artes Visuais, Dança, Educação Física, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Matemática, licenciaturas voltadas para a área da Educação.

1. Dados da vaga

- a. Cursos: Pedagogia, Letras, Artes, Dança, Educação Física, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Matemática licenciaturas voltadas para a área da Educação.
- b. Semestre: a partir do primeiro semestre, e que não esteja no último semestre, respeitando diretrizes de cada Instituição de Ensino e Conselhos Regionais.
- c. Bolsa Auxílio e Benefícios: R\$ 500,00 por mês e auxílio transporte de R\$128,00.
- d. Tempo para estágio: no mínimo 6 meses.
- e. Abrangência: Alumínio, Araçoiaba da Serra, Boituva, Capela do Alto, Iperó, Itu, Mairinque, Piedade, Porto Feliz, Salto de Itu, Salto de Pirapora, São Roque, Sorocaba, Votorantim.

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As informações a seguir são fornecidas para sua participação na pesquisa-ação, **“O trabalho criativo emancipador no processo de formação de professores para atuação na modalidade EJA: uma pesquisa-ação investigando a linguagem fílmica como possibilidade de apropriação de significados e constituição de sentidos.**

Para tanto, serão realizadas entrevistas com estudantes do 6º semestre de pedagogia e da universidade privada universo dessa pesquisa-ação. Além das entrevistas, serão analisados os trabalhos de atividades práticas supervisionadas (APS) que envolveram a produção de um curta-metragem sobre memória de estudantes egressos da EJA, bem como participação de um questionário envolvendo dados de identificação, percepções sobre vivências com o curta-metragem “Vida Maria” e sobre os curtas-metragens elaborados pelos estudantes referentes ao tema. Dentre os procedimentos não há previsão de qualquer desconforto ou risco para os participantes da investigação.

A pesquisadora Paula Medeiros Prado Silvestrini, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paula, orientado pela professora Drª Maria de Lourdes Ramos da Silva ; será responsável pelas entrevistas, que serão realizadas pela a partir de roteiros de entrevistas semi-estruturadas e serão gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. Haverá agendamento prévio das entrevistas, de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa: Paula Medeiros Prado Silvestrini pelo email psilvestrini2@yahoo.com.br, Telefones:15 981034916, para esclarecimento de eventuais dúvidas ou mesmo para retirar o consentimento e deixar de participar do estudo, bem como não receberá nenhum pagamento pela participação da mesma.

Eu, _____ ,
RG _____, CPF _____, concordo em participar da pesquisa-ação descrita acima com o título **“O trabalho criativo emancipador no processo de formação de professores para atuação na modalidade EJA: uma pesquisa-ação investigando a linguagem fílmica como possibilidade de apropriação de significados e constituição de sentidos”**. Compreendo que para atender as finalidades da pesquisa os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas, assegurando assim minha privacidade

_____, ____ de ____ de ____.

Nome

Assinatura

ANEXO F - QUESTIONÁRIO – PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES 6º SEMESTRE PEDAGOGIA

1. Email address *

2. QUESTIONÁRIO – PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES 6º SEMESTRE PEDAGOGIA

Itens de Identificação do Respondente

3. Nome da (o) estudante (opcional) _____

4. Idade:

- ☐ 18 a 19 anos.
☐ 20 a 24 anos.
☐ 25 a 29 anos.
☐ 30 a 34 anos.
☐ 35 a 39 anos.
☐ 40 ou mais.

5. Escolaridade anterior ao Curso de Pedagogia. (destaque se o curso foi da modalidade EJA)

- ☐ Ensino médio regular.
☐ Ensino Médio na modalidade EJA.
☐ Outro curso superior.

6. Trabalha? *

- ☐ sim.
☐ não.

7. Se sim, qual vínculo empregatício possui.

- ☐ Celetista (registrado em carteira)
☐
☐ Bolsista.
☐
☐ Estagiário remunerado.
Estatutário (concurado)
não trabalho.

8 Profissão? *

- ☐ Aluno educador (estagiário remunerado).
- ☐ Bolsista.
- ☐ auxiliar de educação. outro.
- ☐ não trabalho.
- ☐

9. Tempo na profissão: *

- ☐ um ano ou menos.
- ☐ De 2 a 3 anos.
- ☐ De 4 a 5 anos.
- ☐ Mais de 5 anos.

10. Renda Familiar:

- ☐ um a 3 salários mínimos
- ☐ 4 a 6 salários mínimos
- ☐ 7 a 11 salários mínimos. Mais
- ☐ de 11 salários mínimos
- ☐ _____
Other:

11. SEXO:

- ☐ feminino.
- ☐ masculino.

12. Etnia:

- ☐ Negro (a)
- ☐ branco (a) pardo
- ☐ (a) amarelo (a)
- ☐ indígena
- ☐ não declarada
- ☐

13 Escolaridade da mãe.

- ☐ Fundamental Incompleto
- ☐ Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio Incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior (graduação) Incompleto
- ☐ Ensino Superior (graduação) completo
- ☐ Ensino Superior (pós-graduação)

14. Alguma etapa foi cursada na modalidade EJA?

- ☐ sim
- ☐ não

15. Se sim. Qual etapa?

- ☐ Ensino Fundamental séries iniciais.
- ☐ Ensino Fundamental séries finais.
- ☐ Ensino Médio.

16. Escolaridade do pai.

- ☐ Fundamental Incompleto
- ☐ Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio Incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior (graduação) Incompleto
- ☐ Ensino Superior (graduação) completo
- ☐ Ensino Superior (pós-graduação)

17. Alguma etapa foi cursada na modalidade EJA?

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Se sim. Qual etapa?

- ☐ ensino fundamental séries iniciais.
- ☐ Ensino Fundamental série finais.
- ☐ Ensino Médio.

19 Durante a disciplina EJA assistimos ao curta-metragem “Vida Maria”. Essa vivência me levou a refletir que no mesmo:

- ☐ As várias Marias tiveram seus sonhos interrompidos ainda crianças, pois precisaram abrir mão de suas descobertas, das letras, dos estudos, para se dedicarem ao trabalho, por culpa da mãe.
- ☐ As várias Marias tiveram seus sonhos interrompidos ainda crianças, pois precisaram abrir mão de suas descobertas, das letras, dos estudos, para se dedicarem ao trabalho, porém essa exclusão está relacionada a questões sociais.
- ☐ Não recordo.
- ☐ outro.

20 Caso a resposta seja "outro", explique:

Cena curta-metragem: “Vida Maria”

21.O curta-metragem “Vida Maria” contribuiu na aprendizagem sobre os limites sociais que impedem o acesso a escola na idade certa.

- ☐ Sim, por retratar a realidade.
- ☐ Sim, por prender a atenção e permitir problematizações, inclusive da história retratada.
- ☐ Não recordo.
- ☐ outro.

22 Caso a resposta seja "outro", explique:

23 Refletindo sobre o curta-metragem, entre outros, o uso da linguagem fílmica como prática educativa:

- ☐ Facilita a visualização dos conteúdos curriculares, como ilustrações.
- ☐ Por meio de imagens e sons provocam sensações, que fortalecem e ainda podem gerar reflexões que permitem a aprendizagem.
- ☐ Os filmes propiciam a possibilidade de sair do enfadonho ouvir aulas.
- ☐ Os filmes, como materiais de aprendizagem, retratam sempre a realidade.
- ☐ No processo de aprendizagem é necessário problematizar os filmes, pois os mesmos possuem linguagem própria

Durante as aulas sobre EJA o desafio de buscar memórias de adultos, que tiveram oportunidade de voltar a estudar, apresentando essas memórias por meio da produção de curtas-metragens, permitiu.

24. Análise na tabela abaixo e coloque um X na opção que expressa a sua opinião quanto ao estudante da modalidade EJA.

	sempre	na maioria das vezes	às vezes	raramente	não se aplica
Encontram na EJA possibilidade de aprendizagem	☐	☐	☐	☐	☐
Possuem os pré requisitos necessários para aprender	☐	☐	☐	☐	☐
Possuem comprometimento (dificuldades) cognitivo	☐	☐	☐	☐	☐
Necessitam de apoio externo (psicólogos, psicopedagogos)	☐	☐	☐	☐	☐
A carência social compromete a aprendizagem	☐	☐	☐	☐	☐
Demonstram o empenho necessário para aprendizagem	☐	☐	☐	☐	☐
Buscam na escola um espaço social e não de aprendizagem	☐	☐	☐	☐	☐
Não reconhecem autoridade do professor	☐	☐	☐	☐	☐
São ignorantes, vinculados a realidades de trabalho que os embrutece	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolvem sentimento de pertencimento à escola.	☐	☐	☐	☐	☐

26 Analise a coluna abaixo, marque um X na opção que expressa a sua opinião sobre como conduzir o trabalho pedagógico em uma sala de aula de EJA.

NA MAIORIA DAS ÀS

NÃO

	SEMPRE	VEZES	VEZES	RARAMENTE	SE APLICA
Utilização de textos que considerem o contexto do aluno, o mundo do trabalho, de forma significativa	☐	☐	☐	☐	☐
O sistema pode ser impositivo e fragmentado submetendo o trabalho do professor.	☐	☐	☐	☐	☐
O professor deve utilizar as estratégias propostas pelo material do sistema.	☐	☐	☐	☐	☐
O professor deve utilizar estratégias (além dos cadernos) que consideram contribuições dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
Trabalhar com foco no resultado obtido pelos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Os materiais , são destinados a EJA são fonte significativa de informação.	☐	☐	☐	☐	☐
O professor deve utilizar múltiplas fontes	☐	☐	☐	☐	☐
Contribuem como material dicas de filmes a serem assistidos	☐	☐	☐	☐	☐
Ao utilizar videos o professor deve propor questões de debate relacionadas aos filmes.	☐	☐	☐	☐	☐
O professor deve propiciar vivências, pesquisas e "leituras do mundo" por meio das múltiplas linguagens.	☐	☐	☐	☐	☐
A resolução de problemas; valorização e desenvolvimento das capacidades de crítica e de análise de situações são estratégias importantes na EJA.	☐	☐	☐	☐	☐
O professor deve estabelecer paralelos com a experiência previamente adquirida dos estudantes.	☐	☐	☐	☐	☐

25. O TCC desenvolvido por você tem como universo de pesquisa a EJA?

☐

Sim

☐

Não

26. Se sim, Qual o título do TCC?

27. Qual foi a motivação para escolha desse tema?

28.O TCC desenvolvido por você tem como universo de pesquisa a arte?

☐

sim.

☐

não

29. Se sim, qual o título do TCC?

30. Qual foi a motivação para a escolha do tema?

31 - A semana de pedagogia organizada pelo 6º semestre a relação entre a arte e a educação.
Ao refletir sobre o tema expresse sua opinião nas colunas abaixo.

	sempre	na maioria das vezes	as vezes	raramente	não se aplica
Durante o curso de pedagogia você teve acesso as múltiplas linguagens da arte.	☐	☐	☐	☐	☐
Durante o curso de pedagogia você aprendeu metodologias para aplicar as linguagens da arte como professor.	☐	☐	☐	☐	☐
Você se sente seguro para atuar como professor fazendo uso cotidiano da linguagem da arte.	☐	☐	☐	☐	☐
Você entende que a linguagem da arte é um complemento para os conteúdos que devem ser ensinados.	☐	☐	☐	☐	☐
A arte possui saberes específicos que devem ser ensinados.	☐	☐	☐	☐	☐
Como professor valorizar a criatividade, inclusive por meio da arte, é essencial.	☐	☐	☐	☐	☐
Ao utilizar a arte o professor deverá considerar o respeito à diversidade de manifestações artísticas e culturais	☐	☐	☐	☐	☐

☐ Send me a copy of my responses

Powered by